

infancias imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 16, no. 2, julio-diciembre 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

M.Sc. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área
Andina, Colombia

Dr. John Edgar Castro

Docente, Universidad Distrital Francisco José
de Caldas, Colombia

Mg. Diana Concha Ramírez

Docente, Universidad Distrital Francisco José
de Caldas, Colombia

Dra. Gene Díaz

Docente, Lesley University, Massachusetts,
Estados Unidos

M.Sc. Gary Gari Muriel

Docente, Universidad Distrital Francisco José
de Caldas, Colombia

Dra. Marcela Gómez Sollano

Docente e investigadora, Universidad
Nacional Autónoma de México, México

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Pilar Lacasa

Decana Facultad de Documentación,
Universidad Alcalá de Henares, España

Dra. Gladys Lecomte

Docente, Université de Genève, Suiza

Dr. Héctor Fabio Ospina

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

Dr. Humberto Quiceno

Docente, Universidad del Valle, Colombia

Dra. Julia Simarra Torres

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

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Mg. Patricia del Pilar Briceño Alvarado

Docente investigadora, Centro Internacional
de Educación y Desarrollo Humano CINDE,
Colombia

Mg. Ángela Cabrera Fonseca

Profesora, Secretaría Distrital de Integración
Social, Colombia

Mg. y DEA José Cabrera Paz

Profesor e investigador, Universidad Autónoma
de Colombia

Dr. John Edgar Castro

Docente, Universidad Distrital Francisco José
de Caldas, Colombia

Dr. Enrique Chaux Torres

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

Mg. Luz Ángela Cuervo Martínez

Docente catedrática, Universidad Piloto de
Colombia

Mg. Ana Milena Espinosa Gómez

Docente, Universidad de Cundinamarca,
Colombia

Mg. Adriana María Gallego Henao

Docente investigadora, Universidad Católica
Luis Amigó, Colombia

Mg. María Elizabeth Gutiérrez Mejía

Docente e investigadora, Universidad Escuela
de Administración y Negocios EAN, Colombia

Dra. María Ángeles Hernández Prados

Profesora, Universidad de Murcia, España

Dra. Constanza Herrera Seda

Docente, Universidad de Santiago de Chile

Dr. José Antonio Liébana Checa

Profesor e investigador, Universidad de Granada,
España

Dra. María Delia Martínez Núñez

Docente investigadora, Universidad
Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

María Yaned Morales Benítez

Docente, Universidad de la Sabana, Colombia

Mg. Miguel Ángel Nicholls Anzola

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Claudia Anait Ocman Azueta

Catedrática, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Mg. Gloria Janneth Orjuela Sánchez

Docente, Universidad Pedagógica Nacional; Universidad del Rosario, Colombia

Dra. María Helena Ramírez Cabanzo

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. Cecilia Rincón Verdugo

Coordinadora, Maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Yeimy Johanna Romero Gómez

Docente, Secretaría de Educación del Distrito, Colombia

Mg. Vanessa Sánchez Mendoza

Docente investigadora, Universidad Católica de Colombia

Dra. Sandra Patricia Varela Londoño

Profesora, Universidad de la Sabana, Colombia

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

DIAGRAMACIÓN

David Mauricio Valero G.

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

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. 40B-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia

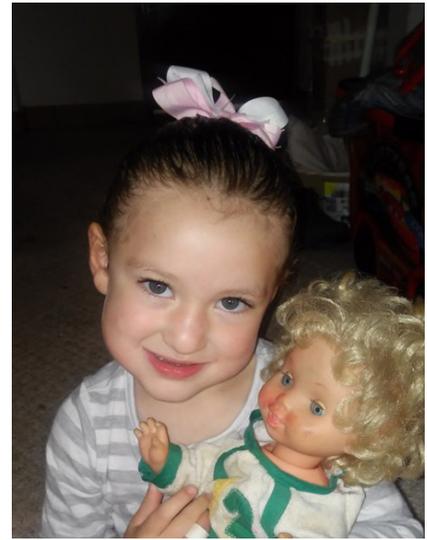


TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial	186-188
Imágenes de investigación	
Aproximación de los jóvenes de origen cultural Muisca, asentamiento Sesquilé, a los artefactos de la biotecnología Approach of the Young People of Muisca ultural originl, Sesquilé Settlement, to Biotechnology Artifacts <i>Nelly Patricia Lozano Puentes</i>	189-203
Cuerpo y movimiento en la educación inicial: concepciones, intenciones y prácticas Body and Movement in Early Education: Conceptions, Intentions and Practices <i>Julieth Alejandra Duarte, Laura Carolina Rodríguez, Jaime Alberto Castro-Martínez</i>	204-215
Imaginarios sobre naturaleza: una experiencia con niños y niñas del barrio Londres Imaginaries on Nature: An Experience with Children from the Neighborhood Londres <i>Sergio Esteban Bonilla Castillo</i>	216-227
Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula Children, Political Subjects?: Possible Constructions from School and the Classroom <i>Nesly Constanza Peña Forero</i>	228-241
Pautas de crianza y desarrollo psicomotor: una investigación en la primera infancia Parenting Guidelines and Psychomotor Development: An Investigation in Early Childhood <i>Tatiana Marcela Osorio, Natalia Cortés, Erika Vanesa Herrera, Luz Angélica Orozco</i>	242-256
Transición entre lo instituido e instituyente en las teorías sexuales infantiles Transition between the Instituted and the Instituting in Child Sex Theories <i>Leidy Bibiana Camacho Ordóñez</i>	257-271
Textos y contextos	
Arte de la tierra: experiencias de creación en la tierra Land Art: Experiences of Creation on the Land <i>Diana Paola Melo, Keryn Gualteros</i>	272-281
Educación para la vida: elementos de diferencia cultural para propuestas pedagógicas Education for Life: Elements of Cultural Difference for Pedagogical Proposals <i>María del Socorro Jutinico Fernández</i>	282-294



La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor 295-304
 Inclusive Mathematics Education: An Experience in Training of Students that Study Teaching
Claudia Cecilia Castro, Elizabeth Torres Puentes

Reflexiones sobre patriarcalismo y discapacidad: una mirada desde el ámbito educativo 305-312
 Reflections on Patriarchy and Disability: A Look from the Educational Field
Diana Patricia García Ríos

Subjetividades infantiles femeninas y pedagogías de la cotidianidad 313-325
 Children's Feminine Subjectivities and Everyday Life Pedagogies
Ingrid Delgadillo Cely

Perfiles y perspectivas

Ana Z y la literatura de fantasía en la infancia: un acto de descubrimiento 326-329
 Ana Z and Fantasy Literature in Childhood: An Act of Discovery
Laura Paola Fajardo Leal

De infancia invisible a infancia-s visibles 330-334
 From Invisible Childhood to Visible Childhood-s
Martha Ligia Calle Pinto

Reseña de Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes 335-339
Rafael Andrés Porras Suárez

Letrillas del alba 340-344
Daniel Hernández Rodríguez

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/>



Los artefactos culturales, las creencias y valoraciones juveniles, los imaginarios infantiles sobre la naturaleza, y, sobre todo, las ideas que sobre sí mismos tienen los niños y las niñas constituyen el horizonte hacia el cual dirigimos nuestros pasos en esta oportunidad. Así, en este volumen 16, número 2 de 2017 de la revista *Infancias Imágenes* las ideas infantiles; las experiencias cotidianas de las niñas y los niños; las concepciones e intenciones de los maestros y las maestras acerca del cuerpo y el movimiento en primera infancia; las prácticas de crianza; la subjetividad política infantil; los imaginarios y creencias sobre sexualidad de niños y niñas; y los relatos y la fantasía son las sendas por las cuales nos hemos internado para reconocer las relaciones que generamos con las infancias, lo que pensamos y creamos en nuestras interacciones con niños y niñas.

En la sección *Imágenes de investigación* encontramos, en primera instancia, el trabajo investigativo de Nelly Patricia Lozano, quien presenta una interesante reflexión acerca de la aproximación de los jóvenes de ascendencia Muisca, pertenecientes al asentamiento de Sesquilé, a los artefactos de la biotecnología. En efecto, en dicha investigación la autora buscó reconocer las diferentes formas de interpretación de la comunidad Muisca asentada en dicho municipio, en relación con la importancia que le otorgan a la enseñanza de las ciencias de la naturaleza; y en este caso particular, abordando las maneras como se aproximan e interpretan los y las jóvenes de origen Muisca los artefactos biotecnológicos, entendidos estos como artefactos culturales.

6

A continuación, el equipo conformado por Julieth Alejandra Duarte, Laura Carolina Rodríguez y Jaime Alberto Castro-Martínez presenta la investigación cualitativa que adelantaron en dos jardines infantiles de Bogotá. En esta reconocieron cuáles son las concepciones, intenciones y prácticas de los maestros y las maestras participantes acerca del cuerpo y el movimiento como interacción idónea para lograr el desarrollo integral de niños y niñas en la educación inicial.

Por su parte, Sergio Esteban Bonilla propone una aguda reflexión alrededor de los imaginarios sobre naturaleza de niños y niñas del barrio Londres (Bogotá, Colombia), a partir de un estudio cualitativo en el cual buscó develar las significaciones imaginarias de niños y niñas de esta colectividad sobre la naturaleza. En el artículo, el investigador expone cómo la mayor parte de los imaginarios identificados obedecen al orden de lo instituido, como constructos derivados de los discursos provenientes de la escuela, la televisión y la familia; y solo en muy pequeña medida se observa la emergencia de un imaginario instituyente correspondiente a la comprensión de la existencia de organizaciones ecosistémicas autónomas, que no se reconocen como parte de visión utilitarista de la naturaleza.

Posteriormente, Nesly Constanza Peña, en el trabajo titulado “Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula”, presenta una reflexión centrada en el reconocimiento de la manera como se establece la configuración de la subjetividad política en niños y niñas. Para ello, la autora realiza una inmersión en la escuela, asumida como uno de los escenarios que influye en la configuración de subjetividades, para descubrir algunas de las dinámicas que allí se desarrollan en pro de la construcción de subjetividad política de niños y niñas.

Por su parte, Tatiana Marcela Osorio, Natalia Cortés, Erika Vanesa Herrera y Luz Angélica Orozco presentan la reflexión derivada de una investigación adelantada con un enfoque cuantitativo descriptivo acerca de las pautas de crianza y el desarrollo psicomotor en primera infancia. En este artículo el grupo de investigación expone cómo las pautas de crianza utilizadas por los cuidadores, permeadas por sus creencias, influyen en el desarrollo psicomotor de niños y niñas no escolarizados entre los 2 y los 5 años, en un barrio vulnerable de la región cafetera colombiana.

Por último, en lo concerniente a esta sección, Leidy Bibiana Camacho presenta una reflexión acerca de la transición entre lo instituido e instituyente en las teorías sexuales infantiles. En este artículo la autora expone los resultados de un estudio realizado para comprender las teorías que han elaborado 12 niños y niñas en Buenos Aires, Argentina, entre los 5 y 6 años, acerca de la sexualidad. En dicho estudio, basado en una metodología cualitativa nutrida de técnicas lúdicas enmarcadas en el modelo clínico piagetiano, se muestra cómo las consideraciones infantiles frente a los componentes de la sexualidad corresponden a un discurso diverso e incluso contrastado. En este conviven tanto constructos sociales e históricos de carácter instituido (que tienden a perpetuar el predominio de lógicas conservadoras respecto al tema) como constructos instituyentes (en los que se vislumbran nuevas formas de percibir la identidad de género, los roles de género y la orientación sexual).

Del contexto de los imaginarios y las creencias infantiles, de las prácticas de crianza y demás, pasamos a las experiencias educativas con Arte de la Tierra, con las matemáticas inclusivas, la educación para la vida, las reflexiones sobre patriarcalismo, discapacidad y subjetividades infantiles femeninas, temas incluidos en la sección *Textos y contextos*. En principio, se presenta el trabajo investigativo de Diana Paola Melo y Keryn Gualteros, quienes adelantaron un interesante proceso alrededor del Arte de la Tierra con estudiantes de primera infancia en la Escuela Pedagógica Experimental. En el artículo, las autoras exponen sus hallazgos en relación con el desarrollo de una *huerta estética*, asumida como un aula viva imbuida de sensibilidad artística y en la cual los niños y las niñas participantes exploraron temas como: seguridad alimentaria, tradición e importancia de las plantas medicinales y los saberes ancestrales.

Así mismo, María del Socorro Jutinico, en el artículo titulado “Educación para la vida: elementos de diferencia cultural para propuestas pedagógicas”, desarrolla una reflexión a partir de algunos testimonios sobre las experiencias de la vida escolar de maestros que trabajan con la diferencia cultural. Esto a partir de la integración de cuatro elementos pedagógicos (territorio; identidad-interculturalidad, comunitariedad; armonía-bien-estar y buen vivir); los cuales surgen de la investigación realizada y los presenta como posibles elementos a tener en cuenta en las discusiones para el desarrollo de planteamientos pedagógicos que reconozcan la diferencia cultural desde una apuesta de educación para la vida.

De otro lado, Claudia Cecilia Castro y Elizabeth Torres presentan los resultados de una experiencia de formación de docentes de matemáticas en y para la diversidad. Dicha experiencia se orientó a la concreción del proceso de colaboración mutua y solidaria en contextos de diversidad, para hacer posible el acceso a la matemática de niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad visual de dos instituciones educativas oficiales en la ciudad de Bogotá.

Por su parte, Diana Patricia García presenta sus reflexiones sobre patriarcalismo y discapacidad en un artículo en el que se propone promover la consciencia individual y social sobre los efectos del modelo patriarcal en el sistema educativo, resaltando la necesidad de propiciar una educación incluyente pensada a partir de una ética del cuidado y desde una orientación centrada en educar para cuidar la vida. Su propuesta se da mediante un enfoque que propicia desplegar la subjetividad y la conexión vital con experiencias educativas que vinculen lo amoroso, la atención recíproca, la solidaridad y la aceptación de la diferencia como elementos esenciales que deben incorporarse en todos los procesos formativos.

Ingrid Delgado cierra esta sección planteándonos la necesidad de reconocer la manera en la que ciertos productos culturales de circulación masiva, dirigida a un público entre los 9 y los 18 años, permean y modelan las subjetividades femeninas en construcción mediante acciones formativas que rebasan los límites de la escuela y se instalan en la cotidianidad, es decir, en las vivencias diarias de niñas y adolescentes. Esto puede generar comportamientos fundamentados

en el consumo y la apariencia, los cuales llegan a constituirse en pilares esenciales de los valores infantiles y juveniles.

Por último, en la sección *Perfiles y perspectivas*, Laura Paola Fajardo nos presenta una reflexión centrada en cómo el ámbito de lo fantástico suele ser la esencia de la literatura infantil, el cual, según la autora, sería el fundamento del libro: *Ana Z, ¿dónde vas?*, de la escritora ítalo-brasileña Marina Colasanti. En dicha obra se asume la lectura literaria como una acción de revelación de los misterios de la vida que posibilita a los niños y las niñas descubrir otros mundos que trascienden su cotidianidad y sus vivencias inmediatas.

Por su parte, Martha Ligia Calle expone en su artículo “De infancia invisible a infancia-s visibles” una reflexión sobre algunos elementos que posibilitan visibilizar la infancia en el marco de la experiencia educativa, considerada desde tres aspectos: el primero, referido a la escuela como institución garante de derechos; el segundo, con referencia a la visibilización del cuerpo; y el tercero, relacionado con la necesidad de desarrollar procesos de resistencia frente a modelos que impiden la formación de la subjetividad y promueven el consumo y las ideologías hegemónicas.

Rafael Andrés Porras nos presenta una aguda reseña de la compilación cronológica de la obra *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes* de Walter Benjamin, realizada por Giulio Schiavoni. En esta el autor hace un breve pero detallado recorrido por la obra del filósofo alemán compilada por Schiavoni, enfatizando particularmente cómo Benjamin se ocupa directa o tangencialmente de la infancia, revelando el tesoro oculto de su especificidad, muchas veces opacado por la educación convencional, la psicología restrictiva y la autocontemplación miope del mundo burgués.

Finalmente, Daniel Hernández Rodríguez nos comparte el texto de su conferencia “Letrillas del alba”, presentada en el V Coloquio de Infancia. Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros. En dicha disertación el autor plantea cómo la poesía, entendida como una de las manifestaciones más altas de la creación humana, que ha acompañado e interpelado de manera amplia y sostenida en el tiempo a la infancia diversa y cambiante de Latinoamérica, ha experimentado últimamente una suerte de decaimiento, de aislamiento, de ocultamiento, generado por una sociedad consumista que se ha despoetizado. Frente a lo cual es necesario e indispensable escuchar y atender la voz de los niños y las niñas, valorando sus creaciones poéticas, pues “los niños hablantes son cabalidades humanas en devenir”.

Como podrán apreciar, esta edición nos ofrece gran diversidad en relación con el reconocimiento de los imaginarios infantiles, las creencias y valoraciones sobre la infancia y el importante papel que juegan la imaginación, el arte de la tierra, la poesía y la experiencia estética en procesos que resultan enriquecedores de la educación para la vida. Igualmente, los contenidos de este volumen contribuyen a ampliar las posibilidades de las prácticas docentes relacionadas con la inclusión, la reflexión crítica frente a los efectos del modelo patriarcal en el sistema educativo y al asedio de los productos culturales de circulación masiva orientados a promover el consumo y la apariencia. Adentrémonos, pues, por esta senda del placer y el conocimiento derivado de la reflexión educativa.

Gary Gari Muriel¹

¹ Magíster en Educación. Coordinador de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del Comité Editorial de la revista *Infancias Imágenes*.



Aproximación de los jóvenes de origen cultural Muisca, asentamiento Sesquilé, a los artefactos de la biotecnología*

Approach of the Young People of Muisca cultural origin, Sesquilé Settlement, to Biotechnology Artifacts

Nelly Patricia Lozano Puentes¹

Para citar este artículo: Lozano, N. P. (2017). Aproximación de los jóvenes de origen cultural Muisca, asentamiento Sesquilé, a los artefactos de la biotecnología. *Infancias Imágenes*, 16(2), 189-203.

Resumen

Esta investigación se aborda desde la perspectiva sociocultural planteada por Gurgel (2003), el cual muestra la necesidad de construir los currículos educativos orientados a la inclusión de aspectos propios de cada sociedad como los sociológicos, históricos y culturales para, de esta forma, evitar la aniquilación de procesos sociales diversos de las culturas. Se busca reconocer las diferentes formas de interpretación de nuestros pueblos ancestrales, específicamente el pueblo Muisca asentado en Sesquilé, y su importancia en la enseñanza de las ciencias de la naturaleza, en este caso la biotecnología. Para ello, abordamos el problema en las maneras como se aproximan e interpretan los y las jóvenes de origen Muisca a los *artefactos biotecnológicos*, entendidos como artefactos culturales (Cole, 1999). Con respecto a los antecedentes y referencial teórico, se parte de varias investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza de la biotecnología. Definitivamente, se trata de un concepto potente que debe ser más investigado.

Palabras clave: artefactos; biotecnología; cultura; conocimiento tradicional.

Recibido: 02-mayo-2017 / **Aprobado:** 06-octubre-2017

Abstract

This research is addressed from the sociocultural perspective posed by Gurgel (2003), who shows the need to build educational curricula oriented to the inclusion of aspects of each society, such as sociological, historical and cultural; thus preventing the annihilation of various social processes of cultures. It seeks to recognize the different forms of interpretation of our ancestors, specifically the Muisca people settled in Sesquilé, and its importance in the teaching of the sciences of nature, in this case biotechnology. To this end, the problem is addressed by means of approach and interpretation of the young people of Muisca origin to that of biotechnological artifacts, understood as cultural artifacts (Cole, 1999). With respect to the precedents and theoretical referential, it is part of several researches carried out in the field of biotechnology teachings. This is definitely a powerful concept that needs to be more researched.

Keywords: artifacts; biotechnology; culture; indigenous knowledge.

* El proyecto de investigación fue financiado por el SENA, con el apoyo del Tecnoparque Nodo Cazuca (2013-2014).

¹ Microbióloga Industrial, Especialista en Gerencia de Recursos Naturales, Magíster en Educación. Facultad del Medio Ambiente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro Industrial y de Desarrollo Empresarial Cide-Sena, Soacha. Correo electrónico: nellylp@misen.edu.co

Introducción

Esta investigación busca establecer bases de conocimiento de las maneras como se aproximan e interpretan jóvenes de origen Muisca (asentados en Sesquilé) a los artefactos biotecnológicos. Teniendo en cuenta que dentro de un aula de clase existen alumnos con procedencias culturales, sensibilidades e inteligencias diversas, es importante identificar cuáles son sus explicaciones sobre los artefactos, específicamente los biotecnológicos, los cuales constituyen aspectos fundamentales para el aprendizaje de conocimientos científicos. Lo anterior, pues, de sus perspectivas depende la forma cómo los y las jóvenes construyen conocimientos científicos escolares y reconocen la ciencia desde su propia cultura. Desconocer lo anterior puede conducir a la pérdida de los saberes ancestrales y también hace que los procesos de enseñanza sean menos eficaces.

De acuerdo con lo anterior, la pregunta central de esta investigación se refiere a: ¿cuáles son las aproximaciones de las ideas sobre artefactos biotecnológicos de los y las jóvenes de origen Muisca del asentamiento en Sesquilé?

Para su aproximación se formula el siguiente objetivo general: describir las aproximaciones de las ideas sobre los artefactos biotecnológicos de los y las jóvenes de origen Muisca de la comunidad asentada en Sesquilé.

Antecedentes

En este apartado se desarrollan reflexiones, contribuciones y perspectivas teóricas que orientan esta investigación. En primer término, se desarrollan algunos antecedentes relacionados con el concepto de biotecnología en el campo de la educación y se muestran diferentes perspectivas que incluyen lo social y cultural, al mismo tiempo que resalta la importancia de tener en cuenta las relaciones entre conocimientos científicos escolares y ecológicos tradicionales en el proceso de enseñanza. De otra parte, se discute la necesidad de incorporar los aspectos culturales en los procesos educativos e incluye el enfoque socio-cultural en el saber de las ciencias y varias discusiones sobre el aprendizaje de estas, el contexto y la diversidad cultural, una perspectiva intercultural para la escuela y algunos

aspectos relacionados con los elementos disciplinares de la investigación, como lo es la biotecnología.

Concepto de biotecnología

Para referirse a la educación de la biotecnología es importante partir de su concepto mismo. En términos tradicionales, se describe en la investigación realizada por Occelli (2013) en la cual recoge un antecedente histórico del concepto; este inicia citando a Kart Ereky (padre de la biotecnología). Este ingeniero de origen húngaro desarrolló un sistema de cría de porcinos que permite cambiar o variar las prácticas de origen tradicional y así industrializar los sistemas agropecuarios de forma que los mecanismos empleados para esta transformación se basan en los conocimientos de avance científico. Sin embargo, el concepto biotecnología tiene su origen desde el año 1919, al ser asociado a la domesticación de las diferentes plantas para alimentar a los humanos al emplear diferentes tipos de granos de trigo y cebada que se obtenían de forma silvestre, reconociendo sus ciclos de cultivo de otras variedades y aumentando la producción (Occelli, 2013).

Inclusión cultural y educación

La discusión y formas de considerar aspectos culturales en la enseñanza de la biotecnología se realiza a partir de la construcción de varios campos como: enfoque socio cultural en la enseñanza de las ciencias y discusiones sobre la educación de las ciencias; contexto y diversidad cultural; perspectiva intercultural para la escuela; y algunos aspectos relacionados con los elementos disciplinares de la investigación.

Como antecedentes de esta investigación, se identifica desde el referente socio cultural que se pueden construir los currículos donde se incluyan aspectos sociológicos, políticos y epistemológicos para que de esta forma se dé vida a los diferentes procesos sociales que desaparecen con los procesos de globalización (Gurgel, 2003).

Al respecto, Suárez anota que:

[...] otros ejemplos muestran como la noción de artefacto ha migrado a diferentes campos del saber para efectos de mostrar la importancia de la cultura en relación con los objetos —y los objetos

específicamente en lo referido a la mediación— y es así como se aportan los elementos que permitan verlos desde la óptica del artefacto cultural. (2014, p. 72)

También, al relacionarlos con diferentes lenguajes, los artefactos mediatizan relaciones didácticas entre el profesor, los estudiantes y el saber, en las cuales también transmiten visiones culturales. Así, Beltrán:

[...] propone el texto escolar como artefacto cultural de mediación, siguiendo a Cole (1999) quien afirma que los artefactos culturales estipulados en lenguajes naturales y formales, gráficos, textos y obras de arte, son instrumentos que mediatizan las relaciones entre profesor y estudiante o entre estudiantes y saber; y en esa relación es que los textos escolares pueden determinar parte de la conformación de la cultura al transmitir conceptos, significados, creencias e ideologías de la sociedad en la cual están inmersos. (2013, p. 2)

En esta investigación se parte de una visión del concepto de cultura expuesto por Néstor García Canclini “como el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas” (1987, p. 25). Es importante resaltar que para esta investigación se logra comprender los objetos de estudio en la acción sean confrontados con los otros que tienen relación. En este sentido, el concepto de cultura no puede concebirse desde un campo desconectado y autónomo, sino desde las intersecciones, la interacción de lo diverso (García, 1987).

De esta forma, para comprender la realidad del contexto de los jóvenes de diversos orígenes debemos dialogar con otras formas de pensar, como las de los lenguajes propios de cada cultura, para así poder comprender los elementos que poseen e identificar cómo el conocimiento puede avanzar en el diálogo con las ideas de otras comunidades o pueblos indígenas.

De acuerdo con Molina (2012), se entiende que todos estos enfoques permiten observar la educación científica atendiendo aspectos particulares y

específicos de las comunidades, las culturas y sujetos. Del mismo modo, desde la educación se debe prestar atención a preguntas relacionadas con la cognición, las diferentes perspectivas sobre el mundo, la interpretación de la naturaleza, el conocimiento científico en el contexto de las culturas y la transferencia de la ciencia hacia las diferentes culturas.

Artefactos, cultura y educación

Desde una visión general, los artefactos pueden reconocerse como un objeto o herramienta construida por los hombres. Sin embargo, en las investigaciones de corte antropológico se da un enfoque distinto. Según Michael Cole: “[...] un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas” (Cole, 1999, p. 114). Estos pueden ser de corte material o ideal (apreciaciones conceptuales). Los artefactos son mediáticos desde que la parte material y lo simbólico participan en los procesos cognitivos de los humanos.

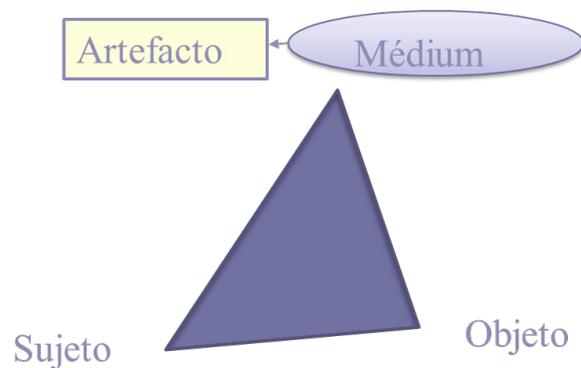


Figura 1. Elementos que constituyen los artefactos culturales.

Fuente: adaptado de Cole (1999).

Para poder comprender la mediación de los artefactos dentro de la cultura y la educación, Cole (1999) propone tres niveles basados en la noción dada por Watofsky. Para el primer nivel se consideran artefactos primarios aquellos que son utilizados directamente en la producción, como por ejemplo: utensilios, palos, vasijas, papel, entre otros. En el segundo nivel, considerados secundarios, están las representaciones de los artefactos primarios y el modo de acción con el cual se utilizan los

artefectos primarios. A ellos se les da una importancia relevante en el papel de trasmisión en los modos de acción y creencias. En este nivel se encuentran los recetarios, las tradiciones, las normas y la constitución. Y en el tercer nivel, o artefactos terciarios, se encuentran los que permiten construir un mundo relativamente autónomo en el que las reglas, las convicciones y los resultados ya no parecen directamente prácticos o que en efecto parecen constituir una esfera de actividad no práctica o de juego libre. Estos artefactos pueden marcar la forma de ver el mundo real. En este nivel se encuentran las obras de arte y los procesos de percepción. Para Cole, incluyen también guiones, contexto, mediación y actividad.

Artefactos biotecnológicos

Con el fin de discutir cómo los artefactos biotecnológicos pueden ser comprendidos como artefactos culturales se realiza una aproximación inicial al concepto de artefacto biotecnológico. Este empezó a usarse alrededor de 1960 para designar todas las técnicas cuyo cuerpo de trabajo y sus aplicaciones son los seres vivos. No obstante, estas son muy antiguas y se remontan al establecimiento de las civilizaciones humanas. El desarrollo histórico de la biotecnología muestra la gran cantidad de aplicaciones para la producción de bienes y servicios a lo largo de la historia (Valdez, López y Jiménez, 2004). En este contexto, los artefactos de laboratorio de biotecnología en el campo de la educación serían todos aquellos materiales que permiten el desarrollo del aprendizaje de las técnicas en la elaboración de un producto en diferentes aplicaciones como la agraria, alimentos, cosmética, farmacéutica, ambiental, entre otros.

Así, las consideraciones de tipo cultural buscan en particular la aproximación a los artefactos biotecnológicos como artefactos culturales. Estos implican una reformulación de aspectos didácticos que trabajan en el contexto cultural en el cual se configuran las acciones mediadas por artefactos del proceso enseñanza y aprendizaje.

Una primera consideración se refiere a la potencial riqueza de conocimientos biotecnológicos provenientes de las culturas tradicionales del país, en virtud de su megabioidiversidad, lo cual también

se constituye en una posibilidad de desarrollo. De acuerdo con la Corporación Andina de Fomento (CAF):

Los países que conforman la Comunidad Andina contienen una gran riqueza de diversidad biológica y endemismos, así como centros de diversidad y domesticación de un gran número de recursos genéticos animales y vegetales. La biotecnología moderna, ofrece la oportunidad de convertir la biodiversidad en elemento de desarrollo económico y social a través de su valoración, uso sostenible y conservación. (CAF, 2005, p. 14).

Sin embargo, nace la pregunta ¿cómo los conceptos biotecnológicos son introducidos dentro de la sociedad y cómo los educadores pueden abordarlos?

Aun cuando la biotecnología es una práctica fundamentada en el desarrollo de occidente, es importante destacar que las comunidades indígenas tienen sus propios principios biotecnológicos arraigados en sus culturas y memorias. Esto permite un acercamiento importante que debe realizarse desde la escuela para no desligarlo de las prácticas heredadas en la tradición (Bergel, 2006). La remembranza de la memoria étnica genera una transferencia en la educación que no elude el aspecto cultural, sino que genera la conservación del patrimonio de la misma (Artunduaga, 1997). Se identifica con ello que existen diversas aplicaciones de origen étnico que pueden ser análogas a lo que llamamos biotecnología. En la investigación de esta área es importante desarrollar la capacidad de recordar y generar la preservación de la memoria en la educación, para así establecer un mecanismo que ayude a conservar las aplicaciones étnicas en el área de la biotecnología al interior de la cultura y como patrimonio en el país (CAF, 2005; Artunduaga, 1997; García, 1987).

Muchas actividades, que son tan importantes para la preservación de la vida humana y el planeta, están enmarcadas en prácticas tecnológico-artesanales que se originaron en las culturas indígenas prehispánicas, donde se demuestra un profundo respeto a la naturaleza (López, Wachter, Rolz y Moser, 1994).

Podemos reconocer desde la perspectiva de la disciplina de biotecnología que *las plantas, animales u organismos* vivos son vistos desde el análisis cultural de Cole como artefactos de primer orden. Esta comprensión emerge de la forma como esta disciplina apropia herramientas de trabajo a los organismos vivos; de los cuales, se obtiene la materia prima y construcción de nuevos objetos de valor. Estos organismos son transformados por *procesos, métodos, formulas o reglas* para obtener diferentes productos, que a lo que llamamos artefactos de segundo orden. Finalmente, teniendo en cuenta diferentes concepciones, la *percepción* del mundo por parte de las comunidades, poblaciones y de los individuos son consideradas artefactos de tercer orden. Por ejemplo, no podemos definir un masato (bebida de maíz propia de la cultura Muisca) de la misma forma para una persona de occidente, que lo ve como una bebida refrescante y fermentada, que para una persona de origen étnico, quien lo entiende como fruto de la tierra transformada en alimento que fue entregado por la madre naturaleza y en ella quedó el conocimiento de quien la elaboró. En este caso, el artefacto es distinto y su manera de aproximación a él es diferente (Cole, 1999; Cobern, 1996; Molina, 2008).

Aspectos metodológicos

En este apartado se describe el enfoque metodológico de la investigación, el cual permitió desarrollar el problema de estudio, así como identificar el grupo y población de estudio, orientar la recolección de la información, interpretar y generar las aproximaciones a los artefactos biotecnológicos como artefactos culturales.

Para este proyecto se emplearon los lineamientos de investigación cualitativa de tipo interpretativo del análisis narrativo donde se busca explorar mediante narraciones el desarrollo de historias de vida o experiencias de una persona o grupo, reflejando lo cotidiano, las creencias, sentimientos individuales y colectivos. Las personas constituyen al mismo tiempo la vida de su comunidad (Montero, 2006). El enfoque interpretativo propuesto de Erikson (2004) plantea que las perspectivas de cada individuo dan interpretaciones diferentes de los mismos fenómenos. Es por esto que la realidad es

inseparable de la forma como los individuos identifican y hablan de esta.

Diseño metodológico

El diseño metodológico involucra a las personas como seres que cuentan las historias que viven de manera individual o colectiva y se refiere a que “La investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentan del mundo” (Connelly y Clandinin, 1990). Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa es un proceso en el cual se recoge la información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las de otros. Una de las herramientas para acopiar dichos relatos es la entrevista, instrumento empleado en la presente investigación. En el enfoque interpretativo se realizó un análisis de categorías que surgen de una matriz entre los artefactos y sus órdenes con la interpretación de artefactos biotecnológicos identificados dentro de los diálogos de las entrevistas para reconocer el orden de artefactos biotecnológicos desde lo Muisca y occidente (véase anexo 1).

De acuerdo a Bruner (citado por Molina, 2008), las narrativas nos permiten ver las vivencias, la elaboración de juicios sobre estas, ayuda a identificar la vida comunitaria, las interpretaciones y representación de lo que sucede, se cree y desea; lo que permite generar una trama compleja, de concepción y modelo sobre el mundo y la sociedad.

Según lo anterior, la investigación cumple con las siguientes características, las cuales orientaron el proceso metodológico:

- Ambiente natural: se seleccionó como lugar de trabajo al resguardo Muisca de Sesquilé. Población de estudio: se escogieron jóvenes y sus padres de cada una de las comunidades de trabajo y que pertenecen a cada contexto. Se usó el conocimiento tácito propio del investigador en el contexto plantado dentro de la investigación, empleando métodos, técnicas e instrumentos de tipo cualitativo, entrevista semiestructurada y la observación participativa para captar la realidad diversa en la cual se trabaja.
- Los datos obtenidos de la investigación se analizaron de forma inductiva, en donde se

plantearon las hipótesis y categorías emergentes en el estudio de los datos. Esta investigación genera una descripción y comprensión de la realidad del fenómeno, como la interpretación en la aproximación que realizan los jóvenes a los artefactos biotecnológicos.

- La teoría se construye progresivamente con la interpretación y triangulación de los datos; esta es conectada en el campo con los datos que emergen en la investigación.
- Los resultados son negociados. Las interpretaciones y significados se configuran con la realidad investigada y se tiene una propia visión del proceso. El informe es presentado como estudio de caso donde se hace una descripción del contexto y de la comunicación con los sujetos de esta investigación. Finalmente, la interpretación es de tipo ideográfica; se realiza remitiéndose al contexto y a los vínculos entre el investigador y los participantes.
- Por otro lado, la confiabilidad como criterio se fundamenta en los procesos construidos y los resultados obtenidos. Para la credibilidad del proceso de la investigación, se procedió a generar un estudio de diferentes fuentes comparativas y la observación prolongada en el proceso con varios actores que nos permite recoger en las entrevistas. La investigación se ha sustentado a diferentes juicios críticos de pares académicos.

Los artefactos biotecnológicos en la comunidad de estudio

En este apartado se presentan los artefactos biotecnológicos, entendidos como artefactos culturales. Esta constitución es realizada a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los miembros de la comunidad de trabajo. Inicialmente, se presenta como contexto para comprender las perspectivas de los participantes, sus apreciaciones más generales sobre su entorno, su comunidad y su origen. A continuación, muestro los apartados correspondientes a las aproximaciones del grupo de estudio.

Aspectos generales de las comunidades de estudio

Para comenzar, presento los aspectos generales que tiene el contexto de los grupos poblacionales de

estudio, donde encontramos el origen, ubicación geográfica y desarrollo.

En el departamento de Cundinamarca, en las orillas de la montaña y acompañando los procesos que identifican al territorio de Colombia, un asentamiento nace y se reestablece para dar vida a un pueblo que tiene antecedente y es origen de la cultura de nuestro país.

Enrique² nos cuenta el origen del grupo

[...] Esta agrupación Muisca inició hace 20 años, por parte de un abuelo quien es el gestor de lo visible, el inicio, nace por parte de mi abuela materna quien fue su guía en la medicina tradicional. Él fue profesor en Putumayo de medicina tradicional y gracias a eso fue bastante reconocido en el sector. (Enrique, comunicación personal, junio de 2014)

La comunidad Muisca asentada en el municipio de Sesquilé se considera como heredera del territorio y pensamiento ancestral, el cual establece claramente una cosmovisión en su pensamiento cultural al mismo tiempo que se consideran responsables de legar a las generaciones futuras una vida digna. Dentro de sus objetivos principales se da la apropiación y recreación de su historia como pueblo.

Esta comunidad nace en 1999 como iniciativa de un grupo de personas con antecedentes familiares Muisca e inquietas por recuperar el pensamiento de su origen y de esta forma poder interactuar con los elementos de la naturaleza que dejaron los ancestros en el municipio de Sesquilé, Cundinamarca.

Enrique narra la constitución de la comunidad al inicio:

[...] La comunidad inicia con cinco familias base La Mamanche, Masetón, Chautam, Mellizo, luego fueron ingresando más familias que vieron el proceso muy fuerte desde la medicina. Es allí cuando el Ministerio del Interior nos reconoció como comunidad, como parcialidad indígena y él (abuelo Carlos) de esta forma consiguió el territorio por medio de la práctica de la medicina tradicional. De esta forma se nos asignaron recursos para la comunidad, en

² Los nombres son cambiados para proteger la identidad del locutor.

especial para el Cusmui, que es nuestra casa principal, la casa mayor donde nos reunimos para compartir las medicinas y nuestras costumbres.

Actualmente, tenemos 39 familias en total, 128 personas que vienen reconociéndose como Muisca que significa 'gente', todos somos Muisca. Ellos habitaron Boyacá, Cundinamarca y parte de Santander entre el 600 a.C. al 1200 d.C. (Enrique, comunicación personal, junio de 2014)

Dentro de sus visiones colectivas se encuentra la recuperación del conocimiento tradicional Muisca para poder generar una interpretación del universo y entender el manejo e interacción con otros elementos de los ecosistemas naturales. Esto provoca un redescubrimiento de la lengua, la utilización cultivo y manejo de plantas medicinales, a su vez que permite identificar la ubicación de sitios sagrados en la región. En otras palabras, es la definición del pensamiento y el territorio propio del pueblo Muisca legado. Con este proceso se busca identificar un camino que en otro tiempo se arrebató con los procesos coloniales y de los cuales en este momento se están reconstruyendo en un pensamiento colectivo de la comunidad cercana a la leyenda del Dorado de la laguna de Guatavita.

Enrique nos presenta las concepciones del mundo que hacen parte de cosmovisión y cosmogonía de la población de estudio:

[...] Nuestro sitio sagrado es la laguna de Guatavita, que es el ombligo del mundo, el vientre de la madre de la cultura Muisca. Lamentablemente, la invasión, colonización y ambición por el Dorado se profanaron estos sitios, con el catolicismo (respetando), se adoctrinó a la gente indicándoles que estas actividades eran mal vistas por la religión. Lo que hicieron nuestros abuelos para proteger la comunidad fue distribuir a los niños a diferentes partes de Colombia como la Sierra Nevada, Putumayo donde aún se guarda conocimiento de esta cultura. Nuestra comunidad también ha recuperado el respeto hacia la mujer, como comunidad siempre llevamos a la mujer adelante porque es ella quien nos da la vida. Por otro lado, también recuperamos el cultivo del maíz, los tubérculos, prácticas de la medicina tradicional por medio de las plantas medicinales que encontramos

en el ecosistema. (Enrique, comunicación personal, junio de 2014)

Los jóvenes de la comunidad se encuentran organizados y poseen un líder encargado de dirigir y transferir la cosmovisión del pueblo Muisca reestablecido. En esta investigación se identifican algunos jóvenes que hacen parte de la comunidad, quienes son los que nos cuentan sus experiencias y conocimiento de las prácticas relacionadas con los procesos biotecnológicos transferidos en el trabajo de la misma.

El pueblo Muisca y su asentamiento reconocido de Sesquilé se asocian y renacen como un mecanismo para preservar la cultura en donde comparten su cosmovisión y la cosmogonía que los representa, así como basar su comunidad alrededor de la medicina tradicional como artefacto de segundo orden en las recetas y rituales asociadas a esta. Finalmente, la hacen parte de su contexto e historia articulando como artefacto de tercer orden que hace parte de la memoria y tradición dentro de su organización; es allí donde partimos a generalizar los procesos de aproximación dentro de los jóvenes de la comunidad y cómo estos se dan dentro del contexto histórico de la comunidad y de las creencias asociadas a los lugares religiosos como la laguna de Guatavita.

Artefactos biotecnológicos: comunidad indígena

Para dar inicio a este apartado se toman las narraciones y su análisis a partir de las categorías principales identificadas para esta investigación. Entre las que se encuentra: aplicaciones biotecnológicas en agricultura, ambientales, medicina tradicional, educación en contexto cultural y artefacto biotecnológico.

Introducción a la comunidad Muisca: asentamiento Sesquilé

En el territorio de Sesquilé se cuenta con una comunidad Muisca que genera un proceso de recuperación de la tradición y se organiza en un cabildo que, de acuerdo con el líder Enrique, en el siguiente testimonio nos describe la organización y cómo se genera la transferencia del conocimiento y prácticas tradicionales:

[...] El conocimiento de nuestros abuelos y que nosotros como líderes queremos brindarles a nuestros niños que vienen detrás de nosotros, como comunidad, inicia con la organización: para esto manejamos un consejo tradicional liderado por los abuelos que es la palabra mayor y de allí desciende el consejo de líderes por el gobernador y gobernadora, seis hombres y seis mujeres, para mantener el equilibrio, también hay líderes de niños y jóvenes que buscan recuperar la tradición y respeto desde la palabra. Esto es lo que hemos venido aportando a la cultura Muisca. Del abuelo (origen del asentamiento)³ aprendimos el aprovechar lo que nos rodea en nuestro entorno, buscamos recuperar nuestra comunidad. (Enrique, comunicación personal, junio de 2014)

En este proceso se identifica que la comunidad cuenta con una visión clara para definir los procesos de transferencia de prácticas culturales, que están enmarcados por los papeles que realizan los líderes, sean niños o juveniles. En esta narrativa se pueden identificar algunos artefactos de segundo orden en donde se encuadra la organización de la comunidad y los papeles que ellos desempeñan dentro de esta. En ella se establece claramente *la transferencia de la palabra y el sostenimiento de las tradiciones*, de acuerdo a las normas instauradas para generar el contexto donde se formarán los jóvenes de la comunidad. Teniendo en cuenta que el “artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas” (Cole, 1999, p. 114), el sostenimiento de la normatividad permite direccionar las conductas que los integrantes de la comunidad tienen como principio de sostenibilidad de los procesos culturales y prácticas tradicionales de la misma.

Prácticas en la formación y transferencia de la cosmovisión

En el siguiente apartado se narra, por parte de un líder de la comunidad encargado de la formación

y preservación de la tradición, la descripción de la transferencia del conocimiento y cosmovisión del pueblo Muisca vista por Samuel. Él hace parte del concejo responsable de direccionar los procesos de transferencia y cultura, así como el arraigo de tradiciones bajo la ley de origen enfocado en la educación:

[...] Estoy trabajando en un proceso de educación con los jóvenes, que es una educación no formal, que se basa en la enseñanza de los usos y la cultura como tal. De las tradiciones y actividades con medios tradicionales y convencionales enfocados a nuestra identidad. (Samuel, comunicación personal, junio de 2014)

Es importante incluir que la formación de los jóvenes inicia desde temprana edad y que los trabajos en comunidad son compartidos con los niños, quienes desarrollan labores de acuerdo a su edad y en el respeto a la comunidad, por lo que este artefacto de segundo nivel mantiene los arraigos culturales.

Dentro de la comunidad se vive un ambiente de relación y aproximación a su entorno natural; es allí donde la narración de los entrevistados recoge un sentir descrito a partir del lenguaje natural, en el que se incluyen artefactos culturales y el entrelace que se da entre el contexto y la realidad de los jóvenes de la comunidad (Cole, 1999; Molina, 2008).

[...] Esto es lo que trabajamos, el sentir y el latir de los niños en su conocimiento empalmado desde sus pies hasta su cabeza, queremos en los niños, un saber cómo el de los árboles, que se sienta desde su raíz y al emerger sea latente.

Podría decir que el conocimiento se da desde la gestación, que es el momento más duradero en la conexión con la mujer, desde ese primer momento hay una transmisión de conocimiento. (Samuel, comunicación personal, junio de 2014)

Papel de la mujer dentro de la comunidad

Existen factores importantes que entrelazan los artefactos de primer orden con los de segundo y tercer orden. Como, por ejemplo, está el elemento que integra las representaciones que para

³ Carlos Mamanche es el abuelo y gestor del asentamiento de la comunidad de Sesquilé, recientemente fallecido.

esta comunidad es el papel de la mujer, el cual es generalizado (pues es una comunidad con organización matriarcal). Además, ellos consideran a la mujer y al planeta Tierra como una misma representación, ambas son femeninas y los ciclos de trabajo y organización son descritos de la misma manera cómo podemos ver en la siguiente narrativa de Carlos, líder de los jóvenes:

[...] Observando la importancia de cada una de las mujeres y su liderazgo, su fortaleza dentro de su palabra, para cada uno de nosotros como hombres es claro que la palabra de la mujer es medicina, porque necesitamos de la mujer, tenerla a nuestro lado, es quien sostiene el equilibrio y la familia. Cada uno de los consejos que ellas nos brindan, sus palabras son una semilla para nosotros [...]. (Carlos, comunicación personal, junio de 2014)

Dentro de cada una de las narrativas del líder juvenil se observa un entrelazamiento de los artefactos, empleados dentro de la comunidad, que se relaciona con la interpretación del mundo, el contexto de la educación y las prácticas tradicionales; expresando asignación de valor y aproximación a su contexto cultural (Cobern, 2001; Geertz, 2003; Intercitec, 2012).

Una de las madres líderes nos cuenta que:

[...] Dentro de la comunidad manejamos un curso que se llama compost, allá no trabajamos nada de químicos para que sea natural. Hay cuidado de los animales, el agua y de la madre tierra para que no tengamos problema. (Madre líder, comunicación personal, junio de 2014)

Manejo de la agricultura

En esta narración se identifica que la aplicación de químicos para la agricultura no hace parte de sus procesos culturales tradicionales. A su vez, se reconoce que la aplicación de conceptos químicos se inspira en conocimientos de la ciencia occidental moderna que se entienden como universales para el manejo de los cultivos en general.

Frente a estas prácticas, el líder Samuel informa que:

[...] Las prácticas de agricultura al principio se hace la bendición de semillas que es una ceremonia que se hace cada 2 de febrero; es una ceremonia ritual en donde se recogen todas las semillas y se hace una bendición dentro del 'Cusmuy', que es la casa ceremonial en donde nos reunimos y hacemos los rituales. Que hemos sostenido y rescatamos de esa ceremonia [...]. (Samuel, comunicación personal, junio de 2014)

Los rituales, que son artefactos de segundo orden, permiten una percepción de la organización e inicio de cada uno de los eventos asociados a la naturaleza. Estos mantienen a la familia y la comunidad unida para iniciar los procesos comunitarios y da valor a la dinámica natural asociada a los procesos de transferencia de conocimientos y a las prácticas tradicionales relacionadas con la biotecnología.

Para reconocer las formas como se aproximan los jóvenes, en las narraciones que nos presenta Samuel a continuación, podemos identificar distintos artefactos de segundo orden, en especial en lo referente a los ciclos productivos de la naturaleza y las creencias en general de la naturaleza que posee esta comunidad. Es así como estas creencias terminan siendo artefacto de tercer orden por convertirse en juego libre.

[...] Entonces es importante empezar a enseñar desde la agricultura, esto no es simplemente sembrar sino también saber en qué época sembramos, nosotros tenemos muy en cuenta el inicio del equinoccio que es el 21 de marzo. Y ese proceso dura nueve meses, son los nueve meses que decimos es la gestación de la mujer, los nueve meses donde el maíz está dando fruto. Pero qué pasa durante esos nueve meses, estos no vienen solos, están acompañados de un conocimiento del Cusmuy en el calendario Muisca agrícola, es un calendario donde hacemos un recorrido con el fuego y en él marcamos cada cuanto se cambia de equinoccios a solsticios; cada cambio es la representación de un elemento o planta. Son cinco cambios de fuego, ya que está el equinoccio de marzo, el solsticio de junio, el equinoccio de septiembre y el de diciembre, pero en noviembre hay uno que se denomina el cuarto solar, que es cuando empieza a recoger toda la semilla y termina la época

de la recolección, que es como el tiempo en que entramos a diciembre al tiempo de 'Chah' o al tiempo de la reflexión. (Samuel, comunicación personal, junio de 2014)

Carlos, líder juvenil de esta comunidad, puede describir los ciclos y los rituales asociados a cada época del año, procesos conectados a artefactos como calendarios, descritos como de segundo orden (Cole, 1999; Geertz, 2003), y cómo estos organizan los tiempos y espacios productivos en la comunidad y que además le permite hacer transferencia mediante los ritos:

[...] El ciclo comienza el 21 de marzo, pero desde el 2 febrero se realiza la bendición de las semillas, el 20 de marzo pedimos permiso en uno de nuestros lugares más sagrados para dar inicio a este nuevo ciclo, en el proceso también vamos hasta la laguna de Guatavita donde realizamos una ceremonia, esto sin importar si estamos trabajando, estudiando, el 21 de marzo comienza el nuevo ciclo y por ello hacemos una fiesta. (Carlos, comunicación personal, junio de 2014)

Tradiciones que se convierten en productos

Para poder recuperar las semillas del tratamiento transgénico y de los venenos que se le aplican, ellos trabajan con métodos asociados a su tradición. Es importante reconocer que dentro de los artefactos empleados para la enseñanza de las prácticas tradicionales se encuentran los rituales, el lenguaje simbólico y las prácticas directas en el sistema productivo; esto permite dar un valor de memoria y apropiación cultural. Estos rituales se consideran artefactos de segundo orden ya que se trata de representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que utilizan con estos.

Desde otra visión, tenemos las apreciaciones sobre la agricultura del líder juvenil Carlos, quien reconoce los mismos artefactos, la manera como ya desde los jóvenes se dan esas aproximaciones a los productos y procesos que se trabaja en la comunidad y cómo esto permite mantener el conocimiento mediante los mismos artefactos. Estos fueron identificados en la narración del responsable de la transferencia de conocimientos y de la educación en la comunidad:

[...] Nosotros hemos trabajado desde hace muchos años el maíz, por esto es que nuestra comunidad recibe el nombre de Comunidad Muisca: hijos del maíz. Somos hijos del maíz y su representación viva, cada maíz tiene unos granitos que representa nuestro rostro, el alimento y la bebida es a base de maíz, una bebida de dioses para compartir, la mazamorra es la bebida heredada de nuestros abuelos y es rico recordar ese sabor que implica esfuerzo que tuvo desde sembrar, esperar, recoger, reflexionar la siembra en sus debilidades y fortalezas, para nuestros abuelos y para nosotros siempre ha sido de vital importancia ver cómo podemos mejorar el proceso. (Carlos, comunicación personal, junio de 2014)

Dentro de la anterior descripción, las bebidas obtenidas en los procesos de fermentación a partir del maíz se aproximan a lo planteado por Geertz (2003) como un entramado de significado tejido entre cada uno de los artefactos que expresan el valor sostenido y transmitido a las generaciones, constituyendo un patrimonio propio de los pueblos étnicos y que en la educación es necesario para sostener las soluciones para el manejo adecuado de los espacios naturales (Velásquez, 2006).

Aproximación que es expresada en este apartado narrado por el joven Carlos:

[...] El ir recogiendo cada uno de los pensamientos que están en la naturaleza, en cada gota de agua que cae en la piel, de ese calor acogedor frente al fuego. Están las bendiciones de las semillas y cada uno de los movimientos del fuego, también se hacen nueve ceremonias en las cuales se hace un homenaje a la siembra, al tabaco, al canto, al baile. (Comunicación personal, junio de 2014)

En este apartado se observan los entrelazamientos que se efectúan entre los diferentes niveles de artefactos. Los jóvenes de esta comunidad están incluidos desde muy pequeños en este sistema y de la misma forma en que aprenden estos conceptos transmiten lo aprendido en el contexto.

En cada una de las entrevistas se establecen hilos conductores de formación en que los pensamientos comunitarios son transferidos y aprendidos. La agricultura se asocia a lo ritual, a los episodios de

transformación de la naturaleza; se separa de los conceptos científicos de la escuela occidental y vincula los procesos de transformación natural a los ciclos relacionados con el sostenimiento de los cultivos.

La medicina dentro de la comunidad

En la siguiente narrativa Enrique nos cuenta cómo trabajan la medicina tradicional, cómo protegen sus conocimientos y cómo estos son transferidos a las siguientes generaciones:

[...] Existe bastante medicina tradicional que se obtiene por medio de las plantas medicinales que encontramos en el ecosistema. Por la protección y manejo de las plantas no se le explica a toda la gente, no se le explica cómo llegar a ese punto de uso, entonces no se da la receta, así se ha venido manteniendo, desde que han venido distintos organismos o personas a reconocer el uso y manejo de la planta. Somos celosos ante ese trabajo.

Una de nuestras medicinas principales manejamos la 'oscaiye', que es tabaco, la ortiga blanca que sirve para la sangre, la circulación, la vena varice, la caléndula también para la úlcera, la mazorca de agua para la tos, el tigiti que se conoce como cacao sabanero que es una planta medicinal. Están muchas plantas, hay 560 plantas a las que se les realizó un estudio y sirven para la práctica de la medicina. (Enrique, comunicación personal, junio de 2014)

Los jóvenes reconocen en la medicina un valor más allá de la curación. Es una propiedad que permite distinguir a su comunidad y la entrelazan con los artefactos primarios tales como: plantas con propiedades medicinales, recetas que le dan nombre a la medicina como la oscaye, yopo, el yagé, entre otras, las cuales son reconocidas y transferidas por el abuelo (que dé origen a la comunidad), así como construidas por las diferentes comunidades hermanas que compartieron el conocimiento. La transferencia del conocimiento de medicina es limitada a los líderes, quienes apropian, preparan y participan en el uso de la misma. Esta se aprende por medio de la práctica directa realizando un acompañamiento a los aprendices a los que lidera el proceso y es empleada en el diario vivir de quienes comparten e integran la comunidad.

Según Olivé (2009), los criterios de validez para los conocimientos tradicionales deben identificarse con los procesos de generación, transmisión, apropiación social y con la aplicación de este conocimiento, teniendo en cuenta que este es tácito y con frecuencia se transmite en forma oral.

Prácticas de preservación ambiental

La protección del ambiente es tácito en los procesos productivos de la comunidad de Sesquilé, pues la naturaleza está integrada a sus creencias. Como ejemplo: la comunidad entiende que el hombre es parte de la naturaleza y que no es superior a ella. Los miembros de la comunidad respetan a la madre naturaleza como dadora y protectora. Ella entrega la medicina y nos permite sostener la agricultura. En esta narrativa, Enrique nos cuenta algunas de las prácticas que están relacionadas con el medio ambiente:

[...] El Biol es un fungicida ecológico, no es todo, para buscar preservar el terreno. El terreno lo manejamos por terrazas, por ser un sitio con bastante pendiente. Acá se cultiva por el ciclo del sol, así como nosotros necesitamos descanso, la madre tierra también necesita descanso, la época de diciembre se recolecta todo y se deja descansar para que antes del 21 de marzo se tenga todo listo para sembrar. (Enrique, comunicación personal, junio de 2014)

En su entorno se observa una recuperación de las fuentes de agua de los terrenos baldíos que fueron entregados en el inicio por parte de la Alcaldía, sin cultivos, sin agua y suelos pobres. La comunidad ha generado un nuevo ecosistema de bosque, caminos integrados al paisaje y cultivos agroecológicos. Esto nos permite analizar desde los planteamientos de la CAF (2005), Corredor (1997) y López *et al.* (1994), en los que estas acciones se pueden retomar como modelos en los procesos de mantenimiento y sostenimiento del medio ambiente, prácticas que se han perdido por la falta de reconocimiento de los conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas y ancestrales.

Conclusiones y perspectivas

En este apartado se presentan las conclusiones del trabajo, así como las perspectivas y posibilidades

para el impulso de una educación en ciencias para jóvenes teniendo en cuenta las aproximaciones a los artefactos culturales con el enfoque de Cole (1999). De esta manera, se busca hacer un reconocimiento de la transferencia de prácticas y conocimientos que se dan a través de la cultura como mediadores para la enseñanza, en especial en la aplicación de la biotecnología, por ser una técnica cuyos métodos han sido enrolados para la obtención de productos que permiten el desarrollo de las comunidades.

El pueblo Muisca, en el municipio de Sesquilé, está redefiniendo su origen y se debe respetar su existencia, su apropiación del territorio, la manera como interpreta y hace parte de los orígenes culturales del país. Su manera de descifrar la naturaleza y sus productos deben ser protegidos y ser conservados por las generaciones venideras. Las interpretaciones de los artefactos biotecnológicos en el marco de su cultura implican una transferencia de las generaciones de padres a hijos, mediante los procesos y manejos interculturales que hacen referencia a la organización como artefacto de segundo orden, la cosmovisión como artefacto de tercer orden y el empleo de utensilios, plantas y animales como artefactos de primer orden (García, 1987; Artunduaga, 1997; Olivé, 2009; Intercitec, 2012).

En el contexto cultural de los jóvenes muisca se pueden reconocer los artefactos culturales planteados por Cole (1999). Para el caso de la biotecnología, en los relatos de las entrevistas se presenta de forma constante la representación del uso de instrumentos que se emplean dentro de la transformación de la naturaleza o territorio para producir productos (descritos por padres e hijos dentro de la comunidad); los cuales son identificados dentro del marco referencial de este artículo como artefactos de primer, segundo y tercer orden.

El manejo de los contextos culturales se puede dar en la interpretación de los artefactos vinculados a la construcción del conocimiento como un enlace de estos que, como lo sostiene Geertz con su metáfora de la urdimbre que se entreteje en todos los espacios de acción humana y que se constituye históricamente, esto es la misma cultura (Cole, 1999).

Los dispositivos o artefactos son mediadores de los procesos de aprendizaje. Se emplean para legitimar las ideologías que finalmente se verán reflejadas en las acciones de los individuos, como es el caso en que los símbolos y los rituales generan una estructura equilibrada y sostenida en los procesos culturales y de aprendizaje de las ciencias como la agricultura y la medicina tradicional en cabildo indígena Muisca de Sesquilé. En los que podemos interpretar que la ciencia es la dimensión crítica de la cultura y es la que permite establecer, defender.

En la actualidad, las necesidades en la educación de ciencias se enmarca en un sistema absorbente y mal llamado civilizado, que no confiere valor a los conocimientos indígenas y que funciona dando las espaldas a la realidad circundante y a la historia del pueblo (Trapnell, 1996). De esta manera, se reduce el potencial del conocimiento ancestral no solo de la comunidad indígena Muisca, que se da como desaparecida, sino a los mismos conocimientos de origen campesino que tanta riqueza y sostenimiento puede dar a nuestro pueblo colombiano.

La educación debe ser un sistema que permita engranar diversos actores que respondan a las necesidades, historia, cultura y sociedad, donde se involucren los padres, abuelos, líderes sociales y educadores para desarrollar conocimientos de transferencia tecnológica, como es el caso de la biotecnología como aplicación de la ciencia biológica, y sostener las prácticas tradicionales. Esta investigación permitió reconocer aquellas que hacen parte de la renaciente cultura Muisca de Sesquilé y las que están inscritas en los tejidos de la cultura campesina, que permiten el desarrollo de nuestro país caracterizado por ser agrícola y con una gran biodiversidad, la que es necesaria proteger y sostener.

Los jóvenes de la cultura Muisca en el asentamiento de Sesquilé poseen una aproximación a los artefactos de la biotecnología; esto se da desde la configuración de artefactos primarios con el desarrollo de herramientas para ser empleadas en los procesos de producción de alimentos, agropecuarios y utensilios propios. Se aproximan a artefactos secundarios en la construcción de métodos para los procesos de compostaje, protección de

suelos y conservación. Por otro lado, tienen criterios establecidos a partir de sus prácticas culturales con sus ritos que permiten sostener a través de sus semejantes (como los ancianos y los líderes de la comunidad) el conocimiento de producción y conservación de semillas, agricultura orgánica y transformación de alimentos. Finalmente, pueden aproximarse a los artefactos de tercer orden con las obras de arte propias que conectan saberes y tradiciones con los conocimientos en las próximas generaciones a través de su oralidad, expresiones en los bailes y la forma de actuar dentro de la comunidad.

Reconocimiento

A la comunidad Muisca de Sesquilé; a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por el acompañamiento del proyecto; y al Centro Industrial y Desarrollo Empresarial (Cide) Sena Tecnoparque, Tecnoacademia nodo Cazucá.

Referencias

- Aparecida, T.; Laburú, C. (2012). Multimodos de representação e teoria da aprendizagem significativa: possíveis interconexões na construção do conceito de biotecnologia. *Revista Ensaio*, 14(2), 137-152.
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35-45.
- Bergel, S. (2006). Biotecnología, propiedad intelectual y los intereses en los países subdesarrollados. *Revista Propiedad Intelectual*, 5(8-9), 1316-1164.
- Cobern, W. (1996). Worldview theory and conceptual change in science education. *Science Education*, 85, 50-67.
- Cobern, W. (2001). Defining "science" in a multicultural world: implications for science education. *Scientific Literacy and Cultural Studies Project*, 50-67. DOI: [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200101\)85:1<50::AID-SCE5>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200101)85:1<50::AID-SCE5>3.0.CO;2-G)
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Connelly, M.; Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *En Educational*, 5(19), 2-14. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Corporación Andina de Fomento (CAF). (2005). *Biotecnología para el uso sostenible de la biodiversidad*. Caracas: Gráficas Acea.
- Corredor, G. (1997). ¿Por qué no aprendemos de los indígenas el manejo apropiado de los recursos naturales? Recuperado de: http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_contentytask=view&id=235&Itemid=235
- Cueva, A. (2008). Los bioartefectos: viejas realidades que plantean nuevos problemas en la adscripción funcional. *Argumentos de Razón Técnica: Revista Española de Ciencia, Tecnología y Sociedad, y Filosofía de la Tecnología*, 11, 71-96.
- García, N. (1987). Políticas culturales y crisis al desarrollo: un balance latinoamericano. En *Políticas culturales en América Latina*. México D.F.: Grijalbo.
- García, L. (2013). *La enseñanza de la biología molecular a través de prácticas de laboratorio en la licenciatura en biología en la Universidad Pedagógica Nacional-Centro Valle de Tenza (Sutantenza-Boyacá)*. Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y II Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología (pp. 291-299). Bogotá: Biografía.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gurgel, C. (2003). Por um enfoque sócio-cultural da educação das ciências experimentais. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 254-262.
- Interculturalidad, ciencia y tecnología (Intercitec). (2012). Documento de línea de Investigación. Líneas de investigación Doctorado Institucional Educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López, A.; Wachter, C.; Rolz, C.; Moser, A. (1994). Integración de tecnologías indígenas y biotecnologías modernas: ¿una utopía? *Interciencia*, 19(4), 177-178.
- Melo, C.; Chavarro, C. (2011). *Elaboración de una unidad didáctica que integre elementos de microbiología, molecular, biotecnología y NdC*

- para la enseñanza del concepto de Operon. Memorias del I Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología (pp. 459-470). Bogotá: Biografías.
- Molina, A. (2012). Desafíos para la formación de profesores de ciencias: Aprender de la diversidad cultural. *En Revista Internacional Del Magisterio*, 6(57), 78-82.
- Molina, A. (2008). Contribuciones metodológicas para el estudio de las relaciones entre contexto cultural e ideas sobre la naturaleza de niños y niñas. *En Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las Ciencias Naturales en América Latina* (pp. 63-88). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Ocelli, M. (2013). *La enseñanza de la biotecnología en la escuela secundaria y su abordaje en los libros de texto: un estudio en la ciudad de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Olivé, L. (2009). Proyectos nacionales, interculturalidad y conocimientos indígenas. *Sociedad y discurso*. *AAU*, 16, 40-56.
- Panqueba, J. (2011). Indígenas del “otro” lado de Bogotá, Colombia: semblanza sobre sus memorias cotidianas e identificación histórica. *Desacatos*, 35, 131-148.
- Roa, R. (2011a). *Acercamiento a la historia de la instalación de la biotecnología en la educación*. Memorias del I Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología (pp. 320-332). Bogotá: Bioenergías.
- Roa, R. (2011b). *Didáctica de la biotecnología en la escuela*. Memorias del I Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología (pp. 333-341). Bogotá: Biografías.
- Trapnell, L. (1996). Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía. Recuperado: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/trapnell.pdf>
- Valbuena, E. (2013). Incurción de la biotecnología en la educación: tendencias e implicaciones. *Revista colombiana de biotecnología*, 15(2), 156-166. DOI: <https://doi.org/10.15446/rev.colomb.biote.v15n2.41274>
- Valdez, M.; López, R.; Jiménez, L. (2004). Estado actual de la biotecnología en Costa Rica. *Revista de Biología Tropical*, 52(3), 733-743.
- Velásquez, M. (2006). *Ética de los negocios. Conceptos y casos*. México D.F.: Pearson Educación.



Anexo 1. Cuadro de identificación artefactos biotecnológicos.

	Artefacto de primer orden	Artefacto de segundo orden	Artefacto de tercer orden
Perspectiva occidental	Animales, plantas, el suelo, agua, aire, los genes, medicamentos, las herramientas de laboratorios, <i>los elementos y herramientas empleadas en:</i> la agricultura, de la ganadería, industria y la ingeniería genética. Las bacterias, los hongos o microorganismos como herramienta de transformación. (García, 2013)	Las leyes, normas de uso y apropiación, las patentes. (Bergel, 2006) Los manuales y uso de los protocolos para la transformación de la naturaleza. (Cueva, 2008) Protocolos de reproducción <i>in-vitro</i> , manipulación genética, mejoramiento de especies. (Melo y Chavarro, 2011) Normas estandarizadas para el uso y producción masiva de bienes y servicios de la biotecnología. (Valbuena, 2013; Bergel, 2006; Valdéz, López y Jiménez, 2004)	Procesos de percepción de: -La naturaleza como apropiación y servicio para los humanos. (Valbuena, 2013) -La biotecnología como mecanismo de transformar y obtener servicios o beneficios producto del uso de la tecnología y de las técnicas. (Valdéz, López y Jiménez, 2004; Valbuena, 2013) La ciencia como mecanismo de recuperación del medio ambiente y salvación de los daños que el hombre ha causado en el uso de la naturaleza. (Valdéz, López y Jiménez, 2004)
Perspectiva Muisca	Elementos y herramientas de agricultura, vasijas de barro, utensilios de uso doméstico. (Corredor, 1997) Animales, semillas, las plantas, los animales, el bosque, el agua. (López, Wacher, Rolz y Moser, 1994) Los abonos orgánicos. Calendario de interpretación y guía para los ciclos de agricultura, medicina y ritual. Los lugares sagrados. (Corredor, 1997; Bergel, 2006; CAF, 2005)	Normas y organización, de la comunidad, el ritual, los pagos. (Corredor, 1997) Los protocolos de elaboración de medicina tradicional. (Corredor, 1997; Artunduaga, 1997) Recetarios de alimentos, métodos de cultivo agroecológico, los procesos de recuperación de los ecosistemas. (Bergel, 2006; Valdéz, López y Jiménez, 2004)	Procesos de percepción de: -La naturaleza como gestante y dadora. (Corredor, 1997; Trapnell, 1996; Panqueba, 2011) -Madre naturaleza, que protege al hombre, protectora y dadora. (Artunduaga, 1997; Corredor, 1997) -Manejo del tiempo y espacio como ciclo de la vida. La manera de interpretación desde el matriarcado. El ciclo de vida se interpreta desde la mujer, naturaleza es mujer. (Panqueba, 2011) -La tierra puede limpiarse a través del hombre entre a ser ciclo en ella. (Panqueba, 2011; Corredor, 1997)
Perspectiva escolar	Materiales de laboratorio, los libros, los computadores, el tablero. Las cepas de microorganismos, plantas los semilleros, las semillas, los prototipos. Los equipos de laboratorio: microscopio, incubadoras, neveras entre otros. (García, 2013; Melo y Chavarro, 2011)	Las guías para laboratorio. Las normas de laboratorio. Los cuestionarios de interpretación. El método científico. Los protocolos para manejo de prototipos o equipos de laboratorio. Las prácticas de laboratorio. (García, 2013; Roa, 2011a)	La lectura e interpretación de los materiales de laboratorio. (García, 2013) La construcción de la interpretación de las prácticas de laboratorio. (Melo y Chavarro, 2011) Las dinámicas de diálogo e interpretación de resultados. (Aparecida y Laburú, 2012) La aplicación de las experiencias en los contextos de problemas. (Roa, 2011b; Melo y Chavarro, 2011) La visión en la que el docente interpreta la naturaleza y su transferencia en el conocimiento a los estudiantes genera el contexto para el aprendizaje de la biotecnología. (García, 2013; Melo y Chavarro, 2011; Roa, 2011a)



Cuerpo y movimiento en la educación inicial: concepciones, intenciones y prácticas*

Body and Movement in Early Education: Conceptions, Intentions and Practices

Julieth Alejandra Duarte¹ Laura Carolina Rodríguez² Jaime Alberto Castro-Martínez³

Para citar este artículo: Duarte, J. A.; Rodríguez, L. C.; Castro, J. A. (2017). Cuerpo y movimiento en la educación inicial: concepciones, intenciones y prácticas. *Infancias Imágenes*, 16(2), 204-215.

Recibido: 01-julio-2017 / **Aprobado:** 09-septiembre-2017

Resumen

La presente investigación se basa en teorías del desarrollo y tiene como objetivo revelar cuáles son las concepciones, intenciones y prácticas de maestros y maestras sobre el cuerpo y el movimiento para potencializar el desarrollo integral de niños y niñas en la educación inicial. En este estudio cualitativo participaron cuatro profesoras de dos jardines de Bogotá, Colombia. Los datos fueron recogidos a través de observaciones y entrevistas. Se concluye que existe una carencia en la capacidad de integrar todas las dimensiones del desarrollo, debido a que las maestras se enfocan en componentes individuales, como la motricidad y las funciones cognitivas, por lo que se resta importancia a otros aspectos del desarrollo como las competencias sociales o la relación con el medio.

Palabras clave: desarrollo del niño; desarrollo motor; educación de la primera infancia; percepción.

Abstract

This research is based on developmental theories and aims to reveal the conceptions, intentions and practices of teachers on the body and the movement to potentiate the integral development of children in Initial education. In this qualitative study, four teachers participated from two different day-cares in Bogota, Colombia. The data was recorded through observations and interviews. It is concluded that there is a lack of capacity to integrate all the dimensions of development, since teachers focus on individual components such as motor and cognitive functions, thus undermining other aspects of development, such as social skills or their relationship with the environment.

Keywords: child development; early childhood education; motor development; perception.

* Este artículo es resultado de la investigación *Concepciones, intenciones y prácticas docentes que usan el cuerpo y el movimiento para potencializar el desarrollo integral de los niños en la Educación Inicial*, de la Universidad del Rosario. La fecha de inicio fue 05-08-2016 y la fecha de finalización 11-04-2017.

¹ Psicóloga, Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia). Correo electrónico: julieth.duarte@urosario.edu.co

² Psicóloga en espera de grado, Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia). Correo electrónico: rodriguez.laura@urosario.edu.co

³ Psicólogo, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano (Bogotá, Colombia). Correo electrónico: jcastrom@poligran.edu.co. Autor para correspondencia.

Introducción

En la actualidad, la educación inicial (EI) promueve la formación a través del cuerpo y del movimiento en currículos escolares que incluyen la teoría psicomotriz (Bolaños, 2006), la cual es considerada como uno de los sistemas psicoeducativos que más interés ha despertado en las últimas décadas. Según esta teoría, por medio del cuerpo y el movimiento se favorece el desarrollo integral de los niños, se respeta su globalidad del ser, se fomenta la adquisición de la conciencia de sí y se incentiva su contacto con los demás y con el entorno (Justo, 2014).

Debido a que el cuerpo y el movimiento son concebidos como fundamentales para el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años, estos elementos se han incorporado en las políticas de los países latinoamericanos (Cordero, 2004), específicamente en los currículos educativos correspondientes a cada país (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2001).

Por ejemplo, dentro del currículo de EI de Chile se indican prácticas que implican la exploración del medio a través del cuerpo y del movimiento, al igual que temáticas de ritmo, equilibrio, sensor-percepción y representaciones simbólicas (Blanco, 2005). Así mismo, en Argentina se encuentra que el movimiento hace parte de la enseñanza en la formación inicial, haciendo hincapié en la expresión corporal, para que los niños comuniquen sus emociones, ideas y estados de ánimo (Jaritonsky, 2001). También, se encontró que el currículo de la EI de México busca generar experiencias de aprendizaje a través del cuerpo y movimiento, porque resalta el desarrollo de la percepción de sí mismo y de la imagen corporal de los niños y las niñas a través de prácticas como el juego, la danza no estructuralizada y el teatro (Sarle, Ivaldi y Hernández, 2014). Adicionalmente, se encuentra que en Brasil la EI considera al movimiento como un lenguaje peculiar de los infantes, mediante el cual los niños y las niñas se comunican, producen experiencias y se constituyen como individuo (Cruz de Oliveira, 2014).

En cuanto al contexto educativo colombiano, se destaca que desde el año 2000 la EI comienza a cobrar mayor importancia a nivel estatal. De tal manera que empezaron a desarrollarse políticas,

documentos oficiales y currículos que reconocen al cuerpo y a su movimiento como aspectos importantes que influyen en el desarrollo y en el proceso de educación de los niños y las niñas menores de 6 años (Secretaría Distrital de Inclusión Social [SDIS]; Universidad Pedagógica Nacional [UPN]; Secretaría de Educación Distrital [SED], 2013). Actualmente, las orientaciones curriculares para la EI proponen cuatro experiencias pedagógicas, reconocidas con el nombre de actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. El objetivo principal de estas actividades es encontrar formas dinámicas que satisfagan las necesidades y cubran las características de los niños y las niñas, para que así puedan acercarse a su mundo individual y social potenciando su desarrollo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014c).

De esta forma, el desarrollo infantil es considerado un proceso que genera cambios en el comportamiento, los cuales son influenciados por el entorno y la cultura. Este proceso tiene un carácter integral, ya que está constituido por un ámbito afectivo, social, cognoscitivo y psicomotor (Gil *et al.*, 2008). Cada una de estas dimensiones está en constante interacción, por lo que el mejoramiento de un ámbito tendrá un impacto positivo en otras áreas (Bolaños, 2006). Específicamente, el ámbito psicomotor hace referencia a los movimientos corporales, junto a su concientización y control (Gil *et al.*, 2008), poniendo de manifiesto cómo el cuerpo humano es una dimensión esencial de las personas y es considerado la base del desarrollo (Amar, Abello y Tirado, 2004).

Dimensiones de análisis del cuerpo y el movimiento

Para entender de manera más clara la relación y la influencia del cuerpo y el movimiento en las distintas áreas del desarrollo integral de los niños, se tomó como referencia la investigación sobre la naturaleza de la personalidad realizada por Caspi y Ben (1990, citada por Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005), en donde se distinguen tres tipos de interacciones entre influencias personales y ambientales: las reactivas, en donde la persona actuará ante él o ella en función de su personalidad; las evocativas, en donde los patrones de conducta

de las personas evocan determinadas respuestas en otros individuos; y las proactivas, en donde la persona hace selección de aquellos ambientes en las que él o ella prefieren estar. A partir de lo mencionado, se definieron tres dimensiones, con sus respectivas familias y categorías, con el fin de facilitar la comprensión y el análisis del cuerpo y el movimiento en relación con el desarrollo infantil: 1) el cuerpo y el movimiento en relación hacia sí mismo, 2) el cuerpo y el movimiento en relación hacia los demás; y 3) el cuerpo y el movimiento en relación hacia el entorno. Sin embargo, es importante aclarar que, pese a la distinción realizada, se reconoce que las tres dimensiones se relacionan entre sí, obteniendo con ello una mirada integral del cuerpo y del movimiento.

Primera dimensión: el cuerpo y el movimiento en relación hacia sí mismo

Esquema corporal

206

Una de las familias más grandes que se encuentra dentro de esta dimensión es aquella que hace referencia al esquema corporal, es decir, a las representaciones mentales que el niño tiene sobre su propio cuerpo. Palau (2004) menciona que las transformaciones psicomotoras que se dan en la primera infancia fomentan la representación que cada niño y niña va interiorizando sobre su propio cuerpo; algo que es de gran importancia para el desarrollo infantil. De tal manera, se encuentran, dentro de esta familia, las categorías de autopercepción y de consciencia corporal. La primera se entiende como el proceso mediante el cual las personas perciben su cuerpo en relación con el efecto que tiene la variación del tamaño del espacio, y sobre el tamaño percibido de las partes del cuerpo (Gallego del Castillo, 2010). La segunda, hace referencia a la comprensión que se da en los niños y las niñas sobre las propias posibilidades de movimiento corporal, el cual empieza con la identificación de las partes del cuerpo.

Construcción de la identidad

Otra familia que hace parte de la primera dimensión es aquella que relaciona el cuerpo y el movimiento con la construcción de identidad. Dentro de esta, se hallan distintas categorías: diferenciarse de los demás (Grasso, 2005), confianza en sí mismo

(SDIS, UPN y SED, 2013) y conocimiento de las propias capacidades y personalidad (Ruano, Learreta y Barriopedro, 2006).

Socioafectivo

El campo socioafectivo es otra familia que se identifica dentro de la primera dimensión, en donde se encuentra que el cuerpo y el movimiento fomentan en los infantes la reafirmación del autoconcepto y de la autoestima (Bolaños, 2006), así como el conocimiento y la autorregulación de sus emociones a través de actividades diarias que requieren trabajo con otras personas (Barbero, 2005).

Funciones cognitivas

Lení y Wey (2015) señalan que el cuerpo y el movimiento de los niños ayudan a mejorar la atención, memoria, concentración y todas aquellas actividades cognitivas clasificadas como superiores. Esta estrecha relación se ve expresada en los retos diarios que enfrentan los niños y las niñas, los cuales requieren de soluciones que involucran el cuerpo y su movimiento. Así mismo, el desarrollo de la motricidad de los niños y niñas es un dominio importante que permite la adquisición, mejora continua y consolidación de competencias que permiten la obtención de nuevos aprendizajes (Blanco, 2005).

Exploración del propio cuerpo

Esta familia contiene conceptos como el equilibrio, la coordinación y el control corporal, los cuales se desarrollan a través de las vivencias cotidianas de los niños y las niñas, permitiéndoles adquirir habilidades motrices como saltar y correr. Cuando los niños y las niñas han logrado un mejor dominio corporal es pertinente provocarlos a nuevos retos motrices para que fortalezcan su control corporal y para que descubran posibilidades que aportan elementos en su desarrollo psicomotor, tales como actividades que impliquen búsqueda, persecución, caídas, rodar, hacer volteretas, etc. (SDIS, UPN y SED, 2013).

Segunda dimensión: el cuerpo y el movimiento en relación con los demás

Competencias sociales

Dentro de esta familia se encuentra la categoría de relaciones sociales, pues el cuerpo y el movimiento

posibilita a los infantes realizar un contacto con las personas que les rodean, lo que les brinda retroalimentación y les genera un aprendizaje, al hacer una construcción conjunta con su propio sistema social (Bolaños, 2006). Otra categoría que se identifica en esta familia es la de sociedad y cultura, en la cual Remorini (2010) reconoce que el cuerpo y el movimiento se relacionan con la cultura social en la que las personas se desenvuelven, convirtiéndose en un vehículo de expresión de marcadores de identidad, clase, género, edad, etc.

Competencias emocionales

Acá se encuentra la expresión emocional que se da mediante el cuerpo y el movimiento, porque desde los primeros años de vida los niños y las niñas desarrollan recursos expresivos para comunicar sentimientos, emociones, ideas y estados de ánimo a través de gestos y movimientos (Ruano, Learreta y Barriopedro, 2006). Por otro lado, se encuentra que cuando un infante tiene mayor conciencia sobre sus capacidades motoras es capaz de desarrollar habilidades como la empatía y el reconocimiento de los demás (Bolaños, 2006).

Competencias comunicativas

Otra familia que hace parte de esta dimensión es la comunicación, debido a que, desde los primeros años de vida, los seres humanos han usado su cuerpo para manifestarse y comunicarse con su entorno y con las personas que los rodean (García, Pérez y Calvo, 2013). Por tal razón, el movimiento, como forma de expresión corporal, es considerado como una de las primeras formas de comunicarse de los niños y las niñas, convirtiéndose así en el lenguaje del cuerpo, el cual le permite comprender el mundo (SDIS, UPN y SED, 2013). También se encuentra que promover en los infantes el movimiento ayuda a potenciar sus capacidades de lenguaje y de lectura (Campo, 2010).

Competencias ciudadanas

Shoval, Sharir y Shulruf (2014) proponen usar el cuerpo y el movimiento para generar estrategias que fomenten las competencias ciudadanas, argumentando que las actividades que involucran el movimiento corporal les dan la oportunidad a los

infantes de cooperar, seguir instrucciones, elegir, participar y aprender en los procesos sociales. Así, dentro de esta familia, aparecen las categorías: cooperación, seguimiento de instrucciones y comprensión de reglas y normas.

Tercera dimensión: el cuerpo y el movimiento en relación con el entorno

Una primera categoría que se relaciona con esta familia es la construcción de representaciones sobre el tiempo, la cual se desarrolla a partir del conocimiento que tiene el individuo sobre su propio cuerpo; en donde este debe ser consciente de lo que sucede en su interior al momento de localizarlo dentro de un tiempo determinado (SDIS, UPN y SED, 2013). Otras categorías que se pueden señalar en esta familia son: la representación personal para ocupar el espacio (Cabezas, 2005) y la construcción de representaciones sobre el espacio (Sánchez *et al.*, 2014).

Construcción de conocimiento y aprendizaje

Los niños y las niñas, a través de la corporeidad y el movimiento, realizan un contacto con el medio ambiente que les permite retroalimentación, les genera un aprendizaje y aprehenden el conocimiento por medio de los sentidos, al hacer una construcción conjunta con su propio entorno (Bolaños, 2006). Además, se tiene en cuenta que ellos, por naturaleza, son curiosos, exploradores y, en su diario vivir, descubren nuevas cosas por medio del tacto y el movimiento (Fernández, 2010).

Como se puede apreciar, de acuerdo con la literatura, es de resaltar la importancia del cuerpo y del movimiento para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Además, el rol de los docentes y sus prácticas, mediante estrategias enfocadas en la corporeidad y el movimiento, son esenciales en la potencialización del desarrollo de la infancia. Sin embargo, esta misma revisión documental evidencia un vacío en este sentido en la EI de Colombia, ya que no hay un mayor conocimiento sobre cuáles y cómo son llevadas a cabo las prácticas que implican el cuerpo y movimiento en este escenario, así como tampoco se conocen las concepciones que tienen los maestros sobre el cuerpo y el movimiento en relación con el desarrollo integral de los

niños. Por lo anterior, los objetivos de la presente investigación son: 1) revelar cuáles son las concepciones que tienen los maestros sobre el cuerpo y el movimiento relacionadas con desarrollo integral de los niños y las niñas; 2) dar cuenta de las prácticas, llevadas a cabo por maestros y maestras, que involucran el cuerpo y el movimiento de niños y niñas en jardines infantiles de la ciudad de Bogotá, Colombia; y 3) evidenciar con qué intención estas son llevadas a cabo.

Metodología

En esta investigación se utilizó el diseño de teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), el cual es muy útil para comprender procesos educativos y psicológicos, ya que permite identificar los conceptos implicados del fenómeno estudiado y las acciones e interacciones de los participantes involucrados en la investigación. Es importante mencionar que se usó la medida de triangulación de datos, la cual consiste en la utilización de distintas fuentes de recolección, permitiendo así obtener datos con una mayor riqueza, profundidad y amplitud (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

La muestra que participó en esta investigación fue de dos profesoras del grado prejardín y dos del grado jardín, de dos instituciones privadas diferentes de la ciudad de Bogotá, Colombia. Sus edades varían entre 24 a 30 años.

Técnicas de recolección de información

Observación no participante

La observación es un instrumento de tipo cualitativo con la cual el investigador obtiene información que puede ser omitida, ya sea voluntaria o involuntariamente por el investigado (Sarduy, 2007). La intención es que, a través de esta técnica, se identifiquen ciertos elementos que se convertirán en unidades de análisis, de acuerdo con los objetivos de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este caso, se buscó identificar las prácticas comunes que los maestros y maestras realizan en la EI, para así analizar qué tanto son involucrados el cuerpo y el movimiento de los niños y las niñas en estas actividades.

Entrevista semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas son aquellas indagaciones que se basan en una guía de preguntas que permiten recoger la información necesaria según los objetivos de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este caso, las concepciones, creencias y percepciones que tienen los maestros y maestras sobre la importancia del cuerpo y del movimiento para el desarrollo de los infantes.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, inicialmente se obtuvo el consentimiento informado por parte de las maestras, niños y niñas, padres y rectores de las instituciones implicadas en la investigación. En seguida se realizaron las respectivas observaciones, basadas en las dimensiones anteriormente explicadas, las cuales se realizaron en dos jardines. En cada institución se hicieron dos sesiones de observación que duraron aproximadamente 45 minutos: una, en la clase del grado jardín, y la otra, en la clase del grado pre-jardín, obteniendo así un total de cuatro sesiones de observación no participativa. Después, se prosiguió a realizar entrevistas a las maestras que dirigieron las clases observadas, con el fin de recoger información sobre las concepciones que tenían sobre el cuerpo, el movimiento y las intencionalidades de sus prácticas. Por último, se unieron los resultados observados y arrojados para analizarlos a través del programa Atlas.ti versión 7.

Consideraciones éticas

En primera instancia, para llevar a cabo este trabajo, se envió una propuesta de la metodología de este estudio al comité de ética de la universidad, con el fin de recibir el aval ético y así poder llevar a cabo la investigación. Una vez aprobado, se realizó el proceso de consentimiento con las directoras, docentes y padres de familia de las respectivas instituciones. Por último, se realizó un formato de asentimiento especial para los niños, con el fin de facilitar este proceso, que se llevó a cabo por medio de un diálogo con cada uno.

Resultados

Los resultados se agruparon de acuerdo con cada objetivo propuesto en la presente investigación: las

concepciones de las maestras acerca de la importancia del cuerpo y el movimiento para el desarrollo integral, las prácticas llevadas a cabo por las maestras que involucran el cuerpo y el movimiento, y las intenciones de estas al realizar dichas prácticas. Por cada objetivo, se encontrará el análisis de los resultados divididos en las tres dimensiones propuestas: 1) el movimiento hacia sí mismo, 2) el movimiento en relación con los demás, y 3) el movimiento en relación con el entorno.

Resultados de las concepciones

De manera general, se encontró que para las maestras el cuerpo y el movimiento cumplen una función muy importante en el desarrollo de los niños y las niñas, así como también dentro del contexto de la EI. Las maestras que participaron en las entrevistas manifestaron que el cuerpo y el movimiento hacen parte de las actividades diarias y de la vida cotidiana de los niños y las niñas y, por tal razón, estos conceptos pueden ser utilizados como indicadores que permiten observar y tener un indicio de cómo se encuentra el desarrollo del niño y la niña. “Yo considero que el cuerpo y el movimiento son importantes en la educación inicial, porque cuando ellos se mueven e interactúan, aprenden más” (3:5)⁴.

Por otro lado, las maestras también mencionaron que el cuerpo y el movimiento son un medio para que los niños se sientan motivados en su proceso de aprendizaje, por lo que es percibido como sinónimo de diversión y de libertad.

Primera dimensión

La familia de exploración del propio cuerpo, perteneciente a esta primera dimensión, es la que más predominó en los hallazgos debido a que las cuatro maestras resaltaron el valor de la motricidad en el

desarrollo de los niños, entendiendo al cuerpo y al movimiento como un medio para fomentar las habilidades motrices. “Yo pienso que el cuerpo y el movimiento en la educación inicial son muy importantes, ya que estimulan la motricidad, porque eso es lo que maneja el cuerpo: la motricidad gruesa y la motricidad fina” (2:2).

De tal manera, hubo una gran participación de las categorías equilibrio, coordinación y control corporal en las concepciones de las maestras. Las otras familias pertenecientes a esta dimensión (esquema corporal y socioafectivo) no fueron predominantes en el análisis de los resultados. Sin embargo, se encontraron vínculos con estas familias en categorías como consciencia corporal (esquema corporal) y autoconcepto, autorregulación y autoestima (socioafectivo).

Segunda dimensión

Se encontró una mayor evidencia en la familia competencia emocional, en donde las maestras manifestaron que, a través del cuerpo y el movimiento, se puede detectar el estado de ánimo de los niños y las niñas.

Si tu vez a un niño que no realiza nada, que no se expresa, pues uno ya puede ver que está sucediendo algo; pero si el niño está, digamos, activo, es decir, se mueve, todo lo que, digamos, tú le explicas, lo que él coge, y la manera en que lo coge, pues eso ya nos está indicando algo. Entonces, todo eso nos da a nosotras una cierta forma de ver al niño, en qué proceso está, o sea, cómo se siente anímicamente. (1:19)

Así pues, la categoría expresión de estado de ánimo aparece de manera importante en las concepciones de las maestras sobre el cuerpo y el movimiento en concordancia con el desarrollo integral de los niños y niñas. Otra familia que se encuentra dentro de esta dimensión y que obtuvo una mayor participación en relación con las concepciones, fue la de competencia comunicativa, debido a que las maestras manifestaron que la comunicación de los infantes con los demás se da por medio del cuerpo y del movimiento y, a través de estos, expresan sus ideas. Por consiguiente, la categoría expresión de ideas y la subcategoría enriquecimiento de

⁴ Los números que aparecen en el apartado son las citas de las voces de los investigadores y de las participantes. Estos corresponden al análisis realizado a través del programa Atlas.ti. Este programa genera códigos a las citas en las entrevistas, los cuales permiten la ubicación de estas donde se presentan las categorías. El primer número representa el documento primario donde se encuentran las observaciones y las entrevistas, y el segundo número, la línea en la que se encuentra la cita que compone la categoría. Los documentos del 1 al 4 referencian las entrevistas, y los documentos del 5 al 8 las observaciones.

vocabulario de la categoría lenguaje, se evidencian en las concepciones de las maestras. “Los niños recuerdan mucho con las rondas, como el color, formas geométricas, vocales y números, cuando uno les muestra una imagen ellos lo asocian muy rápido” (4:11).

Tercera dimensión

De manera general, se encontró muy poca interacción entre las familias pertenecientes a esta dimensión y las concepciones de las maestras sobre el cuerpo y el movimiento en relación con el desarrollo integral de los niños y las niñas. Únicamente se halló una concordancia con la categoría manipulación, de la familia construcción de sentido del espacio y de la temporalidad, pues se identificó que, para una maestra, a través del cuerpo y el movimiento los niños y las niñas adquieren conocimiento de los objetos por medio de sus sentidos.

Resultado de las prácticas

210 **Primera dimensión**

En cuanto a esta dimensión y a las prácticas de las maestras que involucran el cuerpo y el movimiento, no se encontró algún soporte de las familias socioafectivo y construcción de la identidad en las prácticas pedagógicas de las maestras.

En contraparte, al igual que en las concepciones y las intenciones, la familia de exploración del propio cuerpo, perteneciente a esta primera dimensión, es la que más predominó en los hallazgos relacionados con las prácticas de las maestras. Es importante mencionar que las categorías equilibrio, control corporal y coordinación están muy asociadas, debido a que son componentes de la motricidad y, como ya se ha mencionado, la mayoría de prácticas incluían ejercicios que potencian las habilidades motrices. La práctica que más realizan las maestras, y que más se evidenció por medio de las observaciones y las entrevistas, es la de grafomotricidad, en donde los niños y las niñas colorean, rasgan, dibujan, puntean, decoran, pintan, manejan plastilina, etc., muy relacionado con el arte manual. De igual manera, se encontró que otras prácticas como el juego y las rondas musicales también son utilizadas para afianzar la motricidad gruesa y fina en los niños y las niñas.

La maestra les entregó un pedazo de papel silueta de color amarillo y les explicó que había que rasgar el papel en pedacitos y hacer bolitas con los dedos, para así pegarlos en el cono, ella mencionó en voz alta que era importante que las hicieran con las llamas de los dedos para manejar la motricidad. (8:14)

Adicional a las tres categorías anteriormente mencionadas, pertenecientes a esta familia, se encontró el concepto de *ritmo*, que no se había definido en el componente teórico, y que a través del ejercicio del análisis de resultados se encontró la necesidad de incluirlo dentro de esta familia. Dado que fue notorio en las prácticas relacionadas con el cuerpo y el movimiento de las maestras, se estableció como categoría emergente, en donde las rondas musicales sobresalieron en el análisis de las prácticas.

Por otro lado, siguiendo con la familia esquema corporal, se halló una mayor relevancia en las subcategorías pertenecientes a esta familia. Por un lado, se identificaron prácticas como la gimnasia cerebral (que incentivaba a los niños y niñas a que identificaran sus partes del cuerpo o también esto se realizaba a través de dibujos y de rondas musicales); y, por otro, la categoría sensibilidad, la cual se vio reflejada en prácticas manuales que permiten a los niños sentir elementos de distintas texturas.

Segunda dimensión

Se identificó que, a través de una cantidad importante de prácticas, los niños y las niñas aprenden nuevo vocabulario como números, vocales, colores, figuras, entre otros. Los ejercicios que reflejan lo anteriormente mencionado son: la escritura, la transcripción de letras, la imitación, los juegos, los videos, rondas musicales y actividades que implican la grafomotricidad en las cuales, a través de dibujos, trazos, pintura y decoración desarrollan esta habilidad. Por ende, se evidenció la categoría enriquecimiento de vocabulario, perteneciente a la familia de competencias comunicativas, en las prácticas pedagógicas. Otra categoría perteneciente a esta familia, y la cual se pudo identificar en las prácticas, es la de desarrollo de capacidad de escucha, que se manifiesta, principalmente, a través de rondas musicales, canciones y ejercicios de gimnasia cerebral.

Se encontró una participación de la categoría relaciones sociales, perteneciente a la familia competencias sociales, en las prácticas de las maestras como aquellas que implican interacción del niño y la niña con sus pares, tales como el juego y las rondas musicales; o actividades como colorear y manipular plastilina, en donde se les da la libertad de conversar con sus compañeros y compañeras. Por último, la categoría de seguimiento de instrucciones, perteneciente a la familia de competencias ciudadanas, fue relevante en las prácticas aplicadas por las maestras de las instituciones; esto se observó en prácticas como rondas musicales y gimnasia cerebral, que exigía el seguimiento de ciertas instrucciones.

Tercera dimensión

Se encontraron algunos soportes de la categoría de manipulación, perteneciente a la familia construcción de sentido del espacio y de la temporalidad, específicamente en las prácticas de grafomotricidad en donde se manipulan diferentes materiales con sus manos, permitiéndole al niño y a la niña diferenciar distintas texturas y características de distintos objetos.

Por medio de dibujos la maestra les explica los colores y las frutas, ¿son cerezas? ¿Qué son? ¿Son ácidas o son dulces. Los niños lo decoran. Rasgan el papel, lo pegan en la hojita de las cerezas que les entregó la profesora. Después lo decoran con escarcha y con pintura. (6:5)

Por último, la categoría adquisición por medio de los sentidos, perteneciente a la familia de conocimiento y aprendizaje, se vio evidenciada en los juegos en los que se estimula a los niños y niñas a que identifiquen objetos por medio de los sentidos y los clasifiquen según sus características.

Resultados de las intencionalidades

Primera dimensión

Con relación a esta dimensión, y a la intencionalidad de involucrar el cuerpo y el movimiento de los niños y las niñas en sus prácticas por parte de las maestras, la familia exploración del propio cuerpo, perteneciente a esta primera dimensión, fue la que más predominó en los hallazgos, ya que

se identificó que las prácticas realizadas por ellas iban encaminadas al desarrollo de la motricidad, especialmente la motricidad fina. “En medio de la actividad, la maestra dio la siguiente instrucción: vamos a aprender a manejar el crayón, vamos a empezar a mover los dedos” (8:3).

Al mismo tiempo, se encontró que el afianzar la motricidad en los niños y las niñas tienen distintas intenciones, según la maestra. Por ejemplo, una de ellas expresó enfocarse mucho en la motricidad fina debido a que un requerimiento que le impone el currículo escolar es lograr que los niños salgan de ese curso sabiendo transcribir su nombre y, por lo tanto, se les guió a través de muchas actividades que permitan soltar los dedos y mejorar el agarre.

Por otro lado, se encontró que distintas o prácticas, como el juego, o aquellas actividades que impliquen el movimiento de todo el cuerpo se realizan con el fin de afianzar la motricidad gruesa. También, a través de estas, las maestras tienen la intención de observar a quienes tienen dificultades en estas habilidades, para así trabajar en ellas. De tal manera, las categorías equilibrio, coordinación y control corporal, poseen una relación importante con las intenciones de las maestras, al igual que la familia de funciones cognitivas, en donde se destaca el desarrollo de la atención.

En contraparte, no se encontraron soportes de las familias de construcción de la identidad y socioafectivo en las intenciones de las maestras.

Segunda dimensión

Se encontró que una de las intenciones principales de las cuatro maestras es generar el aprendizaje de números, vocales, figuras geométricas, colores y otros conceptos en los niños y niñas, ya que es un requisito del currículo escolar de la institución, y esto lo realizan a través de distintas prácticas. “Los niños recuerdan mucho con las rondas, como el color, formas geométricas, vocales y números. Cuando uno les muestra una imagen ellos lo asocian muy rápido” (4:11).

Por lo tanto, la subcategoría enriquecimiento de vocabulario de la familia competencias comunicativas, que hace parte de la categoría lenguaje, obtuvo una participación importante en las intenciones de las maestras.

Tercera dimensión

En cuanto a esta tercera dimensión, y a las intenciones de las maestras de involucrar el cuerpo y el movimiento de los niños y las niñas en sus prácticas, no se encontraron evidencias de la familia conocimiento y aprendizaje en las intenciones de las maestras. Sin embargo, aunque fue poco, se halló un vínculo con la otra familia perteneciente a esta dimensión: construcción de sentido del espacio y de la temporalidad, en donde se identificó que una maestra no solamente tiene la intención de que los niños y niñas identifiquen las distintas partes de sus cuerpos, sino que relacionen las funciones de cada parte con el entorno en el que se encuentran.

Discusión y conclusiones

A través de la presente investigación se logró dar respuesta a las preguntas y a los objetivos inicialmente planteados, debido a que el análisis de las observaciones y de las entrevistas realizadas a las cuatro maestras permitieron identificar, de manera general, las concepciones que tienen sobre el cuerpo y el movimiento en relación con el desarrollo integral de los niños y niñas, las prácticas que involucran al cuerpo y el movimiento. A su vez, se identificó con qué propósito estas son llevadas a cabo. Al igual que los resultados, la discusión se presentará según los tres objetivos planteados por la investigación.

Concepciones

En conclusión, se evidencian dos formas de concebir al cuerpo y el movimiento como potenciadores del desarrollo de los niños por parte de las maestras: la primera es la del cuerpo y el movimiento como elementos importantes para desarrollar las habilidades motrices de los niños y las niñas, la cual sobresalió de manera importante en las narrativas de las maestras; y la segunda hace referencia al cuerpo y el movimiento como el medio de expresión principal de los infantes, de sus ideas y de sus estados de ánimo.

Pese a estas ideas, se observan dos limitaciones: por una parte, la manera como se entiende la motricidad, ya que no se concibe lo motriz como un elemento importante de la corporalidad que permite la construcción del sujeto, sino que se percibe

como un factor que fomenta el control corporal. Además, hay poco conocimiento de los beneficios que el desarrollo motriz genera en otras áreas del desarrollo, tales como la estimulación de los músculos de la lengua, que permite el desarrollo del lenguaje (Erikson, 1963, citado en Robles, 2008), o la generación de la autonomía para explorar el mundo y para interactuar con el medio, desarrollando habilidades y tomando decisiones propias (Bruner, 1970, citado en Lení y Way, 2015).

Prácticas

En relación con las prácticas educativas que las maestras realizan en la EI, donde involucran el cuerpo y el movimiento, se encontró que se recurren a una gran variedad de actividades como los dibujos, el arte, los juegos, gimnasia cerebral, ejercicio físico, rondas musicales y grafomotricidad, donde estas dos últimas son las más relevantes. Por otro lado, es importante mencionar que, para algunas maestras, el realizar prácticas que involucran el cuerpo y el movimiento de los niños y las niñas se relaciona fuertemente con la clase de educación física, situación que suele ser encontrada en estudios similares, como el de Cruz de Oliveira (2014), pues se halló que los profesores no conciben al cuerpo y al movimiento como elementos centrales en el proceso educativo ya que piensan que estos son temas que deben ser tratados especialmente en el deporte o por expertos de educación física.

Aunque se encontraron estas prácticas, existen otras relacionadas con el cuerpo y el movimiento que no se evidenciaron en la presente investigación y que sí hacen parte de las actividades rectoras, tales como la expresión dramática (MEN, 2014a). Esta última es importante ya que fomenta la interacción entre los pares (Castro *et al.*, 2015) y potencializa la comunicación con el otro, a través de distintos movimientos corporales (MEN, 2014a). Este resultado coincide con otros estudios como el de Castro *et al.* (2015), en donde tampoco se han encontrado evidencias de la utilización, de manera contundente, de esta práctica en las clases de la EI en Colombia.

Es importante recordar que, durante el proceso de análisis de las observaciones y entrevistas, se identificó al ritmo como una categoría emergente,

debido a que las maestras hacen un uso frecuente de las rondas musicales durante sus clases. El ritmo incluso está en uno de los documento del MEN (2014a) referido al arte, en donde se plantea que la expresión musical debe centrarse en el goce y diversión, así como en la posibilidad de explorar y generar un acercamiento a la lengua materna y a la expresión de emociones (Castro *et al.*, 2015); esto no se vio reflejado en las prácticas de las maestras pues se observó que el uso de las rondas musicales se centró más en la generación de aprendizaje de conceptos y en el fortalecimiento de la motricidad gruesa que en la exploración.

Por último, otra de las prácticas encontradas en esta investigación fue el juego, pilar importante dentro de la política de EI de Colombia, debido a que es considerado como una actividad inherente a la edad escolar. Además, permite a los niños y niñas comunicar con su cuerpo distintas maneras de su forma de ser, interactuar con su entorno exterior y sus pares, y expresar su estado de ánimo (MEN, 2014b). No obstante, se evidencia que los maestros realizan los juegos con el fin de fortalecer la motricidad gruesa y generar aprendizaje de conceptos, por ende, el nivel de estructuración de esta actividad es alta, algo que es contrario a la política ya que, según esta, los juegos deben ser espontáneos y no tan guiados (Castro *et al.*, 2015).

Intencionalidad

Se evidenció que la intención primordial de las maestras es trabajar el cuerpo y el movimiento de los niños y niñas en sus clases. Esto coincide con lo mencionado por Aisenstein y Scharagrodsky (2006), quienes aseguran que, durante las últimas tres décadas, ha aumentado el reconocimiento del rol del cuerpo y del movimiento en la praxis escolar.

Se evidenciaron dos tipos de intenciones relacionadas con el uso del cuerpo y el movimiento en las prácticas educativas de los maestros y las maestras para potencializar el desarrollo integral de los infantes: por un lado, están las preparatorias o de primarización, que se reflejaron en las narrativas de las maestras, debido a que especificaron su propósito de formar, de manera efectiva, a los niños para su proceso educativo y, asimismo, para

su futuro académico y laboral. Se encontró que estas intenciones probablemente están influenciadas por la necesidad que tienen los maestros y maestras de cumplir con los objetivos que el currículo escolar de la institución pide. Por otro lado, se identificaron las intenciones pedagógicas, es decir, aquellas que buscaron potencializar las funciones cognitivas. De esta forma, se detectó una carencia en las intenciones, pues estas van más dirigidas hacia el aprendizaje que hacía el desarrollo integral de los infantes.

A partir de lo mencionado, se analiza que hay poca articulación con la política de la EI de Colombia ya que, en la actualidad, el propósito de esta no es enseñar contenidos temáticos, como se realiza comúnmente en los colegios, sino implementar propuestas educativas que potencien el desarrollo integral de los niños (MEN, 2014c), y ofrecer al niño o niña condiciones favorables para su socialización, con el fin de valorar y desarrollar todas sus potencialidades, como lo mencionan Castro *et al.* (2015). Por lo tanto, se identificó que es necesario que los maestros y maestras fortalezcan el ejercicio de reflexión y de crítica ante el porqué de la realización de sus prácticas educativas e, igualmente, ante su propia comprensión del concepto del desarrollo.

Ahora bien, es claro que los primeros años de vida son una base determinante para el crecimiento de las personas, debido a que esta etapa se caracteriza por atravesar un proceso de constantes transformaciones cognitivas, físicas, afectivas y sociales, generando la necesidad de una atención integral (MEN, 2007). A partir de lo hallado en la presente investigación, nace una inquietud ante la mirada poco integral del desarrollo humano que el sistema educativo le está dando, ya que esto puede incidir en una formación incompleta que afecta el bienestar y el proceso de crecimiento de los niños y las niñas.

Para finalizar, es importante resaltar que, aunque se respondieron las preguntas de investigación plasmadas en este estudio, se presentan ciertas limitaciones relacionadas con la población estudiada, debido a que la muestra participante corresponde a tan solo una pequeña parte en relación con todo el sistema educativo de Colombia. Por tal razón, es

importante invitar a colegas y a otros profesionales cercanos al tema a investigar sobre el desarrollo integral en consonancia con el cuerpo y el movimiento haciendo uso de una muestra más grande, para que así puedan confirmar o rectificar los resultados aquí plasmados.

Referencias

- Aisenstein, Á.; Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Amar, J.; Abello, R.; Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. (Marcos, A., ed.). Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007894>
- 214 Blanco, M. R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33.
- Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y la expresión corporal*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i2.2248>
- Cabezas, H. (2005). Esquema corporal: una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. *Educación*, 29(2), 207-215. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i2.2248>
- Campo, L. A. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 26(1), 65-76.
- Cano, F. J.; Rodríguez, L.; García, J.; Antuña, M. A. (2005). *Introducción a la psicología de la personalidad aplicada a las ciencias de la educación. Manual teórico*. Sevilla: MAD-Eduforma.
- Castro, J. A.; Bossio, A.; Rodríguez, H.; Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de la educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112-124. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08>
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2001). *Experiencias significantes de desarrollo infantil temprano en América Latina y Caribe*. Bogotá: Unicef.
- Cordero, T. (2004). Educación inicial en América Latina: situaciones y retos. Caso panameño. *Educación*, 28(1), 39-53.
- Cruz de Oliveira, N. R. (2014). Corpo e movimento: olhar sobre práticas docentes e qualidade na educação infantil. *Contrapontos*, 14(1), 127-142. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n1.p127-142>
- Fernández, M. J. (2010). *EL libro de la estimulación para chicos de 0 a 36 meses*. Buenos Aires: Albatros.
- Gallego del Castillo, F. (2010). *Esquema corporal y praxia: bases conceptuales*. Sevilla: Wanceulen.
- García, I.; Pérez, R.; Calvo, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 19-22.
- Gil, P.; Contreras, O. R.; Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie47a04.htm>
- Grasso, A. (2005). *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jaritonsky, P. (2001). *Expresión corporal en el nivel inicial*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Justo, E. (2014). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería, España: Universidad de Almería.
- Lení, V.; Wey, W. (2015). *Movimiento y expresión corporal en educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Bases sólidas para el desarrollo humano*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-133793.html>

- _____. (2014a). *El arte en la educación inicial*. Bogotá: MEN.
- _____. (2014b). *El juego en la educación inicial*. Bogotá: MEN.
- _____. (2014c). *Sentido de la educación inicial*. Bogotá: MEN.
- Palau, E. (2004). *Aspectos básicos del desarrollo infantil: la etapa de 0 a 6 años*. Madrid: Grupo Planeta GBS.
- Remorini, C. (2010). Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 961-980.
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75, 29-34.
- Ruano, M. T.; Learreta, B.; Barriopedro, M. I. (2006). El valor de la emoción en expresión corporal desde las diferentes orientaciones. *Kronos*, 5(9), 24-33.
- Sánchez, S.; Cañabete, D.; Montserrat, C.; Viscarro, I. (2014). Música, movimiento y danza: un enfoque integrador para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 145-158. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/211021>
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0864-34662007000300020>
- Sarle, P.; Ivaldi, E.; Hernández, L. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- Secretaría Distrital de Inclusión Social (SDIS); Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Secretaría de Educación Distrital (SED). (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Shoval, E.; Sharir, T.; Shulruf, B. (2014). The challenge kindergarten model: Integrating body-movement and scaffolding to keep the child in the center and make systematic progress in learning. *Early Childhood Education Journal*, 42, 279-286. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0609-2>
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.





Imaginarios sobre naturaleza: una experiencia con niños y niñas del barrio Londres*

Imaginarie on Nature: An Experience with Children from the Neighborhood Londres

Sergio Esteban Bonilla Castillo¹

Para citar este artículo: Bonilla, S. E. (2017). Imaginarios sobre naturaleza: una experiencia con niños y niñas del barrio Londres. *Infancias Imágenes*, 16(2), 216-227.

Recibido: 23-mayo-2016 / **Aprobado:** 09-junio-2016

Resumen

Este estudio, de tipo cualitativo descriptivo, indaga por los imaginarios sociales que sobre la naturaleza tienen los niños y niñas del barrio Ciudad Londres y en el que colaboran cuatro niños y dos niñas, de 9 y 10 años. Se buscó develar las significaciones imaginarias empleando como técnicas de recolección de información un taller iconográfico y una entrevista semiestructurada. Los niños y niñas han vivido experiencias estrechas con la naturaleza y han vivenciado prácticas tradicionales campesinas en sus hogares o su barrio, relación que les suscita emoción y alegría. La mayoría de imaginarios identificados obedecen a lo instituido, alimentados por discursos provenientes de la escuela, la televisión y la familia, instituciones que influyen significativamente en la construcción de imaginarios de los niños y niñas. Se evidencia, en pequeña medida, un imaginario instituyente correspondiente a la comprensión de la existencia de organizaciones ecosistémicas autónomas que no son para servicio del ser humano.

Palabras clave: significaciones imaginarias; imaginarios instituidos; imaginarios instituyentes; ecopedagogía.

Abstract

This document presents the results of a Descriptive-Qualitative research about Social Imaginaries on Nature, in six children of ages 9 to 10, from a specific neighborhood of Bogotá: Ciudad Londres, which is located in a Natural reserve. It sought to unveil the imaginary meanings using techniques such as collection of information a workshop iconographic and a semi-structured interview. Children have experienced close experiences with nature and have experienced traditional countryside practices in their homes or neighborhoods, a relationship that causes emotion and joy. The majority of the imaginary identified, obey the instituted, fuelled by speeches from the school, television and family, institutions that significantly influence the construction of imaginaries children. There is evidence, to a small extent, an imaginary institute corresponding to the understanding of the existence of autonomous ecosystemic organizations that are not for the service of the human being.

Keywords: imaginary significations; instituted imaginaries; instituting imaginaries; education for sustainability.

* Estudio realizado en la ciudad de Bogotá entre mayo de 2015 y febrero de 2016 para la obtención de título de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; bajo la dirección de la doctora Cecilia Rincón Verdugo.

¹ Licenciado en Química; Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Laboratorista, División de Laboratorios, Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: sergio.bonilla@unimilitar.edu.co

Introducción

Hoy día se conocen las problemáticas ambientales que las dinámicas sociales y económicas han generado debido a una filosofía de vida del ser humano basada en el abuso indiscriminado de la naturaleza vista como recurso. Problemáticas como las sequías, el calentamiento global, la extinción de las especies animales y vegetales, entre otras, son resultados exclusivos de la manera en que el ser humano ha decidido relacionarse con su entorno. Dicha relación no solo se produce a nivel macro, sino que se evidencia en la cotidianidad, en la que los seres humanos se han vuelto reproductores de prácticas inconscientes que contribuyen a la depredación y al malgasto irracional de lo natural como recurso y que tiene que ver con el estilo de vida de cada persona. Como menciona José Eustaquio Romão “las amenazas que se ciernen sobre el planeta no se construyeron naturalmente sino de las intervenciones históricas humanas, de carácter irresponsable y carentes de ética” (2002, p. 15). En las ciudades, la producción excesiva de plásticos, la emisión de gases del efecto invernadero, el mal manejo de los residuos, la contaminación de las fuentes hídricas, entre otras, se han normalizado en nuestra vida al punto que no hay un cuestionamiento de las acciones cotidianas de la gente del común.

En la ciudad de Bogotá se evidencian problemáticas como inundaciones, contaminación en muchos ríos y quebradas, además de los altos niveles de gases del efecto invernadero emitidos al ambiente por el tráfico y la industria. Sumado a lo anterior, muchas calles de la ciudad se ven sucias y lucen como desiertos de asfalto donde son muy pocos los árboles que permanecen en pie.

Tomando entonces a Bogotá como macro-contexto del presente estudio, es importante anotar que su gran extensión y la diversidad geográfica y socioeconómica que abarca nos obliga a analizarla como un conjunto de diversos sectores, por lo que es preciso destacar que gran parte de la población que vive al oriente de la ciudad lo hace sobre las montañas mientras que, en el occidente los habitantes están ubicados en la sabana, cuestión que genera una amplia gama de micro-contextos con múltiples variaciones de las cuales este estudio trabajó uno específico.

El barrio Ciudad Londres en la ciudad de Bogotá se encuentra ubicado en la parte alta del sur oriente de la ciudad; se caracteriza por pertenecer al estrato socioeconómico 1. Además, muestra características híbridas entre la ruralidad y la urbanidad en donde aún se evidencian prácticas campesinas como el pastoreo y la siembra y se ubica en la entrada del páramo de Cruz Verde, dentro del parque natural Entrenubes, lo que hace que esta población tenga una relación cercana con este ambiente natural con unas particularidades como su clima, altura y su cercanía a ciertas especies animales y vegetales propias del páramo.

Se tomó como población participante un grupo de niños y niñas de este sector, escolarizados en instituciones públicas del sector, con edades entre 8 y 10 años. Se tiene en cuenta la importancia de su voz y acciones en la sociedad pues hacen parte activa de ella, además de jugar un papel de gran importancia en la continuación o transformación de las dinámicas generales de tal sociedad. El niño y la niña “participa activamente en la construcción de su propio conocimiento y en el de los otros, interactúa con el otro, desde el momento en que es engendrado y es capaz de generar importantes cambios mentales, paradigmáticos y sociales” (Santamaría y Bothert, 2011, p. 68).

Como objetivo general se plantea indagar cuáles son los imaginarios que se evidencian, en los niños y niñas del barrio Ciudad Londres, acerca de la naturaleza y su relación con la misma.

Los imaginarios sociales

La teoría del imaginario social aparece en una época de culturas rígidas en la que primaban las concepciones de ser humano y recursos ligados a los sistemas de producción existentes, en ese momento los sistemas político-económicos comunista y capitalista. El concepto de Castoriadis se abre camino abruptamente entre los paradigmas de pensamiento reinantes mostrando cómo es la sociedad productora y producto, a la vez, de su realidad pasada, inmediata y futura y cómo los individuos de esta sociedad, como seres históricos-sociales, se construyen bajo estructuras instituidas, pero además son quienes les dan vida a dichas estructuras como reproductores en su accionar cotidiano. En palabras de Castoriadis:

[...] lo social-histórico es lo colectivo anónimo, lo humano impersonal [...] que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan por fuera e incluso los que están por nacer. Es, por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras “materializadas”, sean materiales o no y, por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. (1983, p. 11)

Vemos, entonces, que es la misma sociedad la que a través de su devenir histórico ha dado vida a su cultura, instituciones y acuerdos a los que no está el ser humano pasivamente atado, en cuanto a individuo, más no como grupo de individuos. Es decir, cada individuo crece y se desarrolla dentro de un conjunto de acuerdos sociales que le dan forma como sujeto histórico-social. Pero dichos acuerdos, pese a ser rígidos y de una gran fuerza y cohesión, no son inmanentes y pueden verse alterados únicamente por ese mismo sujeto cuando, en conjunción con otros, ha vivido un proceso que lo ha llevado a la transformación interna y, por tanto, al replanteamiento de su relación cotidiana con la sociedad. Son estas alteraciones del curso de lo social las que quedan inscritas en la historia al romper con la inalteridad y la linealidad y pasar a ser denominadas un hecho histórico.

Lo instituido y lo instituyente en lo imaginario

Castoriadis (1983) analiza la historia en relación con lo imaginario y resalta que lo que queda inscrito en la historia tiene que ver con sucesos que marcaron diferencias, que llevaron al cambio de la linealidad de lo que venía ocurriendo. Alteraciones de la continuidad de los acuerdos sociales en un determinado contexto que se hacen dignas de ser recordadas, al tiempo que su transformación perdura y da lugar a una realidad alterada de lo que venía siendo: la modificación histórico-social de lo instituido producida por la emergencia de lo instituyente.

Ahora, si la realidad histórica-social obedece a esa tensión entre lo instituido y lo instituyente, es posible analizar, de las sociedades contemporáneas, cómo se ha construido la actual relación

entre el ser humano y su entorno natural hasta obtener el preocupante panorama de nuestros días.

Las significaciones imaginarias

[...] Las significaciones no son evidentemente lo que los individuos se representan, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual, los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente incluso cuando sea conflictual. (Castoriadis, 1983, p. 370)

Desde esta definición de Castoriadis sobre las significaciones imaginarias podemos identificarlas, entonces, a través manifestaciones propias y naturales de los sujetos que corresponden a un lenguaje (representar-decir) y un hacer identitario-conjuntista y que hacen parte del individuo mismo como ser social. Las significaciones imaginarias se pueden encontrar en el lenguaje o la acción de los sujetos que de manera inconsciente permiten emerger creencias, ideas, afectos, imágenes, entre otros, que llevan en sí una posición o se posicionan en un punto que es siempre en relación con el mundo social instituido.

Imaginarios instituidos sobre la naturaleza

Mucho se habla de la cuestión ambiental en todos los escenarios de la sociedad contemporánea. Hoy en día, a través de la escuela y los medios de comunicación, se promulgan discursos en pro de un sentido ecologista y de acciones frente al cuidado del medio ambiente y esto se debe a las políticas ambientales que han surgido hace no más de 20 años. Pero, pese a todos los esfuerzos que se han puesto en las agendas nacionales e internacionales, los sujetos de las distintas sociedades continúan repitiendo prácticas inadecuadas de relación con los entornos naturales lo que resulta en la continuidad de la depredación y deterioro del planeta. Tal parece que dichas agendas son estáticas y no se conectan con discursos y prácticas de la vida cotidiana de los individuos que ven a diario en los medios diversas contradicciones

en el tema cuando, por un lado, las noticias dan cuenta de los desastres y abruptos cambios a nivel climático y ambiental en general y, por el otro, les llueve publicidad que los invita a consumir y alimentar el sistema de producción que está marcando un serio desequilibrio con el planeta como el gran ambiente natural. El ser humano parece concebir el cuidado ambiental en distante relación con su propio bienestar, pareciera ser que para relacionarnos mejor con el planeta creemos necesario sacrificar nuestro estilo de vida o estado de confort pues “nunca conseguimos librarnos enteramente de esta visión del ambientalismo como algo opuesto a las necesidades humanas inmediatas” (Jay Gould, citado por Gadotti, 2002, p. 53). Lo anterior hace referencia a un problema más profundo que aquel que tiene que ver con la simple conservación y preservación de los entornos naturales y es que, como lo que plantea Leff, “la cuestión ambiental, más que una problemática ecológica, es una crisis del pensamiento y del entendimiento, de la ontología y de la epistemología con las que la civilización occidental ha comprendido el ser, a los entes y a las cosas” (2007, p. 12).

Algunos imaginarios instituyentes sobre naturaleza

El bien común no es algo exclusivamente humano, sino de toda la comunidad cósmica. Todo cuanto existe y vive merece existir, vivir y convivir. El bien común particular surge partiendo de la sintonía y sinergia con la dinámica del bien común planetario y universal. (Boff, 2013)

Pensar en identificar e interiorizar lo instituyente, en la cuestión ambiental, se convierte en imprescindible bajo el panorama actual tras años de inalteridad de una instituida manera de relación con lo natural que devasta la vida del planeta en todos sus niveles y nos pone en riesgo de autodestrucción. Son varios y diferentes profesionales que en diferentes momentos han empezado a alimentar, con sus estudios y reflexiones, un nuevo paradigma frente a la relación con lo natural.

El libro *Pedagogía de la Tierra* de Moacir Gadotti reúne diferentes elementos que se pueden entender como instituyentes en este sentido. El autor establece dos categorías de lo que él denomina

pedagogía de la Tierra: la planetariedad y la sustentabilidad, con las cuales se puede comprender un nuevo sistema relacional del ser humano con todo lo natural bajo una visión del planeta como una totalidad compleja físico-biológica-antropológica de la que hacemos parte.

La ecopedagogía propone que para que las sociedades logren una nueva manera de relacionarse con los entornos naturales es necesario construir una nueva mirada, desde la educación, en los sujetos y las sociedades, bajo los siguientes principios:

- [...] -El planeta como única comunidad
- La Tierra como madre, organismo vivo y en evolución
- Una nueva conciencia que sabe lo que es sustentable, lo que es apropiado, lo que tiene sentido para nuestra existencia.
- Nuestro hogar es la Tierra.
- Una pedagogía biófila (que promueva la vida): involucrarse, compartir, relacionarse, entusiasmarse.
- Una concepción del conocimiento que admite solo ser integral cuando es compartido.
- Un caminar con sentido (vida cotidiana).
- Una racionalidad intuitiva, afectiva y comunicativa más no instrumental.
- Cultura de la sustentabilidad. (Gadotti, 2002, p. 152)

La naturaleza ante el imaginario de desarrollo de la sociedad colombiana

La sociedad actual se relaciona con la naturaleza de una manera instrumentalista donde la utiliza para su interés de manera irracional e inconsciente. Esta relación con los entornos naturales está arrojando, como resultado, la devastación de nuestro propio hábitat y de lo natural, como aquella riqueza ecosistémica y viva que junto con los humanos es producto de miles de años de evolución biológica. En Bogotá se sigue construyendo en los cerros, talando bosques y desplazando a las especies animales; el apresurado crecimiento de la ciudad produjo la contaminación de los ríos que atraviesan la ciudad y que hoy en día son caños por donde corren las aguas negras.

Frente a esta problemática, Arturo Escobar hizo una investigación sobre la sociedad colombiana y su noción de desarrollo actual, encontrando que está establecida en “los reacomodos políticos que se dieron al final de la Segunda Guerra Mundial en

los que, por medio de la misión Currie, se estipularon procedimientos requeridos para alcanzar rápidamente las formas de vida creadas por la civilización industrial" (Escobar, 1986, p. 17). De esta manera, el discurso dominante que promulgó la idea de desarrollo anclada a la industrialización, la urbanización, la explotación y producción en serie y la idea de progreso a costa de la depredación de la naturaleza, parece, se instituyó como imaginario político de nuestra sociedad.

Los significados, conceptos y el estilo de vida en que nos hemos desenvuelto, entonces, frente a los entornos naturales como sociedad "en constante desarrollo" están íntimamente entrelazados con la construcción de instituciones imaginarias que abarcan toda la cuestión social, de manera que la ética y pensamiento de los individuos se ciñe a dichas instituciones reproduciendo prácticas y discursos (instituidos) y anulando cualquier forma alternativa de pensamiento diferente (instituyente).

220 El presente trabajo pretende conocer, a través de los niños y niñas como protagonistas, cómo en un sector específico de la ciudad de Bogotá se ha instituido y se instituyen imaginarios sobre la naturaleza y la relación con ella.

Los niños y las niñas importantes actores sociales

Han sido muchas las miradas que de la infancia han hecho las sociedades a lo largo de la historia. En la contemporaneidad es posible comprender el concepto de infancia, como lo menciona Rincón:

[...] como es hoy, con todas sus contradicciones, poniendo en diálogo las creencias e imaginarios de antaño con las nuevas concepciones que reconocen al niño como sujeto, ser del presente, con deseos, con razonamientos y diferentes formas de ver el mundo y de relacionarse con el adulto. (2007, p. 148)

Desde este punto de vista, y teniendo en cuenta al niño y la niña como sujetos de cultura y lenguaje, podemos comprender su importancia e incidencia en el rumbo del desarrollo de las sociedades a través de sus interacciones con el mundo pues:

[...] las interacciones tienen que ver con la manera como el niño se vincula a los otros, realizando

mutuamente las actividades de su comunidad, haciendo parte de un tejido social que a su vez le ofrece las herramientas para poder llevar a cabo el proceso de apropiación de su cultura. (Santamaría y Bothert, 2011, p. 67)

La familia, concebida como núcleo de la sociedad, entra en un proceso de transformación alrededor de la llegada de nuevos miembros que incidirán en los espacios, rutinas y proyecciones a futuro. Al repetirse este fenómeno en múltiples familias de las comunidades se hace evidente la influencia de la infancia en las mismas, de forma que en una visión plausible de desarrollo humano y social no se pueden ver de manera aislada ninguno de sus elementos y esto incluye a la población infantil.

Esto sucede igualmente en sentido recíproco. Es imposible hablar del niño sin situarlo en un entorno social determinado, un contexto en el que desde antes de nacer vuelca sus sentidos y pensamiento para aprender las reglas del juego: símbolos, significados, estereotipos, entre otros, que quedan inscritos en su psiquis, y aprende entonces el ser social y el hacer social que determinarán en gran medida sus comportamientos y maneras de relación con la realidad: consigo mismo, con el otro y con el ambiente. Acerca de esto, Santamaría y Bothert afirman como los

[...] saberes infantiles se relacionan con la apropiación que hacen los niños del mundo externo, que se da inicialmente en el ámbito social, es decir, el niño comprende el mundo, construye sus conceptos y los utiliza sólo a través de las interacciones con los otros. (2011, p. 67)

Es en este proceso de aprehensión de lo social, y mediado por el lenguaje, donde el niño o la niña empieza a hacer una construcción de sus imaginarios sociales y con ellos se vuelve portador de prácticas y discursos instituidos, pero, además, es agente posibilitador de alteraciones histórico-sociales instituyentes.

Metodología

Este estudio se enmarca en el paradigma de la investigación social a la luz de la metodología de

investigación cualitativa toda vez que esta se caracteriza porque “su preocupación no es prioritariamente medir sino descubrir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p. 62).

Dentro de este marco de investigación social cualitativo se adoptó el enfoque interpretativo “que renuncia al ideal objetivista de la explicación y postula la búsqueda de la comprensión” (González, 2000, p. 232).

Categorías de análisis

Se plantea, en primera medida, lo instituido y lo instituyente sobre la naturaleza, buscando diferenciarlos. Lo instituido, según Castoriadis, corresponde a aquello que ya se ha establecido y aceptado socialmente, por lo que en el caso de naturaleza podemos identificar los imaginarios instituidos mediante expresiones comunes y conocidas frente a la relación con la naturaleza y pensamientos y posiciones conocidas frente a la relación con lo natural. Como imaginarios instituyentes sobre naturaleza podemos establecer algunas ideas que plantea Gadotti como principios de la ecopedagogía, y que en la sociedad actual no se han instituido:

- “El planeta como única comunidad
- La tierra como madre, organismo vivo y en evolución
- Una mirada biófila: involucrarse, compartir, relacionarse, entusiasmarse.
- Cultura de la sustentabilidad” (2002, p. 152).

Como otra categoría de análisis se plantean tipos de imaginarios frente a lo natural (tabla 1).

Una vez definidas las categorías de análisis se seleccionaron las técnicas e instrumentos con los que obtener los datos: el taller iconográfico y la entrevista semiestructurada

Taller iconográfico

En esta sesión los niños y niñas realizaron un ejercicio de recuerdo en el que, con los ojos cerrados, evocaban en detalle una experiencia en medio de un ambiente natural para posteriormente dibujarlo. Luego de realizado el dibujo, los niños lo explicaron y contaron más detalles de la experiencia dibujada.

Entrevista semiestructurada

Esta sesión se desarrolló como una conversación con los niños y niñas en la que se les preguntó

Tabla 1. Categorías de análisis: Tipos de imaginarios sobre naturaleza.

Categoría	Comprende	Tipos de imaginario
Cómo ve, inconscientemente, el ser humano a la naturaleza.	Cómo concibe el niño o niña al ser humano en relación con el medio ambiente.	-Dominancia racional: manifiesta comprender al ser humano como centro de la vida en la que los demás elementos están a disposición de su dominio.
		-De equilibrio: el ser humano es parte de un equilibrio dinámico con la naturaleza y debe propender por ese equilibrio.
		-Naturaleza deificada: la naturaleza es superior al humano, debemos agradecerle por todo lo que nos brinda.
Relación con la naturaleza ante la conocida situación de crisis ambiental.	El niño o niña manifiesta una forma de pensamiento sobre acciones frente a la realidad actual de la naturaleza.	“Volver al primitivismo: Aboga por volver a una vida no civilizada a través de la desindustrialización, la abolición de la división del trabajo y el abandono de la tecnología” (Ospina, 2008).
		“Construir un ideal de eco-desarrollo: Imaginario asociado con una articulación armónica entre el crecimiento económico y la naturaleza” (Ospina, 2008).
		“Defensa del patrimonio común: buscan la protección y conservación de la naturaleza (flora, fauna, otros recursos naturales) incitando a pensar que si permanece lo que aún tenemos prevalece la vida humana” (Ospina, 2008).

por experiencias relacionadas con naturaleza que hubieran tenido en la escuela, en la casa y a través de la televisión y se indagó por lo que ellos y sus familias hacían por la naturaleza.

Los hallazgos de la investigación se obtuvieron mediante el empleo de dos métodos: el análisis iconográfico permitió obtener las significaciones imaginarias expresadas a través del dibujo y la voz del niño y de la niña explicándolo. Como segundo método, se realiza una sistematización de los datos a través de una rejilla en la que se obtienen las significaciones imaginarias y se identifican como instituidas o instituyentes.

Análisis iconográfico

Para analizar los productos del taller iconográfico se realizó el proceso de análisis planteado por Lertorneau (2007), según el cual el proceso se divide en tres etapas:

En primer lugar, se realiza la nomenclatura del documento que consiste en una primera observación seguida de la “identificación de los componentes de la imagen” (p. 98). Luego de esto, se procede a hacer “la descripción del documento como un todo, planteándose como objetivo, percibir su significación de conjunto [...] lo cual se descubre cuando se identifican los vínculos que unen los elementos que han sido inventariados en la etapa precedente” (p. 99). En la contextualización “el documento iconográfico se vuelve objeto de cuestionamiento [...] así se integra a una red de relaciones cuya estructura conviene esclarecer” (p. 100).

Resultados y análisis

A continuación, se presenta la contextualización de las iconografías elaboradas por los niños y las niñas participantes del taller:

Niño participante N.º 1: plasmó una experiencia vivida en el páramo de Usme realizada por el colegio en el que estudia, que es un colegio público del sector. El viaje lo realizó con su tío, quien fue su cuidador. Relata la presencia de lo plasmado en el dibujo; acerca de las montañas manifiesta el recuerdo de haber podido ver su colegio, que queda ubicado en el otro páramo: Cruz Verde, hacia el suroriente. También sobre estas dice ser lo que

más recuerda de esa experiencia. Manifiesta haber visto peces, haber pescado y comido mojarra, dice que “la mojarra se frita y queda rica”, también dice que se metió y el agua era calientica. Al preguntarle cómo se sintió, dijo: feliz.

Niño participante N.º 2: el dibujo corresponde a una experiencia en la Mesa, Cundinamarca. El paisaje muestra claramente cosas que ella comprende como naturaleza y que pudo ver en su viaje. Menciona que en los árboles había frutas, que en el lugar donde se encontraban siempre pasaban palomas. Recuerda al perro mencionando que era chistoso y cuenta cómo bajaban naranjas de los árboles y el perro se las comía. Muestra gusto por las flores de colores y las representó en su dibujo.

Niño participante N.º 3: representa una experiencia vivida en el campo; en cuanto al agua ella mencionó que había peces, que ella algunas veces se bañaba allí y cogía los peces. De las montañas manifiesta haber subido en ellas y haber “visto todo el país” y parecerle muy bonito, luego agrega qué fue lo que más le gustó pues pudo ver muchas cosas que no conocía. Menciona como algo agradable haber podido alimentar a los caballos y las vacas. Cuando se le pregunta por lo que sintió cuando vivió esta experiencia contesta que mucha emoción y alegría. Luisa dibuja una jirafa en su dibujo y cuando se le pregunta dice que la dibujó porque es bonita y porque le gusta mucho.

Niño participante N.º 4: el dibujo hace referencia a una visita al páramo de Cruz Verde con su familia. Johan dibujó lo que vio allí de manera que menciona las montañas, muchos árboles entre los que vio uno con naranjas y uno con manzanas y el río, además de una lombriz y una araña. De las montañas menciona haber subido a ellas. Sobre el río dice que vio un pez. Johan menciona que allí acamparon, hicieron una comida y bajaron hasta por la noche. Cuando se le pregunta por el nombre que pondría a su dibujo contesta: las aventuras.

Niño participante N.º 5: realizó un dibujo de su viaje al páramo Cruz Verde en el que cuenta haber visto una cascada en la que pudo ver muchos peces. Menciona haber visto árboles con frutas: manzanas y duraznos. También vio un pájaro amarillo y dice de este que era de gran tamaño. Sobre la

cascada le llamó la atención cómo sonaba el agua y los peces. Juan comenta que armaron carpa y realizaron una fogata. Menciona que pasaban muchos pájaros, palomas de color gris, blanco y negro. Al preguntarle que le agregaría a su dibujo menciona: montañas.

Niño participante N.º 6: relata un viaje a Cota, Cundinamarca. Dice que dibujó una casa donde podían ir al río y que en este podían jugar, ver y coger los peces. Dice que podían coger frutas como guayabas y naranjas y esto lo plasmó en el árbol. Michael dice que no dibujó las vacas, pero manifiesta que podían ordeñarlas y alimentar los pollitos. Michael cuenta que había pájaros y eran de color negro. Cuenta que las montañas eran bonitas y que cuando estaba en el paseo se sentía emocionado y que lo que más le gustó fue ordeñar la vaca y alimentarla.

Sistematización de la información

En esta fase del análisis se realiza una rejilla en la que se explicitan las diferentes significaciones imaginarias encontradas a través del trabajo de campo, las cuales se identifican como de carácter instituido e instituyente (tabla 2).

Gracias al análisis de los datos se pudo identificar diversas características de lo imaginario social sobre naturaleza en los niños y niñas colaboradores del estudio:

El contexto en los imaginarios de los niños y las niñas

Los niños y niñas colaboradores viven en un sector que se caracteriza por tener aspectos de la ruralidad: se encuentran muy cerca al páramo y la mayoría de personas que viven allí provienen de familias campesinas cuyas prácticas se relacionan con la siembra y la crianza de animales de finca como vacas y gallinas de las que obtienen algún beneficio. A través de la información obtenida, vemos que prevalece este pensamiento de relación con la naturaleza de tipo tradicional campesino en las niñas y los niños, quienes dan muestra de una relación positiva y directa con la naturaleza y manifiestan sentimientos y emociones agradables frente a lo natural. Esto demuestra un pensamiento y relación instrumental enfocados en el sostenimiento

de la familia y lejos de alguna intención productiva capitalista.

La familia, la escuela y los medios: fuente de imaginarios sobre naturaleza

Es evidente el papel determinante de la familia, la escuela y los medios de comunicación como instituciones sociales, socializadoras, en la construcción del niño y de la niña como sujetos de imaginarios sociales, de manera que las experiencias expresadas por ellos ocurrieron bajo el cuidado de sus familias o de la escuela o fueron vistos en la televisión. Las experiencias contadas por las niñas y los niños fueron organizadas por la familia de la que también cuentan cómo algunos de sus miembros realizan prácticas de siembra, “cuidan las plantas que tienen en sus casas” (Niño participante N.º 2) y “tienen cuidado de no botar basura al pasto” (Niño participante N.º 5). Acerca del colegio, el niño participante N.º 1 nos contó: “Ayer fuimos a plantar matas y las rociamos porque allá hay un jardín entonces es de nosotros entonces nosotros fuimos a plantar”. Otros contaron que en clase de Artes dibujan animales y en Biología aprenden a clasificarlos. En cuanto a lo visto en televisión, los niños están enterados de que estamos en sequía y ven programas donde:

[...] unas personas que iban a diferentes bosques o islas del mundo y tenían que sobrevivir, tenían que saber cuáles plantas se podían comer, cuáles no, cuáles eran venenosas y aprender a armar un refugio en medio de la naturaleza y sobrevivir en medio de la naturaleza y las serpientes. (Niño participante N.º 4)

Significaciones imaginarias sobre naturaleza

Los dibujos elaborados en el taller iconográfico develan el carácter identitario-conjuntista del término *naturaleza*, el cual evoca una serie de representaciones en común encontradas en el análisis iconográfico. Producto de la experiencia del niño y de la niña que han sido interiorizadas a través de un representar-decir de conjunto de una sociedad y que, desde temprana edad, se manifiesta en cada sujeto como determinante inconsciente de su relación con la naturaleza y lo natural. Como dice Castoriadis:

Tabla 2. Rejilla de clasificación de significaciones imaginarias identificadas.

Carácter de lo imaginario Significación imaginaria	Instituido	Instituyente
Representación	<p>Se refiere al ambiente natural como el campo. Representación de árboles con frutos. Representan ríos u otras fuentes hídricas con peces. El niño participante N.º 4 dibujó un pez globo, una araña y una lombriz. Representan animales de diversa clase en sus imágenes.</p>	
Idea, concepto	<p>“[...] los peces se fritan, la mojarra se frita y queda rica” (Niño participante N.º 1). El niño habla de un personaje de televisión que interviene en la naturaleza como hacerles un nido a los pájaros, y menciona la frase dominar la naturaleza (Niño participante N.º 4). “[...] no gastar el agua ni tirar el agua por afuera que estamos en sequía” (Niño participante N.º 2). “[...] el páramo de Bogotá que está seco porque la naturaleza se está secando” (Niño participante N.º 1). “Cuidar las matas, mi abuelita tiene hartas matas y las rosea” (Niño participante N.º 1). “[...] mi abuelita le encanta, ella siempre las saca al sol, les echa agua; yo tengo un patio grande allá mi abuelita eso lo tiene lleno de plantas, mi abuelita le gusta mucho las plantas, les gusta muchísimo” (Niño participante N.º 2). “[...] que hay sequía” (Niño participante N.º 3). “[...] no hay que talar los árboles, no hay que cortar las flores y no hay que malgastar el agua” (Niño participante N.º 3). “[...] si talan los arboles no hay aire y el agua, porque si no tuviéramos agua no estuviéramos vivos” (Niño participante N.º 3). “[...] no malgastan el agua, no quemarlos eh, el monte, no cortan el pasto” (Niño participante N.º 3). “[...] mi abuelita, le gustan harto las plantas, ya tiene hartas tiene, ya plantó unas matas que han crecido harto cada día saca flores, las flores, las saca al sol y les echa agua”.</p>	<p>“[...] a veces recogen agua y le echan al pasto y a las plantas, y no las quemamos ni nada, y las dejamos crecer para que los insectos puedan coger la comida para las familias y que las abejas cojan el polen para poder vivir” (Niño participante N.º 5). “[...] y la madre naturaleza nos agradezca” (Niño participante N.º 5). Los niños participantes N.º 3 y 6 manifiestan que les gustó mucho alimentar a los animales.</p>
Deseos, afectos	<p>“[...] los poderes de no hacer reguero, de cuidar las matas, rociar las matas y el jardín (Niño participante N.º 1). Luisa dice que lo que más le gustó fueron las montañas porque podía ver todo cuando subía en ellas. El niño participante N.º 3 manifiesta que vio mariposas de muchos colores y dice: “me gustaron mucho, mucho, mucho”. “[...] plantar semillas, lanzar agua para que las plantas crezcan” (Niño participante N.º 2). “[...] el agua para rociar las plantas, el poder de hacer que se vayan las nubes para que les caiga sol y lanzar semillas para que crezcan plantas” (Niño participante N.º 4). “[...] plantaría plantas para tener oxígeno y apagar los incendios para que no queme las matas que yo planto” (Niño participante N.º 5). Al niño participante N.º 6 lo que más le llamó la atención fue la relación con la vaca, ordeñarla y darle de comer. El niño participante N.º 3 dibujó una jirafa argumentando que es bonita y le gustan.</p>	<p>[...] si yo fuera súper héroe haría sobrevivir los árboles, sembrar miles de árboles (Niño participante N.º 5). [...] desearía arboles con frutos (Niño participante N.º 5). El niño participante N.º 3 manifiesta haber sentido mucha emoción alimentando a los caballos y las vacas.</p>
Actuaciones	<p>“[...] ayer fuimos a plantar matas y las rociamos porque allá hay un jardín entonces es de nosotros entonces nosotros fuimos a plantar” (Niño participante N.º 1). “[...] no gastando el agua, sembrar” (Niño participante N.º 3). “[...] reciclamos las botellas en vez de botarlas a la naturaleza” (Niño participante N.º 5). “[...] expresa recuerdos de siembra motivados por el colegio en que estudia” (Niño participante N.º 1). El niño participante N.º 6 recuerda haber ordeñado y alimentado las vacas.</p>	<p>“No botamos basura en el pasto ni tampoco botellas de vidrio ni cosas que puedan quemar el pasto para que la naturaleza pueda vivir” (Niño participante N.º 5). “[...] la profe nos dijo que escuchábamos el canto de los pajaritos ahí al lado del salón, se vio todo bonito” (Niño participante N.º 2). La familia del niño participante N.º 2 acampó de día en el cerro Cruz Verde, realizaron una fogata y comieron allí.</p>

[...] en y por el *legein* y el *teukheim* se instrumenta la institución global de la sociedad, figuración-presentificación del magma de significaciones a que aquella da existencia en cada momento. Esta institución es en cada momento institución del mundo como mundo de esta sociedad y para esta sociedad, y como organización-articulación de la sociedad misma. (1983, p. 373)

Las ideas y conceptos encontradas en el estudio son muy variadas, sin embargo, muchos tienen que ver con ideas ya conocidas, aprendidas y apropiadas por los niños y las niñas de su sociedad. Algunos componentes de la naturaleza son claramente vistos como “recursos” al servicio del ser humano, y su atención hacia ellos está enfocada en el pensamiento de conservación y uso racional de lo natural por el mismo ser humano: los niños hablan de “no malgastar el agua porque estamos en sequía” (Niño participante N.º 3); y en una oportunidad uno de los niños menciona que lo que más le gustó de la experiencia relatada fue “la mojarra, pues se cocina y queda rica” (Niño participante N.º 1). La preocupación por lo natural en estos niños y niñas está fuertemente ligado a su uso y servicio para bienestar del ser humano, de manera que expresan que si “talan los arboles no hay aire, y el agua porque si no tuviéramos agua no estuviéramos vivos” (Niño participante N.º 3). Este pensamiento está relacionado con pensamientos antropocéntricos y de dominación de lo natural más que con alguna visión del planeta como un gran hábitat organizado y en equilibrio.

Pero, pese a la predominancia de estas ideas, se pudo encontrar, también, algunas expresiones relacionadas con la comprensión de las dinámicas ecosistémicas y su preocupación por ellas como necesarias para otros seres vivos como cuando un niño nos cuenta sobre las plantas: “las dejamos crecer para que los insectos puedan coger la comida para las familias y que las abejas cojan el polen para poder vivir” (Niño participante N.º 5). Esto nos permite ver un pensamiento diferente al instrumentalista y que más bien se acerca a una comprensión de los sistemas naturales y la importancia de su existencia.

Los sentimientos, deseos y afectos expresados permiten afirmar que la naturaleza sigue siendo,

por fortuna, un contexto que disfrutaban los niños y el cual les brinda elementos poco usuales y de mucho interés para ellos que claramente carecen de todo valor en capital. Cuando se le preguntó a los niños sobre lo que les llamaba la atención, mencionaban aspectos propios de los ambientes naturales como el sonido de la cascada, las frutas en los árboles, el poder ver muchas cosas desde lo alto de las montañas, los colores de las flores, entre otros. Las narraciones obtenidas, frente a acciones que realizarían los niños por la naturaleza, dejan claro el conocimiento que ellos tienen de la crítica situación de los ambientes naturales y su deseo de mitigarla pues expresan que les gustaría tener el poder de “lanzar semillas para que crezcan plantas (Johan), apagar los incendios para que no queme las matas” (Niño participante N.º 5) o “no tumbar los árboles” (Niño participante N.º 6).

Desde las acciones narradas, como aspecto importante de las significaciones imaginarias sobre naturaleza encontramos, por un lado, manifestaciones de conservación y uso racional de lo natural visto como un recurso bajo acciones como “no malgastar el agua” (Niño participante N.º 6). También se evidencian, en mayor medida, manifestaciones de restauración y prácticas conscientes de relación frente a lo natural como la siembra de semillas, el cuidado de las plantas y el reciclaje. Como un tercer tipo de significación, presentada en menor medida, se evidenció nuevamente la preocupación por la convivencia con los ecosistemas como cuando un niño dice que: “no botamos basura en el pasto ni tampoco botellas de vidrio ni cosas que puedan quemar el pasto para que la naturaleza pueda vivir” (Niño participante N.º 5).

Las acciones de los niños y las niñas muestran claramente una conciencia de respeto, cuidado y convivencia con lo natural. Sin embargo, lo manifiestan desde diversas perspectivas como complejos imaginarios latentes en sus respuestas que permiten ver cómo están presentes diferentes formas de ver la naturaleza. Estas van desde apreciarla como un valioso recurso al servicio del ser humano, el cual se debe administrar, hasta la visión del ser humano como responsable del equilibrio entre el aprovechamiento de lo natural como recurso y su restauración como ecosistema y hábitat de otros seres vivos.

Develando imaginarios sobre naturaleza

Los niños nos hablan y cuentan de muchos aspectos sobre la naturaleza y lo que es para ellos en diferentes momentos y niveles. Cuando cuentan su dibujo, la representan como algo ajeno, un terreno inmenso de cosas bonitas a las que nos podemos acercar en ocasiones, interactuar con ella, comer de los frutos de los árboles, tocar el agua y a los peces, para luego regresar a casa. En ocasiones, la representaban como ese ser indefenso al que hay que cuidar y proteger como regar a la planta de la casa, alimentar la vaquita o sembrar muchos árboles. También la representaron como un recurso para uso del ser humano, como el agua que no debemos malgastar o los árboles sin los que no tendríamos oxígeno. Ellos logran comprender la complejidad del término naturaleza y nos dan a conocer cómo se relacionan con ella en diversos niveles de los que emergen sentimientos, pensamientos, recuerdos y un sin número de prácticas y discursos que desde cada sujeto contribuye a la relación de la sociedad con los entornos naturales.

Frente a la visión de naturaleza que han construido los niños y las niñas como sujetos sociales, manifestaron, en mayor medida, el imaginario de dominancia racional pues se pudo identificar la visión antropocéntrica en la que lo natural está allí para aprovechamiento y servicio del ser humano. Este imaginario predominante es alimentado desde el discurso y el hacer social en el que este sector de la infancia se encuentra inmersa. Pese a que se habla de una conciencia ambiental y un cambio de relación con la naturaleza, este pensamiento se sigue argumentando desde la subsistencia del ser humano gracias a los “recursos naturales” y no desde una comprensión de lo natural como sistema complejo, organizado y parte de una totalidad que entre muchas otras cosas, permite la continuidad de la vida en la tierra, entre la que se encuentra la vida del ser humano.

Los otros imaginarios también aparecieron en mínima medida. Se pudo identificar que, en los niños y las niñas colaboradores, uno de los imaginarios más manifestados frente a la situación ambiental actual es la defensa del patrimonio común con el que se “busca la protección y conservación de la naturaleza” (Ospina, 2008, p. 76), pues en

repetidas ocasiones manifestaron significaciones relacionadas con el cuidado, conservación y no destrucción de lo natural. Este imaginario se manifiesta como una preocupación intrascendente por lo natural en la que los sujetos no demuestran interés alguno por transformar sus prácticas y relaciones de producción y consumo irracional sino más bien, minimizar o contrarrestar de algún modo el daño causado sin que esto afecte su estilo de vida. Los demás imaginarios, planteados por Ospina, como el de volver al primitivismo o construir un ideal de ecodesarrollo, no se manifiestan.

Lo anterior indica que, pese a que el contexto geográfico de estos niños y niñas es diferente y tiene unas particularidades que permite una relación más cercana con la naturaleza, los discursos y prácticas provenientes de las instituciones más influyentes en la construcción del niño como sujeto social expresan imaginarios instituidos que son apropiados con fuerza por la infancia de estos sectores, al punto en que no manifiestan importantes construcciones de lo imaginario con respecto a los espacios naturales dentro de donde viven.

Conclusiones

Los niños y niñas de Ciudad Londres tienen una relación cercana con lo natural, que les suscita significaciones positivas además de ser conscientes de la realidad ambiental actual mostrando preocupación por ello. Sin embargo, el grueso de sus imaginarios sobre naturaleza corresponde a lo instituido, proveniente de discursos y prácticas de la ciudad a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación, en los que prevalecen pensamientos de antropocentrismo frente a la relación con lo natural, concibiéndolo al servicio del ser humano y/o bajo su cuidado y protección. Por otro lado, se lograron identificar también, aunque en una pequeña medida, algunos imaginarios instituyentes que hacen referencia a la comprensión de lo natural como parte de organizaciones ecosistémicas que permiten la vida de especies distintas al ser humano, y que no necesitan de su intervención si no, más bien, del respeto por su existencia tal cual es.

Los espacios naturales cercanos al barrio Ciudad Londres son una fortaleza para la educación ambiental y la construcción de imaginarios

instituyentes sobre naturaleza pero, pese a esto, los niños y las niñas participantes se sienten ajenos a los mismos y los representan como espacios de disfrute esporádico. Las manifestaciones sobre lo natural son más cercanas a lo experimentado a través de los medios de comunicación o la escuela, experiencias que corresponden a otros contextos y están en contradicción, muchas veces, con el contexto real de estos niños y niñas. Ellos no manifestaron, de manera significativa, alguna relación entre los aprendizajes de la escuela y el contexto en el que viven.

La fuerza de los imaginarios radica en las experiencias que viven los sujetos desde que nacen, de manera que tales sujetos van edificando magmas de significaciones en su cotidianidad, de modo inconsciente y gracias a todo lo que experimentan a través de sus sentidos. Ante lo anterior, se comprende la importancia de que los profesionales en educación empecemos a resignificar nuestra relación con el medio ambiente, adquirir una conciencia crítica y propositiva frente a nuestras prácticas cotidianas en relación con el entorno natural para, de este modo, promover imaginarios instituyentes más coherentes con las necesidades del planeta, y todo ser vivo que lo habita, en nuestros tiempos actuales.

Es clara la importancia que juegan los medios de comunicación en la institución y reproducción del *legein* y el *teukheim* en los sujetos de la sociedad bogotana actual y que se traduce en prácticas y discursos con los que nos identificamos y damos existencia a una realidad, en este caso, de la relación entre el ser humano y lo natural, ignorando muchas otras maneras y posibilidades y concibiendo esta como único camino. Es una responsabilidad muy grande la que tenemos, como sociedad, y en ella, cada sujeto como profesional o como ser humano, en la tarea de construcción de un diferente representar/decir (*legein*) y un quehacer/técnica (*teukheim*) sociales que conlleven a la aparición de otras posibles formas de relación con lo natural y con todo lo demás.

Referencias

- Boff, L. (2013). *Ecología, grito de la tierra, grito de los pobres*. Buenos Aires: Lumen.
- Bonilla-Castro, E.; Rodríguez R. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Escobar, A. (1986). La invención del desarrollo en Colombia. *Lecturas de Economía*, 20, 9-35.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI.
- González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-243.
- Leff, E. (2007). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacía una pedagogía ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 16, 11-19.
- Letorneau, J. (2007). Cómo analizar un documento iconográfico. En: *La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual* (pp. 95-110). Medellín: La Carreta.
- Ospina, L. (2008). Imaginarios ambientales: voces emergentes desde la vida cotidiana. *Luna Azul*, 26, 57-79.
- Rincón, C. (2007). La formación de maestros y los imaginarios de infancia: reseña de una investigación. En: F. A. Santamaría; M. H. Barreto: *Lenguaje y saberes infantiles* (pp. 146-154). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño.
- Romão, J. E. (2002). Presentación, planetariedad. En: M. Gadotti, *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI.
- Santamaría, F.; Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Infancias Imágenes*, 10(1), 66-73.





Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula*

Children, Political Subjects?: Possible Constructions from School and the Classroom

Nesly Constanza Peña Forero¹

Para citar este artículo: Peña, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241.

Recibido: 01-julio-2017 / **Aprobado:** 12-septiembre-2017

Resumen

El presente artículo muestra un panorama concerniente a la forma como se establece la configuración de subjetividades, más específicamente de subjetividad política en niños y niñas. Se realiza un rastreo del concepto que de infancia y niño(a) se ha consolidado socialmente para entender de qué manera se asume este individuo como sujeto en una época más actual. Desde esta perspectiva, se da una mirada a la escuela como uno de los escenarios que influye en la configuración de subjetividades, para enunciar algunas de las dinámicas que allí se desarrollan en pro de la construcción de subjetividad política.

Palabras clave: infancia; escenario; subjetividad; sujeto político; escuela.

Abstract

This article shows a panorama concerning the way in which subjectivities are set up, more specifically of political subjectivity in boys and girls. A tracing of the concept of upbringing and child, has been established socially, to understand how this individual is assumed as a subject in a more current era. From this perspective, one looks at the school as one of the scenarios that influences the configuration of subjectivities, to enunciate some of the dynamics that there are developed in favor of the construction of political subjectivity.

Keywords: childhood; stage; subjectivity; political subject; school.

* Este artículo forma parte de la tesis de maestría titulada *La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de básica primaria* (2015), de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

¹ Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Infantil. Docente de Básica Primaria, Secretaria de Educación de Bogotá (SED). Correo electrónico: nelcosp@hotmail.com

Introducción

La construcción de subjetividades es un tema que se abre paso dentro de la dinámica académica, educativa y escolar. Pensar en la configuración del sujeto es la inquietud, preocupación y tema de investigación que genera diversos interrogantes que abren las puertas a múltiples formas de análisis en escenarios como la educación y la pedagogía. Desde esta perspectiva, es a partir de la escuela donde se establecen construcciones que permiten de una u otra manera aportar en la formación de sujetos y subjetividades. Por tanto, se puede hablar de estos dos aspectos desde diferentes perspectivas; desde lo social, lo cultural, lo político. Para este caso haré énfasis en la construcción de subjetividad política de niños y niñas, desde un escenario social, educativo y la práctica escolar.

Es entonces desde la práctica escolar donde se realiza este trabajo de investigación a través de un ejercicio de indagación con docentes y estudiantes de los grados primero, segundo y tercero de primaria de un colegio distrital, de la ciudad de Bogotá, ubicado en la localidad de Usme. El colegio atiende población que viene de sectores rural y urbano de la localidad de estrato socioeconómico 1 y 2; trabaja con los niveles de transición a grado noveno. Esto ocurre porque es un colegio pequeño que no cuenta con la infraestructura suficiente para atender la educación media en su totalidad. Los niños y niñas objeto de este trabajo de investigación se encuentran entre los 7 y 10 años.

A través del área de Ciencias Sociales y su propuesta curricular, se hace análisis a diferentes propuestas didácticas y metodológicas que se desarrollan en el aula; teniendo en cuenta diferentes concepciones que establecen tanto estudiantes como docentes sobre las temáticas presentadas. Sin embargo, este aspecto será abordado más adelante.

El niño y la niña son actores que desde el campo educativo se constituyen como sujetos y, para este caso, serán los sujetos de investigación asumidos como seres sociales, históricos y políticos. Así mismo, se proyectan como sujetos constituidos desde un marco cultural que les confiere ciertas características y condiciones con las cuales forjan de manera directa o indirecta su subjetividad y, por ende, su subjetividad política. Sin embargo, para ahondar

en este tema resulta fundamental abordar al niño y la niña desde el concepto mismo; pero, además, situar el tema de la infancia y la niñez, haciendo un rastreo del origen de su configuración.

Breve abordaje histórico sobre el concepto de infancia

Es posible señalar a Philippe Aries (1987) como pionero en la investigación acerca de las características de esta categoría. Dichas investigaciones posicionaron a la infancia como un producto histórico moderno, es decir, una figura reciente. Este autor logra vislumbrar el lugar del niño y la representación social que lo configuraba como tal, sus características y la transformación que se va dando de este individuo hacia una concepción más moderna como la infancia.

Para el autor, la infancia era concebida en la edad media como la primera edad de la vida, una etapa sin mayor relevancia sujeta simplemente a la asistencia y sin ningún interés social; por tanto, su lugar en la familia y la sociedad no era relevante. Se consideraba la niñez como una cosa graciosa y divertida, donde no representaba mayor atención. Para esta época se denota un desinterés total sobre el infante, entendiendo este término como no hablante; su infancia estaba catalogada hasta los siete años, a partir de ahí ya era tratado como un adulto en miniatura, apto para aprender y formarse (Aries, 1987).

Siguiendo con los planteamientos de este autor, se establece la infancia como una construcción social que permite ubicar al niño(a) en una etapa de vida con determinadas características, con ella surge un nuevo sentimiento en que se da a este individuo un lugar diferente dentro de la familia y sociedad en general. El niño pasa de ser visto como un adulto-pequeño que necesita ser educado, para este fin se requiere de otros escenarios que ayuden a contrarrestar dicha labor como la escuela.

Esta percepción empieza a cambiar a finales del siglo XV e inicios del XVI, donde la figura del niño empieza a tener más relevancia dentro de la representación de las edades de la vida. Su condición es fijada bajo la denominación de minoría de edad donde se ubica al niño por no estar en capacidad de responder por sí mismo sin la tutoría de

un adulto. Estas denominaciones de menor de edad y mayor de edad se ubican de manera fundamental para fijar a la población dentro de ciertas edades y así determinar sus formas de representación o participación. Bajo esta relevancia se constituye una concepción moral de la infancia. A partir de esta fundamentación moralista empieza a tener cabida un nuevo sentido de infancia, pues el niño empieza a ser objeto de atención, se debe cuidar, proteger, disciplinar y educar.

Con este nuevo sentir se asumen otras prácticas dentro de la familia y la misma sociedad para de una u otra manera regular la formación de los niños; así surge la escuela y la escolarización como práctica de disciplina que pretendía frenar las actuaciones inmorales que circulaban en las relaciones fraternas que se establecían entre el niño y el adulto. El objeto era formar hacia el buen comportamiento en sociedad y los buenos modales a través de manuales de urbanidad. Es así como el niño adquiere para esta época un interés específico dentro de la sociedad, ahora es vigilado y reprendido para ser educado.

Se da a la infancia un trato específico enfocado sobre todo en la población más pobre; esta, para Aries (1987), constituía la imagen negativa de la infancia y la sociedad. Los niños hacían parte de las calles y para evitar este desorden se crea la institución con función de hospicio, lo que deriva finalmente en la estructura de escuela, cuya finalidad era encerrar a esta población como forma de organización y estrategia de objetivación; se determina entonces la escolarización del encierro. (Martínez, citado por Jiménez, 2012 p. 21). Así, "A la luz del discurso de la pedagogía moderna la infancia se constituye escolarmente y una parte de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en la escuela" (Narodowski, 1994, p. 59).

Esa perspectiva donde se ubicaba a la infancia como etapa de la vida predilecta para modelar al individuo desde un enfoque de formación enfatizado en la disciplina como medio de regulación, y donde la escuela juega un papel primordial como institución que permite vigilar y castigar (pero además como espacio predilecto para engendrar ciertas formas de pensamiento), sufre ciertas

modificaciones donde se da un punto de quiebre y una necesidad por restablecer el pensamiento del individuo con relación a las diferentes instancias de poder. Una necesidad por reducir la emancipación y ampliar las posibilidades hacia nuevos tipos de subjetivaciones.

Este fue el interés y la apuesta de construcción social que para el momento pretendía establecer un orden dado desde la vigilancia, la disciplina y el castigo como el medio de acción que puede ser leído además en clave de lo político a partir de una estructura organizada que diera sentido a la comunidad. Esto con el fin de estructurar determinadas maneras de actuar, pensar y estar, encaminado a formas de subjetividad política que ubicarían al niño para ser figurado como un nuevo sujeto agenciado desde una connotación diferente de infancia y unos parámetros que delineaban el tipo de sujeto que se pretendía lograr.

Ahora, resulta pertinente establecer una mirada sobre el cambio que se da en el concepto de infancia a partir del discurso de diferentes modelos y corrientes pedagógicas que se establecieron en Colombia, dando una proyección diferente al escenario escolar.

Nuevas configuraciones al concepto de infancia a partir de los modelos pedagógicos

Con la escuela tradicional se daba lugar a una infancia pasiva y vacía. Luego, en 1870, la reforma Pestaloziana modernizó la representación social de la infancia, reconociendo al niño como sujeto escolarizado en un modelo de educación liberal. En 1914 llega la escuela activa, esta recurre a la psicología y teorías del desarrollo infantil; su finalidad: acercar al individuo al aprender haciendo, de esta manera se reconoce a la infancia como categoría que establece al niño como sujeto activo que aprende en interacción con los otros y el medio que le rodea. Muñoz y Pachón (1996, citadas por Jiménez), establecen que, para la primera mitad del siglo XX en Colombia, el concepto de niñez sufre una importante transformación donde se ubican referencias directas a las cualidades del niño en el aspecto emocional, se da reconocimiento a la individualización y autonomía del niño(a) (pp. 23 y 24).

Estos cambios instalados a partir de los diferentes modelos y teorías pedagógicas permiten dilucidar las diversas formas que ha tomado a través de la historia la categoría de niño(a) y, a su vez, el concepto de infancia en la escuela; en el cual además se configura en un escenario que le brinda a este individuo cierta legitimidad para convertirse en objeto de estudio y modelación.

Desde una visión más contemporánea, a finales del siglo XX y principios del XXI la constitución de la infancia es asumida por Jiménez (2012) a partir del problema del sujeto que está inserto en relaciones de poder y saber. De allí su idea de valorar al infante como sujeto que está inmerso en procesos de subjetivación y objetivación que se muestran como continuos, complejos e inacabados (p. 11). De cierto modo, esta visión contemporánea pretende entender la infancia desde una perspectiva más integradora donde se asume un sujeto que se construye a partir de las relaciones que establece con los agentes sociales con quienes interactúa, en cuyas relaciones se gestan aprendizajes y conocimientos que configuran subjetividades. Esta forma de entender al niño y la niña se lee desde una categoría de infancia contemporánea que involucra diversos procesos que configuran este sujeto.

Así como los diferentes modelos o corrientes pedagógicas dan un sentido diferente a la concepción de infancia, también desde un marco legal y estatal es posible plantear algunas consideraciones. Carli (2006) establece una definición de niñez dada a partir de una instancia estatal arraigada en el campo jurídico-social que ha jugado un papel muy importante en la forma de asumir como sujeto político o no al niño o niña: el de minoría de edad. Este término es asumido desde lo propuesto por Kant como: "la minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección del otro" (Kant, 2010, p. 11). Este autor desarrolla una definición a partir del discurso de la ilustración, donde minoría de edad es entendida como el poco afán del hombre para hacer uso de su razón, decisión y generar su propia independencia tras haberse librado de la conducción ajena. Desde esta perspectiva, es la ilustración la salida del hombre de su minoría de edad pues hace uso público de su razón en su decisión de ser independiente.

Desde esta mirada, el término infancia estaría ligado a otros aspectos y no solo al relacionado con la edad como se establece actualmente, ya que, aunque el sujeto esté en capacidad de hacer uso de su razón, desde el marco de lo legal no es apto para tomar ciertas decisiones ni participar en determinados asuntos públicos y, por tanto, su cuidado es concedido a un adulto mayor de edad, al Estado o instituciones adscritas a este que son conformadas para tal fin.

En el siglo XX la infancia y el niño(a) escalan una posición desde una perspectiva política, jurídica y social muy relevante, en la que se establece la protección de la infancia como lucha prioritaria. Para este fin se consagra la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), instrumento que regulará la ley para la infancia y adolescencia, aprobada en 1989. Su objetivo es consolidar al niño como sujeto de derechos, pero a partir de una instancia política, una ideología neoliberal donde el niño(a) sería capitalista, enfrentado a un Estado que debe garantizarle sus derechos (Bustelo, 2007). Esta demanda hacia la consolidación de los derechos del niño y el establecimiento de un nuevo discurso se presentan desde un panorama diferente con una urgencia por ubicar a esta población dentro de unos parámetros que cubiertos por la legalidad contribuirían a constituir un determinado tipo de sujeto idealizado desde el poder estatal.

Para el caso de Colombia se consolida una nueva infancia³ a finales de los años sesenta por medio de la Ley 75, por la cual se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).; Así el Estado inicia un proceso de reconfiguración de protección a la infancia, asociado a un discurso en defensa de la familia, cuyo objetivo es velar por la protección y cuidado de los niños y niñas desde el seno familiar en amparo del Estado. Esta ley permite configurar al niño(a) como un nuevo tipo de sujeto amparado bajo unos derechos. Para el 2006, se instituye la Ley

³ Nueva infancia: se da una nueva visión de infancia en concordancia con el reconocimiento de los derechos de los niños, a partir de estos son asumidos como sujetos de derechos (Carli, 2006, p. 21). Por tanto, su figuración en la sociedad empieza a ser más trascendente y visible. Para Postman (1982), la nueva infancia es mucho más competente en muchos ámbitos, especialmente ante algunas nuevas tecnologías con grandes habilidades (Alzate, 2002).

1098 denominada código de infancia y adolescencia; esta se determina a partir de la necesidad de retomar y dar significado a la temática de desarrollo de la primera infancia. De esta manera, el sentido de infancia pasa a tener un carácter más social engranado en un marco de políticas públicas que de una u otra manera visibiliza su presencia en un escenario legal que consolida a este sujeto en una estructura de participación más amplia. En esta se señala puntualmente, de acuerdo con lo estipulado en la convención internacional sobre los derechos del niño, que deben ser reconocidos como sujetos sociales y ciudadanos en contextos democráticos. Dicha norma estipula que la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano y comprende a la población de los 0 a 6 años (Ley 1098 de 2006). De la misma manera, el código civil en su artículo 39 señala aspectos en cuanto a la edad de la siguiente manera: “se llama infante o niño aquel que no ha cumplido 7 años”.

En la práctica jurídica la protección de los derechos de la infancia contemporánea ya no se basa en el discurso acerca de su situación irregular, sino en su condición de sujeto de derecho, según el nuevo paradigma de la protección integral; así la infancia contemporánea ha tomado cuerpo en el proceso de reconfiguración de la ciudad, en el discurso de la ciudad educadora, constituyéndose en el principal parámetro para medir la calidad de la democracia en las ciudades. (Jiménez, 2012, p. 20)

Es así como el concepto de infancia pasa a ser leído desde un poder judicial y legal entendido también como un sistema disciplinario y punitivo establecido como lo denomina Foucault (citado por Bustelo, 2007) a través de una “verdad administrada” (p. 115) que tiene que ver con el saber cómo poder, asociado a la gestión de justicia en defensa de unos intereses particulares. Foucault y Agamben (citados por Bustelo, 2007) plantean la infancia desde el enfoque de lo biopolítico, definido desde la regulación de los cuerpos y de la vida con la construcción de la subjetividad, en relación con el poder, lo que centra el análisis en las distintas

formaciones sociales como eje de dominación y emancipación y en las formas hegemónicas que las estructuran (p. 16).

De esta manera, se ubica al niño y la niña como sujetos de derechos, se instauran como acción prevalente dentro de las políticas nacionales, se convierten en bandera de promoción y proyección en la promesa de una sociedad más justa y equitativa.

Esta configuración permite, además, agenciar un discurso donde se consideran otras connotaciones que sitúan a estos sujetos en una perspectiva de participación donde la ley les garantiza el beneficio de sus derechos, es decir, los reconoce. Esta forma de configuración trae consigo otras formas de subjetivación que a su vez determinan de cierta manera la construcción de subjetividad política al reconocerse a partir de este discurso en escenarios como la familia, la escuela y su contexto, comprendiendo que tiene derechos pero además algunos deberes.

Luego de este recorrido histórico concerniente a la connotación que se ha forjado alrededor del sentido de la infancia y por ende del niño(a), es posible entenderla como una construcción cultural por cuanto asume determinadas características de acuerdo con los intereses y necesidades de la sociedad del momento. “Se entiende a la niñez como proceso biológico abstraído de toda acción cultural por cuanto devienen de un proceso de desarrollo que estructura operaciones cognitivas, físicas y de adaptación al medio” (Narodowski, 1994, p. 29). Desde esta percepción es posible entender cómo, en un primer momento, se habla del niño(a) como individuo parte de la estructura social para luego hablar de infancia, como una construcción no solo social sino cultural que amplía su sentido y permite visualizar ya no solo un individuo sino un sujeto.

Configuración de sujetos y subjetividades a través de escenarios de interacción

Como seres humanos poseemos unas características comunes: somos seres sociales, culturales y políticos que, permeados por el contexto y entorno de formación, apropiamos ciertas formas y maneras de asumir y leer el mundo. Desde los diferentes escenarios que allí emergen se va estableciendo una construcción de sujeto y subjetividades en un marco social legítimamente propio.

Los niños como sujetos cobran en la actualidad una posición más relevante ante la sociedad, su formación es ahora un asunto que involucra a cada una de las instancias en las cuales tiene contacto y de las cuales extrae o apropia ciertos conocimientos y aprendizajes para su vida. Es además sujeto de derechos, los cuales deberían garantizarle bienestar y mayor participación.

Sin embargo, persisten algunos contextos en que el niño(a) es asumido como un presujeto, un sujeto en formación o un ser apolítico o en condición de precidadanía. Como bien lo ilustra González (2012) en su artículo sobre la formación ciudadana de niños y niñas costarricenses, los niños(as) son excluidos como ciudadanos partiendo de la presunción de que ellos no son ciudadanos al ser menores de edad, más aún para el caso de la primera infancia (p. 2). Estas formas de pensamiento, afirma la autora, derivan además del ideal que tienen los adultos frente a la concepción de vulnerabilidad e incapacidad de los niños para ejercer sus derechos, de su falta de experiencia y razonamiento marcadamente egocéntrico, sustentando una imagen de sujeto pasivo, moldeable, sin voz, no racional y con pocas alternativas para concebirlo como ciudadano (pp. 4-7).

Esta concepción de precidadano deslegitima al niño(a) como sujeto capaz, ubicándolo en una condición de fragilidad, cuando es claro que desde su primera etapa de vida este está en capacidad de crear, explorar, resolver y proponer. Su condición es la de un sujeto social que hace parte de un colectivo y que, por tanto, tiene los mismos derechos que cualquier otro. Es en esta medida el adulto quien debe protegerlo, pero validando su condición de ciudadano con voz. O como bien lo argumentan MacNaughton, Hughes y Smith, "Los niños como actores sociales tienen ideas válidas, valores y comprensiones de sí mismos, los otros y de su mundo, y pueden actuar como compañeros con los adultos para desarrollar nuevas políticas y prácticas" (2007, citado por González, p. 15).

Estas categorizaciones resultan del engranaje conceptual que ha hecho parte de los modos como se ha construido el concepto de infancia en sintonía con el de minoría de edad. Así, yendo más allá de estas categorías, el niño y la niña pueden

ser pensados como seres humanos que van configurando una subjetividad política a partir de los conocimientos que le son otorgados en su medio tanto social, cultural, como educativo.

Frente a esta determinación es importante hacer referencia a lo que plantea Kaufman (2006) cuando afirma que los primeros lazos afectivos son fundadores de la subjetividad porque es aquí donde el sujeto se ubica en la historia familiar y constituye su subjetividad, es decir, el niño ingresa a un proceso de alteridades que le garantizan la posibilidad de adquisiciones yoicas. De acuerdo con lo anterior, es a partir de la mediación cultural que se engrana a este individuo en la adquisición de un lenguaje, unas creencias y una forma de leer el mundo que le es más inmediato. Desde allí, y desde su ubicación como parte del mismo, adquiere la posibilidad de sentirse como parte de, identificarse con su medio y aquello de lo que él también hace parte. Vigotsky:

[...] hace referencia allí a la zona de desarrollo próximo del niño desde un campo de interacción, donde se involucra también la categoría de sentido, esta refiere una construcción histórica singular en un contexto cultural que se articula con un sentido también afectivo. (citado por Hernández, 2008, p. 152)

233

Es entonces el medio, la cultura, el lenguaje, las diferentes interacciones y relaciones sociales que establece el niño(a) las que le permiten conformar su estructura de conocimiento social, político, histórico y cultural.

En esencia se puede asumir al niño(a) como un sujeto que a partir de su interacción con el mundo configura su propia subjetividad. Hernández lo menciona como:

subjetividad desde el enfoque histórico y cultural se encuentra fundamentado en la complejidad, cuyos elementos giran en torno a la construcción de sentido, al sujeto como generador y constructor de ellos, y a la inclusión de la dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva; allí la subjetividad se establece en una relación compleja que involucra lo psicológico y lo social, en una situación dialéctica cuya naturaleza es histórica y social. (2008, p. 148)

Dicha afirmación es sustentada desde el marxismo como bien lo enuncia Moscovisci (citado por Díaz y González, 2012) en el cual la conciencia humana solo tiene consideración desde un carácter social, estableciendo una relación entre lo individual y lo colectivo. Allí, además, se da un marco de relación entre sujeto y objeto que le permite a este sujeto ser configurado y determinado por una serie de condiciones históricas que le brindan la posibilidad de reconstruir, transformar, re-significar el mundo donde interviene. Así se va configurando al sujeto, su subjetividad y se hace tránsito a la consolidación de una subjetividad política.

Entendiendo subjetividad política como lo plantea González (entrevistado por Díaz, 2012) que determina subjetividad política como la condición del sujeto que se expresa en cuanto a sujeto político a través del ejercicio de la ciudadanía, en este sentido lo político es lo constituido desde acciones que implican tomar postura respecto a lo público, es decir, a aquello que nos es común, es entonces al tomar una postura como se configura el sujeto político. De esta manera, la subjetividad política sería una producción de la subjetividad social que da espacio a diversas formas de subjetivación.

Se puede determinar, entonces, que la configuración de subjetividad política emerge inicialmente desde estructuras que se establecen a través de las interacciones dadas en los diferentes escenarios de socialización primaria (familia, cultura, entorno) y en cuyo caso se brinda una formación a partir de estructuras discursivas dominantes. Allí, la escuela se ubicaría como otro de los escenarios que contribuye a la configuración de subjetividad política, donde se puede mencionar un trabajo dirigido al enfoque de este aspecto a través del entorno y contexto cotidiano del sujeto, mediado por las prácticas de poder que hacen parte y toman forma en todas las expresiones de la vida. Esto, en un ejercicio que busca conjugar formas de expresión, narrativas históricas como expresiones simbólicas que interpelan por una subjetividad política que dé cuenta de un sujeto autónomo y reflexivo con un sentido ético que le permita pensar en el otro. Es entonces la escuela el espacio que permite establecer otras configuraciones que refuerzan la formación de sujetos y subjetividades a través de dimensiones como lo social, político y cultural.

Este escenario creado en un inicio como medio de control y disciplina, en busca de restablecer el orden social, se consolida más recientemente como espacio que influye en la formación del individuo y lugar donde además adquiere determinadas maneras de leer el mundo, apropiar otras dinámicas que amplían la mirada hacia otras formas de pensar. Así, se asume como espacio para la construcción o re-configuración de subjetividades y subjetividad política.

La escuela: otro escenario fundante para la construcción de subjetividades y subjetividad política

Desde las diferentes dinámicas que se han desarrollado en la escuela a través del tiempo, se han focalizado ciertos objetivos que conllevan a instaurar la razón de ser o el sentido que se le da a este espacio en una estructura social, que además es cultural y también política. Esas funciones adquiridas por la escuela se han ido modificando a través del tiempo, debido a los cambios estructurales y las nuevas necesidades que trae consigo la demanda social.

En este sentido, las prácticas educativas que se han dado en este espacio también se han modificado. No obstante, siempre con la idea de modelar un sujeto con un interés u objetivo específico. A partir de este interés o intereses se consolida una apuesta política desde la cual circulan diversas formas de subjetivación dadas, de un lado, a través de las diferentes políticas institucionales y, por otro, desde los diferentes escenarios sociales que le permiten al sujeto establecer una lectura del mundo. Es así como las diversas dinámicas desarrolladas en este escenario, junto con los actores que allí confluyen, se tejen un sin número de experiencias que hacen posible la configuración de subjetividad política.

Para abordar un poco más a fondo este aspecto es preciso señalar algunas de las actividades y prácticas que se desarrollan en el aula, donde tanto estudiantes como profesores elaboran concepciones mediadas por unos aprendizajes previos, instalados a través de su experiencia de vida. Las diversas actividades que desde la escuela y el aula se desarrollan brindan posibilidades de apropiación y construcción individual y colectiva.

Una experiencia desde el aula

Es a través del trabajo que se desarrolla en el aula con estudiantes donde es posible analizar algunas de las construcciones que ellos elaboran de aquello que se les enseña. Por tanto, y con el objetivo de establecer la configuración de subjetividad política en los niños y niñas de estos grados, se realizó un ejercicio de indagación donde se utilizaron mecanismos como la entrevista a estudiantes y docentes de los grados antes mencionados. Se hizo, además, una revisión de los planes de estudio del área de sociales que trabaja cada una de las docentes y una revisión de los cuadernos de estos estudiantes como apoyo visual de aquello que mencionan durante la entrevista.

Las entrevistas a los niños, niñas y docentes parten de unas preguntas base que permiten focalizar el diálogo que se genera entre entrevistado y entrevistador, cuyas respuestas dan paso a nuevas preguntas e interrogantes que no se encontraban planteadas para ese momento pero que fortalecen el ejercicio de indagación. Mientras se hace la entrevista los niños utilizan el cuaderno como medio de reconocimiento sobre aquellos temas vistos en el área de sociales. Sin embargo, para este caso nos centraremos tan solo en el ejercicio de análisis que se realizó a las respuestas suministradas por los estudiantes en la entrevista y la revisión que se hizo a los cuadernos de los estudiantes, que sirvió como apoyo visual durante este proceso.

Luego de la aplicación de cada una de estas herramientas, se realiza un ejercicio de transcripción, interpretación y análisis de las respuestas dadas por los estudiantes. De esta manera, se pueden establecer algunas nociones resultado de las diferentes concepciones y de aquellos conocimientos adquiridos frente a lo aprendido y comprendido, que además se configuran como ejes de aprendizaje. Es así como se tejen relaciones, apreciaciones, semejanzas y patrones de enlace o recurrencia, que hacen parte de la forma como el niño y la niña construyen su conocimiento. Estas concepciones son agrupadas en cuatro nociones que dan cuenta de la manera como estos niños y niñas construyen subjetividad política; estas se denominan: lugar social, formas de participación, identidad y relaciones con los demás.

En cada una de estas nociones es preciso señalar algunas de las temáticas que de una u otra manera establecen relaciones para determinar la manera como los niños asumen y aprenden aquello que se les provee en el aula relacionado, además, con su contexto. Como seres sociales, el niño y la niña se ubican dentro de un lugar, un contexto, un entorno y desde allí adquieren un espacio que les es propio y en el cual se reconocen.

Este sentido de apropiación de alguna manera se convierte en tema de trabajo en el aula, pues de acuerdo con los parámetros establecidos dentro de los contenidos curriculares de Ciencias Sociales se plantea desde los estándares básicos de competencias el desarrollo de compromisos personales y sociales desde los cuales se pretende que el estudiante “Valore aspectos de las organizaciones sociales y políticas de su entorno que promuevan el desarrollo individual y comunitario” (MEN, 2006, p. 116).

Por tanto, se puede apreciar desde el trabajo que se desarrolla en esta área una marcada influencia hacia temas como: ¿quién soy yo?, mi familia, mi colegio, el barrio, mi país Colombia; los cuales hacen parte de la propuesta de trabajo para grado primero y segundo, este último grado complementando con temas como los símbolos patrios, las normas de comportamiento, derechos y deberes de los niños. Además de otros temas relacionados con la historia tradicional como la Independencia, la Batalla de Boyacá, la Colonia, entre otros. Para grado tercero se aprecia una propuesta desarrollada por la docente encargada de esta área, la cual hace énfasis en la formación política. Esta propuesta plantea ciertas dinámicas que conllevan a que el estudiante comprenda las diferentes formas de organización política y social, destacando conceptos como poder, Gobierno, Estado, sociedad. Es entonces a través de estas dinámicas que los niños adquieren elementos que les permiten establecer construcciones para la configuración de subjetividades; sin dejar de lado la presencia de otros espacios y dinámicas que contribuyen también a este proceso.

A continuación, se hace referencia a cada una de las nociones establecidas por los niños, resultado del trabajo de análisis de la información suministrada por ellos durante la entrevista.

Nociones establecidas por los niños

La construcción de identidad

Dentro de las temáticas trabajadas en el aula, a partir de temas como: ¿quién soy yo?, mi familia, mi colegio, gobierno escolar, mi barrio, los símbolos patrios, etc., la identidad es uno de los componentes que presenta mayor relevancia a la hora de posibilitar al niño diversos elementos para que se reconozca como sujeto a partir del “yo”.

Paula: Nos toca dibujar la bandera del colegio y la de Colombia, el escudo, escribir el himno de Bogotá. (Entrevista a Paula, grado segundo, 8 años)

Sergio: Vimos el colegio, las normas de comportamiento que nos dicen que debemos portarnos bien. (Entrevista a Sergio, grado tercero, 9 años)

Juan: Soy de Colombia, mi colegio se llama Brazuelos, esa es la bandera de mi colegio. (Afirmaciones realizadas por Juan en entrevista, grado segundo, 8 años)

Sergio: Patria es donde uno vive está conformada por los ciudadanos que viven en la ciudad. (Entrevista a Sergio, grado tercero, 9 años)

Es a través de esta noción que se empieza a hacer prevalente un sentido de pertenencia e identificación con algo o algún lugar, y esta forma de entendernos y asumirnos como parte de algo permite, además, comprometer formas de pensar y actuar, haciendo posible consolidar la configuración de subjetividad política con respecto a un entorno y los espacios que lo configuran. Es así como el colegio, la familia, el barrio y la ciudad se señalan como esos espacios en los cuales convergen situaciones o acciones en los que se convive diariamente, y desde donde desarrolla algunas de las formas a través de las cuales participa y establece relaciones que, a su vez, le posibilitan un lugar social, ubicando a partir de estas su razón de ser como individuo en aquellos lugares donde interactúa.

Desde esta perspectiva, es asumido el niño(a) en el escenario escolar, donde se le proyecta un panorama más amplio hacia su condición como sujeto social y político con un sentir histórico, pero también actual y cotidiano. Desde el aula este sujeto se va agenciando como un ser humano en constante construcción de su subjetividad política, a partir de

las diversas interacciones que establece con sus pares, con el adulto (profesores, coordinador, con sus padres, etc.), desde las diferentes actividades que en este escenario desarrolla ya sean académicas, lúdicas; en sí, este espacio hace parte de su formación como sujeto. A partir de él se configura, apropiando un lugar que reconoce para sí mismo y que de cierta manera lo identifica. Esta construcción la establece desde las actividades cotidianas, sus costumbres, estilo de vida, desde los cuales empieza a construir una lectura del mundo.

El reconocimiento hacia sí mismo, “yo”, es, como ya se dijo anteriormente, el eje de articulación para que el niño se considere como parte de una sociedad, donde es importante resaltar características, pero además comprender funciones, adoptar normas y reconocer símbolos para identificarlos y reconocernos como agentes sociales. Así mismo, cuando se hace énfasis en la denotación de cada tema como propio: “mi”, se establece un referente que atribuye una singularidad a adoptar cada tema a partir de su experiencia de vida, donde se adquiere un lugar con ciertas características. A partir de estas connotaciones se empieza a adquirir un sentido de identidad.

Lugar social

Esta noción resulta de la mediación que ejerce el sujeto como ser social a través de los diferentes espacios, momentos y lugares por donde transita; desde allí se configuran diversas situaciones en las que se asigna al sujeto un lugar social. Inicialmente, este es dado a través de su cultura y entorno familiar (tradiciones, costumbres) pero luego su contexto se amplía y la sociedad le condiciona a través de ciertos preceptos establecidos. Un ejemplo de ello se da a través de los derechos y deberes que como niño o niña adquieren estos sujetos al ser parte de una sociedad desde el cual se establece un lugar social, determinado en el cumplimiento de las normas (elementos necesarios en cierta medida para establecer un orden signado en un marco hacia el buen comportamiento como finalidad para vivir mejor).

Andrés: Me han enseñado sobre el colegio, los profesores, el coordinador, la rectora, la misión, la visión; vimos derechos, deberes y que los debo aplicar

en todos los lugares a donde vaya y actividades con mi familia. (Entrevista a Andrés, grado primero, 6 años)

Luis: Me enseñaron que hay que ser amable, obediente, juicioso, vivir en paz, feliz, en armonía y no pegarle a los demás.

Entrevistadora: ¿Y dónde hay que ser amable y obediente?

Luis: A todas partes donde vayamos. (Entrevista a Luis, grado primero, 7 años)

Paula: Que debemos hacerles caso a los papás, que hay normas en la calle, en el parque, como hacer la fila para subir al rodadero. (Entrevista a Paula, grado segundo, 8 años)

Carlos: Vimos el gobierno escolar.

Entrevistadora: ¿Y qué es el gobierno escolar?

Carlos: Es política, es la sociedad que también es política, porque la sociedad significa la política que nombra el país. (Entrevista a Carlos, grado tercero, 9 años)

Este aspecto relacionado con los derechos y deberes es una de las temáticas que se desarrolla en el grado segundo para el área de Sociales. A partir de este trabajo realizado en el aula, los estudiantes evidencian las diferentes acciones a través de las cuales establecen su participación como sujetos de derechos, pero también de deberes. Por ejemplo, en casa deben colaborar y cumplir funciones como organizar su cuarto, ayudar con algunas actividades de la casa, obedecer las normas, entre ellas no pelear, hacer sus tareas, entre otras. Es decir, su lugar social estaría sujeto al reconocimiento y cumplimiento de dichas normas que mal o bien regulan a la sociedad. Entonces, el lugar social de todo individuo implicaría el adaptar aquellas normas, para que además le permitan el libre desarrollo de una personalidad, o en cuestión, de su subjetividad política. Sería entonces pertinente hablar aquí de una categoría de socialización descrita como “configuración del sujeto y los órdenes sociales en los que este sujeto habita y se significa” (Díaz, 2009, p. 131).

Estos aspectos se resaltan claramente en la formación de estudiantes, su interés está muy ligado a establecer un énfasis claro en el correcto actuar en comunidad, el comportamiento, los hábitos, las

normas y valores. Se puede decir que una de las prioridades para este momento de formación se basa en el interés por que el niño(a) comprenda cuáles son las formas adecuadas de comportarse y actuar en público, atender llamados de atención, obedecer y seguir indicaciones. Es decir, persiste el interés por educar al estudiante frente al bien y el mal, esquemas que nos ubican como sujetos dentro de una estructura social que sectoriza de acuerdo con unas formas de pensar y actuar socialmente establecidas.

Otro aspecto a través del cual se establece el lugar social está dado a partir de la noción de niño o niña y menor de edad, regulado a través de los derechos del niño. Connotación ya mencionada anteriormente que ubica al infante o menor de edad en un lugar relevante como sujeto social con una presencia más activa y significativa en el entorno político. A partir de este tema, los niños identifican que son portadores de derechos que pueden identificar a través de las diferentes actividades que realizan de forma cotidiana como asistir a la escuela, tener una familia, contar con espacios y lugares adecuados para jugar, entre otros. A través de estos escenarios y espacios los niños van apropiando un lugar en la sociedad.

Relaciones con los demás

Las relaciones que establecen los niños con los demás desde los diferentes escenarios donde intervienen como la escuela, el barrio, su familia, el parque y otros, es otro de los aspectos que se hace relevante en el proceso educativo de enseñanza aprendizaje. Desde allí se establecen diferentes formas de interacción ya sea con el adulto o sus pares, es desde estas situaciones que se pueden apreciar diversas formas de relación dadas por estos sujetos en su entorno. Resulta en este sentido importante hacer énfasis en las diferentes formas de relación e interacción que se consolida entre pares, pues aquí se vinculan otras formas de actuar, sentir y expresar. Es en estos espacios donde el juego se presenta como su forma de relación predilecta y la situación posible para implementar sus propias reglas; así, el niño construye, aprende, imita, pero sobre todo representa aquello que le es dado desde otros escenarios como la casa,

su cultura, entorno y comunidad. Como lo menciona Caillois (1997), la palabra juego evoca una atmósfera de diversión, combina las ideas de límite, libertad e invención. Por tanto, es posible entenderlo como uno de los resortes principales, para las sociedades desde el desarrollo de las manifestaciones más elevadas de su cultura y para el individuo desde su educación moral y progreso intelectual (pp. 7 y 8)

Luis: Nos enseñan formas de asociarnos, compartir, hacerles caso a los papás, respetar a los compañeros, tener buena convivencia. (Entrevista a Luis, grado primero, 7 años)

Paula: Hacerle mucho caso a los papás para que nos quieran... las normas para que no nos pasen cosas malas. (Entrevista a Paula, grado segundo, 8 años)

A través de los temas vistos en el aula como "mi barrio", algunos niños manifiestan que el lugar favorito es el parque, porque allí pueden jugar, hacer amigos(as) y se divierten. Otro lugar es el colegio, el cual les gusta porque les enseñan muchas cosas y tienen muchos amigos para jugar. Se puede decir que es por medio del juego, la interacción y relación con sus pares donde él o ella representan de manera más sólida aquello que su contexto le está ofreciendo. Es además el medio por el cual expresan sus sentimientos, emociones y sensaciones. De esta manera, se puede señalar esta actividad como elemento esencial dentro de su vida.

El juego sería el elemento fundamental que le permite establecer relaciones de todo tipo, ya que está presente en cada uno de los escenarios donde interviene. Desde este se elaboran construcciones mentales, sociales, individuales y colectivas, siendo parte de su esquema predilecto para establecer reglas, acuerdos y formas de negociar, a través de un lenguaje más incluyente y asequible. El juego como actividad predilecta ocupa un lugar fundamental por ser el medio natural, simbólico e innato o tal vez la herramienta ideal que tiene el niño(a) para interiorizar o exteriorizar, para expresar y entender el mundo que le rodea. Es desde su propio cuerpo y corporalidad que este sujeto manifiesta y se manifiesta.

Participación

Desde una concepción un poco más amplia, y utilizando conceptos como gobierno, la política, ciudadanía y ciudadano, se desarrolla el tema de participación; conceptos que emergen en el aula de grado tercero de primaria debido a la propuesta de trabajo de la docente para el área de Sociales. Desde esta perspectiva se establecen algunas configuraciones que llevan a los niños a apropiarse de estos conceptos y asumirse como ciudadanos con ciertos derechos y deberes, instancia con la cual se adquiere algún nivel de participación.

Dentro de las dinámicas por el reconocimiento de la identidad, el contexto y el entorno, es posible (y además pertinente) mediar las diferentes formas de participación que tienen los niños en el entorno donde habitan. Sin embargo, muchas de estas dinámicas se desarrollan y representan a través de las actividades que este realiza diariamente, por esto en cada escenario el niño ubica ciertas formas de participación que le son propias. Así, comprende el rol que representa en cada lugar y dimensiona la función y organización social cuando es capaz de hacer referencia a aspectos como sociedad, gobierno y ciudadano; en esta dirección se van especificando ciertos rasgos que legitiman la consolidación de la subjetividad política.

Desde el tema relacionado con las normas y los deberes, también es posible hacer mención a las formas de participación, ya que es en escenarios como la familia, la escuela, algunos lugares del barrio como la iglesia o el parque donde el niño adquiere ciertos espacios de participación al ser parte de ellos pues allí juega, se relaciona, se divierte y aprende. En su casa, por ejemplo, debe realizar ciertos deberes como organizar su cuarto, ayudar con el oficio, cumplir con las normas establecidas; situaciones que de una u otra manera lo involucran. Es así como se establecen subjetividades en el orden de lo moral y la regulación, a través de las normas como indispensables para la incidencia de buenas relaciones, donde se consolida aquello que está bien o mal, o aquello que es permitido y no permitido como asunto que, además, se perfila desde una perspectiva política, al pretender modelar determinado tipo de sujeto social que hace parte de una ciudad, un país, una sociedad con normas establecidas.

Sergio: Las normas de comportamiento son para vivir en sociedad y en paz, respetando a los mayores, la naturaleza y los ciudadanos. (Entrevista a Sergio, grado tercero, 9 años)

Alrededor de estos procesos de interacción e intercambio se elaboran construcciones que precisamente llevan a concebir ciertos tipos de relación, ligadas a una forma también de pensamiento donde se establecería construcción de subjetividad política. Por tanto, se percibe allí una apuesta hacia la formación de un sujeto y una subjetividad política frente a una acción también política permeada por la necesidad de asumirse, por un lado, como ciudadano responsable y cumplidor de las normas y, por otro, como sujeto parte de la sociedad.

Cada una de estas nociones permite dilucidar las diferentes elaboraciones que hacen los estudiantes a partir del conocimiento suministrado en cada una de las temáticas desarrolladas en el aula por las maestras. En ellas se fundan ciertas relaciones que establecen patrones de enlace desde los cuales es posible realizar una lectura acerca de las construcciones mentales que se elaboran. Además de lo anterior, cómo a partir de estas el estudiante va configurando su subjetividad política, que tal vez para este caso no se da de forma tan evidente; pero que sí constituye para el docente la función de analizar a través de las diferentes dinámicas las construcciones posibles en el aula con los estudiantes.

Para concluir

Desde una mirada social y política, el concepto de infancia y niño(a) cuenta hoy con mayor prevalencia, lo que conlleva a ampliar la mirada hacia otras formas posibles de asumir a estos individuos desde una perspectiva más incluyente.

“Desde el campo de las disciplinas la concepción de infancia corresponde más a una organización discursiva donde los niños tienen lugar, con una función social, moral y cultural que les son ya dadas, las cuales constituyen su subjetividad” (Jiménez, 2012, p. 16). Es así como la categoría infancia toma mayor relevancia dentro del discurso académico, pero también político y social, posicionándose en un lugar que permite asumirla como objeto de interés primordial y dominio de saber que se encuentra en permanente estudio.

Estas connotaciones, dadas desde lo moral y cultural, han logrado poner a figurar a este sujeto en un orden social que en gran medida depende de las necesidades e incidencias que para el momento se establecen como intereses de orden socialmente establecidas. Es decir, este sujeto hace parte de una estructura que se debe modelar con el fin de cumplir unos establecimientos en pro de una sociedad idealizada. Sin embargo, estas formas de asumir a este individuo de alguna manera se verán limitadas frente a la realidad que determina el contexto en el cual se desenvuelven los niños y niñas y los diferentes escenarios de los que hacen parte. Ya que en muchas circunstancias la población de bajos recursos se encuentra marginada y desprotegida por el Estado, al carecer de gran parte de la atención básica que requieren, y es allí donde se quebrantan muchos de los derechos de estos individuos como sujetos sociales y además políticos.

Es entonces dentro de un marco social, legal, cultural, político e incluso económico desde el cual se puede establecer una lectura del concepto de infancia, mediada por una estructura que conlleva a cumplir determinados fines dentro de la sociedad. Sería entonces pertinente señalar la influencia y razón de ser que tiene cada uno de los escenarios en los cuales interactúan los niños como medios de construcción, legitimación, intervención y participación, establecidos dentro de un orden que legitima su “derecho” (a propósito del énfasis legal a reconocerlo como sujeto de derechos) significados además como escenarios primarios y secundarios que posibilitan la intervención de este sujeto y que además contribuyen, como ya se ha mencionado, en la configuración de subjetividades.

A partir de la configuración de infancia y por ende del concepto de niño(a) se asume a un sujeto social, pero a la vez a un sujeto político garante de derechos; desde esta premisa se establece la idea acerca de la construcción de subjetividad política a partir de las interacciones que desarrolla este individuo en cada uno de los escenarios que determinan su contexto social. Es a partir de estas construcciones, interacciones y experiencias de vida que se establecen procesos de relación que conllevan a consolidar dinámicas a través de las cuales se tejen diversas formas de aprendizaje

como las que para este caso se plantearon como nociones establecidas por los niños en relación con la identidad, relaciones con los demás, el tema de participación y lugar social.

Cada una de estas nociones logra evidenciar algunas de las experiencias y didácticas propuestas por las docentes en el aula para el área de Ciencias Sociales. Apuestas que se plantean con unas directrices que abordan, por un lado, lo establecido en los estándares curriculares de Ciencias Sociales, que a su vez sirven como insumo para la elaboración de la malla curricular institucional de la misma área y, por el otro, estas experiencias se encuentran muy permeadas por la concepción que asume o establece la docente con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, según su formación profesional y subjetividad política.

Cada actividad, dinámica o experiencia propuesta en el aula es planteada por la docente con el fin de alcanzar unos objetivos que surgen, como se mencionó antes, a partir de unos parámetros curriculares, pero que además se plantean y proyectan de acuerdo con las concepciones que asume cada docente dentro del aula. Por ejemplo, en este ejercicio se puede evidenciar el caso de la docente de grado tercero quien manifiesta que su interés para la enseñanza del área está basado en la formación de lo político, cuya apuesta se sale del marco de las temáticas tradicionalistas, ya que su interés está dirigido a que el estudiante se conciba como sujeto partícipe a partir de categorías como gobierno, sociedad, ciudadano. Es decir, la docente establece para este grado una propuesta de trabajo que ella denomina “políticos” y lo describe como un acercamiento a la categoría de lo político, pero a partir de escenas o dibujos animados como la princesita Sofía, *Bajo terra* o Gokú en la antesala a la gran batalla. Desde la concepción de lo político es posible, según la docente, que el niño(a) se consolide como un sujeto capaz de comprenderse como ser político. “Mi enseñanza apunta a una formación de lo político”, afirma la docente de grado tercero. Así, se proyecta una perspectiva de enseñanza diferente ya que el concepto político no es un tema que se aborde en estos grados, generalmente las temáticas allí planteadas se desarrollan alrededor del reconocimiento del entorno, geografía y algunas

relacionadas con la historia como la Colonia, Conquista y los primeros pobladores.

Desde las experiencias de aula propuestas por las docentes de primero y segundo de primaria se logran vincular categorías que directa o indirectamente demarcan concepciones que también van configurando determinadas formas de subjetivación. Es preciso señalar que cada experiencia que se proyecta en el aula va determinando en los estudiantes ciertas nociones que aportan en la consolidación de su pensamiento, desde donde es posible una configuración de subjetividad política.

La escuela, como uno de los escenarios de interacción, es el espacio donde se agencian experiencias, situaciones y discursos que permiten el establecimiento de configuraciones propias o colectivas que aportan a la construcción del sujeto desde un sentido físico, corporal y cognitivo que lo significa al asumir ciertas formas de pensamiento.

Este además se perfila como espacio de socialización, y es a partir de la finalidad y objetivos que se plantean dentro del aula que se puede dar un horizonte diferente a la configuración de subjetividades para tomar distancia de aquellas que se pretenden desde un marco estatal, o aquellas que vienen arraigadas desde la cultura y tradición. Es el docente quien tiene en sus manos el poder para establecer construcción de subjetividades que conlleven al niño y la niña a pensarse como sujetos activos, partícipes, que se cuestionen frente a su realidad social; es decir, es la posibilidad de que el docente asuma a estos niños y niñas como sujetos políticos a partir de las interacciones y construcciones que elabora desde sus actividades y experiencias cotidianas.

Referencias

- Alzate, M. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 28.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Congreso de la República de Colombia. (1968). *Ley 75. Por la cual se dictan normas de filiación y se crea el instituto de Bienestar familiar*.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098. Código de infancia y adolescencia*.
- Díaz, A. (2009). Sara Victoria Alvarado. La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. *Cuadernos del Cendes*, 26(70), 127-140.
- Díaz, A.; González, F. (2012). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. *Universitas psychologica*, 11(1), 325-338.
- González, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19.
- Hernández, O. G. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 147-160.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kant, I. (enero, 2010). ¿Qué es ilustración? *Atrévete a saber, atrévete a pensar*.
- Kaufman, S. (2006). Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias. En: E. Jelin y S. Kaufman (comps.), *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MacNaughton, G.; Hughes, P.; Smith, K. (2007). Young children's, rights, public policy: practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children & Society*, 21(6), 458-469. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00096.x>
- Martínez, B. (s.f.). La representación del cuerpo del niño. Inédito.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.
- Muñoz, C.; Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Peña, N. C. (2015). La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de básica primaria (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Postman, N. (1982). *The Disappearances of Childhood*. Nueva York: Dell Publisher.





Pautas de crianza y desarrollo psicomotor: una investigación en la primera infancia*

Parenting Guidelines and Psychomotor Development: An Investigation in Early Childhood

Tatiana Marcela Osorio¹ Natalia Cortés² Erika Vanesa Herrera³ Luz Angélica Orozco⁴

Para citar este artículo: Osorio, T. M.; Cortés, N.; Herrera, E. V; Orozco, L. A. (2017). Pautas de crianza y desarrollo psicomotor: una investigación en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 16(2), 242-256.

Recibido: 01-julio-2017 / **Aprobado:** 27-septiembre-2017

Resumen

La crianza se manifiesta como una forma de cuidado y orientación del desarrollo de los niños y niñas con tres componentes fundamentales: prácticas, pautas y creencias. El desarrollo psicomotor se refiere a la adquisición de destrezas corporales mediante interacciones intrínsecas y extrínsecas que se observan en el niño y niña durante toda la infancia y que lo convertirán en un sujeto con poder locomotriz-manipulativo. Lo anterior con un fin: la ganancia de autonomía y capacidad de interactuar con el mundo y poder transformarlo. El presente artículo expone los hallazgos en el marco de un proyecto de investigación con enfoque descriptivo, cuyo propósito fue describir pautas de crianza y cómo influían en el desarrollo psicomotor en los niños y niñas de 2 a 5 años, en un barrio de la región cafetera en Colombia. Los resultados muestran una relación independiente entre las variables estudiadas.

Abstract

As a form of care and guidance for the development of children, parenting has three fundamental components: practices, guidelines and beliefs. Psychomotor development refers to the acquisition of corporal abilities through intrinsic and extrinsic interactions that are able to be observed in children during their whole childhood and later will turn them into subjects with locomotive-manipulative power. The previous with a single purpose: to gain autonomy and capacity to interact with the world and be able to transform it. This article presents the findings of a research project with a descriptive quantitative approach, which purpose was to describe how caregiver's child care guidelines influenced the psychomotor development in children between 2 and 5 years old in a vulnerable neighborhood of the coffee region in Colombia. The results show an independent relationship between the studied variables.

Palabras clave: crianza del niño; desarrollo infantil; socialización; familia.

Keywords: child rearing; child development; socialization; family.

¹ El presente artículo reflexiona desde una perspectiva analítica, interpretativa y crítica los resultados de la investigación *Influencia de las pautas de crianza en el desarrollo psicomotor en niños y niñas de 2 a 5 años pertenecientes a Barrios Unidos en el municipio de Santa Rosa de Cabal/Risaralda* (2016-2017), realizada por las autoras para optar al título de médicas generales de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas de la ciudad de Pereira.

² Estudiante de Medicina, Universitaria Autónoma de las Américas. Correo electrónico: tatiana.93b@hotmail.com

³ Estudiante de Medicina, Universitaria Autónoma de las Américas. Correo electrónico: natalia-cq@hotmail.com

⁴ Enfermera, Universidad de Caldas de Manizales. Magíster en Rehabilitación Neurológica infantil, Universidad Autónoma Metropolitana de México. Docente de Salud Comunitaria, Fundación Autónoma de las Américas. Correo electrónico: angelicaneurodesarrollo@gmail.com

Introducción

El proceso interactivo que expresa la influencia mutua entre padres e hijos se entiende como la socialización del individuo. Es allí donde los niños y niñas adquieren progresivamente las normas, valores y habilidades necesarias que les permitirán incorporarse y progresar en la sociedad, como lo plantea Schaffer (1989, citado por Aguirre, Montoya y Reyes, 2006). Es a través de la socialización que los infantes logran internalizar los estándares de comportamiento socialmente establecidos.

Aguirre *et al.* (2006) consideran que en el proceso de socialización la crianza se manifiesta como una forma particular de cuidado y orientación del desarrollo de los niños y niñas, en la que se destacan tres componentes fundamentales: la práctica, definida como las acciones concretas realizadas por los padres; las pautas, que hacen referencia a las normas que regulan sus acciones y que son aceptadas por el grupo al que pertenecen; y, por último, se encuentran las creencias, que tienen que ver con la manera como los padres justifican sus acciones. Un claro ejemplo sobre las prácticas de crianza es el castigo, el cual busca ejercer acciones sobre el infante para corregir su comportamiento justificando que si dicha práctica no se lleva a cabo el niño o niña no aprenderá (creencia), en la cual es la pauta aquella que indica que dicho comportamiento no se ajusta a sus normas culturales y que por tal motivo es necesario corregirlo (Pulido, Castro, Peña y Ariza, 2013).

La familia es entonces el núcleo que sirve de contexto para la socialización, en donde se preparan a niños y niñas con actitudes, valores y comportamientos para adaptarse a la sociedad (Pulido *et al.*, 2013). En ese sentido, según Myers (1993), las acciones adoptadas por la familia están asociadas con el estado de salud, nutrición y desarrollo físico y psicológico de los infantes, especialmente en edades tempranas; teniendo en cuenta la posibilidad de que estas acciones se constituyan en factor de riesgo cuando dichas pautas de atención no resultan pertinentes y efectivas.

Por otra parte, se sabe que el desarrollo del niño y la niña, entre los 2 y los 6 años, se caracteriza por la adquisición de mayores destrezas corporales (Muñoz, 2003). Uno de los factores asociados

a este proceso consiste en el dominio psicomotor, el cual se refiere a la obtención de habilidades que se observan en el niño o niña de forma continua durante toda la infancia y que, posteriormente, lo convertirán en un sujeto con autonomía locomotriz-manipulativa. Lo anterior ocurre gracias a la exteriorización de la maduración del sistema nervioso central (Ramos *et al.*, 2008) y se constituye como el perfeccionamiento de los movimientos gruesos y finos (Posada, Gómez y Ramírez, 2005), basado en cuatro grandes áreas psicomotoras: motora, lingüística, social y adaptativa. Cada una de las anteriores afina los movimientos que le permiten al infante controlar su cuerpo y adaptarse a su entorno social (Muñoz, 2003) con un único fin: la ganancia de la autonomía y capacidad de interactuar con el mundo y, a su vez, poder transformarlo (Myers, 1993). Dicho de otro modo, la capacidad de socializar en él.

Ramos *et al.* (2008) refieren que el desarrollo psicomotor está también asociado al aprendizaje que el infante hace en sus interacciones intrínsecas (consigo mismo) y extrínsecas (con su entorno), en virtud de los vínculos afectivos que se fundamentan a partir del afecto y de la percepción de cuanto le rodea (personas, imágenes, sonidos y movimiento). Asimismo, Sanhueza (2006, citado por Valdés y Spencer, 2011), afirma que “la estimulación ambiental puede ser el parámetro más relevante en el estudio del desarrollo psicomotor” (p. 31); dicho estímulo se encuentra relacionado con la crianza, como se destaca en los lineamientos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2004), donde se establece que los niños necesitan de un ambiente de estimulación para desarrollar sus capacidades físicas y psicológicas.

Ahora bien ¿por qué la primera infancia? Desde diferentes perspectivas la adecuada crianza y la correcta estimulación del desarrollo podrían llevar al infante a interactuar de manera apropiada con el medio que lo rodea; es aquí donde cabe resaltar que las evidencias científicas demuestran que aunque el desarrollo humano es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, las bases sobre las cuales se irán complejizando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas se sientan en la primera infancia y que por cada repercusión que

se genere durante este periodo de vida, comprendido entre la gestación y los 5 años, serán verdaderamente significativas. Tanto es así que los análisis económicos demuestran que la inversión en esta etapa de la vida tiene la mayor tasa de retorno social como lo asegura el nobel de economía Heckman (2000, citado por Aesen, Mujica y Bachelet). De esta forma, se entiende el impacto que puede generar una inversión dirigida a mejorar las condiciones de atención en los primeros años de vida. Por lo tanto, la inversión en esta etapa resulta ser la más eficiente para la reducción de las inequidades sociales, disminuyendo de manera significativa las brechas sociales existentes a futuro (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2012).

La necesidad de continuar indagando sobre las pautas que condicionan que el desarrollo de los infantes se presente de forma adecuada incentivó a la realización de este estudio, teniendo en cuenta la poca información con respecto a la relación entre las pautas de crianza y el desarrollo psicomotor. Así, este artículo pretende describir cómo las pautas de crianza utilizadas por los cuidadores influyen en el desarrollo psicomotor de los niños y niñas de 2 a 5 años no escolarizados, en el sector de Barrios Unidos del Sur de Santa Rosa de Cabal, departamento de Risaralda, Colombia durante el segundo semestre del año 2016.

Materiales y métodos

El presente estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, de corte transversal, desarrollado a partir de la información recolectada por la aplicación de dos instrumentos, en niños y niñas de 2 a 5 años y sus respectivos cuidadores en Barrios Unidos del Sur de Santa Rosa de Cabal, Risaralda, durante el segundo semestre del 2016. La muestra fue determinada por muestreo no probabilístico, conformada por 39 infantes que cumplieran estos criterios de selección: no asistir a instituciones educativas y ser considerado sano, es decir, sin antecedentes patológicos relevantes (neurológico, congénito o metabólico) por su respectivo cuidador. Entre tanto, los criterios de exclusión establecidos fueron: la no autorización de participación por los cuidadores o presentar alguna de las discapacidades nombradas anteriormente.

Se utilizó la Escala Abreviada de Desarrollo (Ortiz, 1999), validada por el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. Este instrumento permite evaluar el desarrollo psicomotor infantil de manera global, en cuatro grandes esferas —motricidad gruesa, motricidad fino-adaptativa, audición y lenguaje y personal social— mediante la observación de la conducta del niño frente a situaciones propuestas por el examinador, según la escala, quien debe evaluar en forma individual cada ítem. Para esta observación, realizada en el hogar de cada menor de edad, se utilizó una caja multiusos que lleva en sí una serie de elementos con variedad de formas, tamaños, colores y texturas. La calificación de la prueba se basó en la aprobación o no de cada uno de los 31 ítems, dando el valor de uno (1), al aprobado y cero (0), al no aprobado; al finalizar, se realizó una sumatoria de cada esfera. Posteriormente, se sumaron estos puntajes parciales y se generó un resultado total y de esta forma categorizar el rendimiento del niño en: alerta, medio, medio alto o alto.

La información sobre la variable pautas de crianza se obtuvo por medio de una encuesta de 31 preguntas cerradas, dirigida a 39 cuidadores, previa firma de un consentimiento informado. Esta indagaba tanto aspectos sociodemográficos como factores generales de las pautas de crianza instauradas en el hogar.

Las preguntas fueron agrupadas en seis categorías, asignando un peso ponderado tanto a cada pregunta como a la categoría. Este valor fue asignado de acuerdo con la revisión de la literatura para determinar de esta manera un valor que posteriormente fuera utilizado para buscar la posible relación entre las variables del siguiente modo:

1. Higiene general (10%), compuesta por higiene corporal (50%) e higiene bucal (50%), esta última con dos pautas diferentes: visitas al odontólogo (25%) y cepillado de dientes (25%).
2. Alimentación (15%), aquí se evaluó el contenido de la dieta (30%) y la distribución dietaria (70%).
3. Sueño (30%), se indagó sobre la cantidad de horas de sueño al día (60%), la higiene del sueño (10%) y si había presencia de colecho (30%).
4. Límites (10%), correspondió a evaluar si en el hogar existían normas para los infantes (50%),

cómo castigaban las acciones indebidas (30%), y cómo controlaban las rabietas (20%).

5. Control de esfínteres (10%), aquí se hizo énfasis en la edad de abandono del pañal (100%).
6. Estimulación (25%), se buscó si existía alguna práctica que fomentara la estimulación del niño o niña (100%).

Previamente, se realizó una calibración orientada por una experta en el tema y una posterior prueba piloto con 10 sujetos de investigación en un barrio de la ciudad de Pereira, con características similares a las de la muestra y que igualmente cumplían con los criterios de selección; esto con el fin de perfilar las competencias de las investigadoras.

Para la descripción de los resultados de las variables se calcularon frecuencias absolutas, se realizaron análisis descriptivos y tablas dinámicas. Finalmente, para la observación de la relación de dependencia de dichas variables fue usada la prueba estadística χ^2 . Los registros fueron incluidos en

una base de datos, siendo procesados y estudiados con el software Excel versión 2013.

Para el desarrollo de todas las etapas del proyecto se tomaron como base los lineamientos presentes en la resolución 8430 de 1993, del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, que determinaron esta investigación como de riesgo mínimo. La protección de los derechos y de la privacidad de los sujetos participantes fue un aspecto de relevancia. Finalmente, este proyecto de investigación fue estudiado y avalado por el Comité de Ética en Investigación de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas.

Resultados y discusión

Un total de 39 niños y niñas no escolarizados se incluyeron en la muestra del estudio, acompañados por sus respectivos cuidadores. A los niños se les aplicó la Escala Abreviada del Desarrollo y a sus cuidadores se les aplicó una encuesta. Las características sociodemográficas de la muestra estudiada se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados sociodemográficos de la muestra.

		Frecuencia	Resultado
Sexo del cuidador	Mujer	38	97,43%
	Hombre	1	2,57%
Edad del cuidador	<30 años	16	41,02%
	Entre 30-50 años	12	30,76%
	>50 años	11	28,20%
	Ninguno	1	2,56%
Nivel de escolaridad del cuidador	Primaria incompleta	11	28,20%
	Primaria completa	6	15,38%
	Secundaria incompleta	6	15,38%
	Secundaria completa	9	23,07%
	Técnico	6	15,38%
Estado civil del cuidador	Soltero	7	17,94%
	Unión libre	17	43,58%
	Casado	14	35,89%
Tipo de familia	Divorciado	1	2,56%
	Monoparental	2	5,12%
	Nuclear	16	41,02%
Edad del infante	Compuesta	21	53,84%
	2	15	36,46%
	3	12	30,76%
	4	10	25,64%
	5	2	5,12%
Sexo del infante	Hombre	24	61,53%
	Mujer	15	38,46%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

Es importante resaltar que en este estudio se observó que casi la totalidad de los cuidadores de los niños participantes eran mujeres. Se puede entonces mencionar el planteamiento realizado por Bothert (2016), quien afirma que, en la sociedad actual, a pesar de que los hombres participan más que en el pasado en los cuidados del niño o niña, siguen siendo las mujeres quienes reivindican el rol de la crianza de los hijos.

La descripción de los resultados de la totalidad de las pautas de crianza indagadas a los cuidadores se realizó categorizándolas en seis grandes grupos: pautas de alimentación, de higiene corporal, de límites y autorregulación, de control de esfínteres, de actividades de estimulación y pautas sobre hábitos de sueño; catalogadas como adecuadas o inadecuadas, las cuales serán detalladas a continuación:

Pauta de alimentación

Cuando un niño recibe una adecuada alimentación desde su concepción y durante su infancia temprana dispone de la energía esencial, proteínas, ácidos grasos y micronutrientes necesarios para el desarrollo del cerebro, estableciendo una base para la función cerebral de por vida. El niño bien nutrido también es más capaz de interactuar con sus cuidadores y su entorno de una manera que le brinde las experiencias necesarias para el desarrollo óptimo del cerebro; por el contrario, el niño con una alimentación deficitaria corre el riesgo de no encontrar su potencial de desarrollo en habilidades cognitivas, motoras y socioemocionales, habilidades que a largo plazo estarán ligadas al rendimiento académico y productividad intelectual y laboral (Prado y Dewey, 2014).

El presente estudio reportó entre sus hallazgos que los alimentos ingeridos en la comunidad cumplían con los requerimientos básicos nutricionales

dictados en los lineamientos de la Atención Integral a Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI), de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2010), debido a que en la pirámide nutricional de la población se encontraron no solo alimentos con alto valor nutricional como proteínas, carbohidratos, grasas, entre otros, sino también micronutrientes esenciales como vitamina A, hierro y zinc (en lácteos, frutas y verduras, entre otros). Sin embargo, no fue parámetro de evaluación la cantidad de la ración, sin saber entonces la calidad en el suministro de los alimentos o si había cumplimiento a las cantidades mínimas establecidas.

Existe abundante evidencia científica que no deja duda alguna sobre el impacto tanto negativo como duradero que puede tener la alimentación inadecuada en la vida de los niños y las niñas. Silva (2016) asegura que la desnutrición temprana disminuye la capacidad de aprendizaje y el rendimiento escolar. Asimismo, una adecuada alimentación podría evitar tanto el retraso físico, como mental y del crecimiento (Wisbaum, 2011).

También se evaluó la distribución dietaria de los niños y niñas, es decir, las veces que se alimentaban en el día, encontrando un 92,36% de niños y niñas que tenía entre cuatro y cinco raciones de comida al día y un 7,64% que tan solo consumía alimentos tres veces al día. Respecto a lo anterior, en OPS/OMS y Minsalud (2012) recomiendan que se debe controlar cuándo y cómo el niño se alimenta, estableciendo horarios y con un mínimo de tres comidas al día y en lo posible dos intermedias de menor cantidad. Por consiguiente, para esta pauta se determinó que la totalidad de los infantes cumplieran con los criterios para catalogarla como adecuada.

La tabla 2 resume los hallazgos encontrados en cuanto a pautas sobre alimentación.

Tabla 2. Pauta alimentación.

Categoría	Pregunta	Frecuencia	Porcentaje	
Raciones de comida al día	Incluyendo refrigerios, ¿cuántas comidas recibe el niño o niña en un día?	3 veces al día	3	7,69%
		4 veces al día	6	15,38%
		5 veces al día	26	66,66%
		6 veces al día	4	10,25%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

Pauta de higiene general

Respecto a esta pauta se evaluaron dos grandes componentes: en primer lugar, lo relativo a la higiene oral, compuesto por el número de veces en que el niño o niña cepillaba sus dientes al día y el número de visitas realizadas al odontólogo en el último año; en segundo lugar, se evaluó la higiene corporal. Como resultados, se encontró que el 10,25% de los infantes no cumplían con criterios adecuados del primer componente sobre el cepillado, pues según los lineamientos de la OPS (2009) es necesario que se realice tres veces al día, una después de cada comida y este porcentaje arrojó dicha acción menos de dos veces al día.

Un estudio realizado en México por Aguilar *et al.* (2014), a niños y niñas entre los 9 y 48 meses de edad, concluyó que en el 87,3% de los casos la higiene oral era realizada máximo una vez al día y que la prevalencia de caries en este grupo había sido de 34,92%. Los autores aseguran que en la actualidad las caries dentales son consideradas un problema de salud pública, asociado con diversos hábitos no saludables, entre los que se había relacionado, por supuesto, la higiene bucal. Así, se entiende que los infantes desde temprana edad deben aprender el hábito del cepillado dental y este debe ser supervisado por los padres. Teniendo en cuenta que esto a su vez está relacionado con la habilidad motriz que posteriormente los infantes van a desarrollar para poder utilizar el cepillo y realizar la técnica adecuada.

Por otro lado, respecto a las visitas al odontólogo solamente el 20,51% de niños y niñas se consideró que estaban dentro de los parámetros correctos, debido a que estas deben realizarse mínimo dos veces al año para que sean determinadas como pauta adecuada. Si bien las caries se consideran comunes en los infantes menores de 5 años, la intervención temprana mediante visitas periódicas al odontólogo, además de un correcto cepillado, puede evitarlas o ser tratadas a un costo reducido (OPS, 2009).

En Talca, Chile (Núñez *et al.*, 2013), una investigación que tenía por objeto determinar los factores asociados a la consulta al odontólogo u ortodoncista encontró que el nivel de estudios del cuidador se asoció con el número de visitas al consultorio odontológico; así, los niños y niñas y jóvenes cuyos

tutores tenían estudios universitarios presentaron 2,20 veces más posibilidades de consultar al dentista, que infantes cuyos supervisores tenían estudios técnicos profesionales o menos. La percepción del tutor respecto de la salud del niño o niña también resultó significativa: los cuidadores con percepción positiva consultaron un 53% menos al odontólogo. Teniendo en cuenta lo anterior, en datos sociodemográficos del presente estudio se puede notar que tan solo el 15,38% de los cuidadores presentó un nivel de educación superior y, asimismo, un porcentaje muy bajo de niños y niñas consultaron adecuadamente al odontólogo.

Es de resaltar sobre los hallazgos del presente estudio que, aunque los cuidadores referían en gran porcentaje cumplir con la pauta de higiene bucal en cuanto al cepillado de los dientes de los niños, lo observado en ellos parecía no coincidir, ya que se encontraron algunos infantes con lesiones significativas en sus dientes asociadas con la presencia de caries.

En segundo lugar, lo relativo a la pauta de higiene corporal tuvo en cuenta el número de veces que el niño o niña se duchaba durante el día. Se halló que el 100% de los infantes lo hacían mínimo una vez.

Una revisión realizada en el 2012, cuyo objetivo era evaluar el papel de las influencias parentales en el desarrollo de caries en niños entre 0 y 6 años, reportó como hallazgo importante que aunque es significativo el papel del cuidador en el desarrollo de los hábitos higiénicos en los niños a temprana edad, la mayor parte de las investigaciones se centraba en describir la asociación entre presencia de caries y factores sociodemográficos y de alimentación, marcando la necesidad de ahondar más en este tema (Hooley, Skouteris, Boganin y Satur, 2012).

Asimismo, una revisión realizada en el año 2013 que trató el tema concluyó que los hábitos de salud dental de los padres influenciaban de manera directa la salud oral de sus hijos, teniendo en cuenta que el cepillado y el uso del hilo dental de manera regular es la única forma de eliminar bacterias cariogénicas y sustancias fermentables, la instauración de esta pauta de crianza es la única forma certera de contribuir a la mejora de las condiciones de un

gran problema de salud pública actual, como lo es la caries infantil (Freire de Castilho *et al.*, 2013), los niños permanecen durante el día al cuidado de sus padres y de los maestros escolares, por lo cual el aprendizaje del cepillado con la técnica adecuada se deriva de las enseñanzas que se puedan brindar en los dos ambientes; teniendo en consideración que un niño a temprana edad necesita la supervisión directa y constante para realizar este aprendizaje de manera significativa y en los tiempos indicados por la norma en salud.

Según lo plantea Unicef (2005), la higiene tiene como objetivo conservar la salud y prevenir las enfermedades; al mismo tiempo considera que las actividades relacionadas con la higiene y cuidados del cuerpo permiten la consolidación de los hábitos de higiene en los niños y niñas. Asimismo, es importante tener en cuenta que la incorporación de pautas de higiene en los niños a temprana edad obedece además a la necesidad del establecimiento de rutinas diarias que finalmente contribuyen al correcto desarrollo de la independencia y la autonomía en el infante; además, marcará las primeras reglas para futuras adaptaciones a parámetros sociales de convivencia.

La tabla 3 resume los hallazgos en cuanto a pautas sobre higiene corporal.

Pauta de límites y autorregulación

Para esta categoría se evaluaron tres parámetros diferentes: las normas presentes en el hogar, los

métodos de corrección frente a acciones indebidas y la manera en que las rabietas de los niños y niñas eran controladas por los cuidadores.

En cuanto a las normas establecidas, se encontró que el 58,97% de los infantes no tenían reglas en el hogar que los rigieran, lo cual marcó como inadecuada la pauta, debido a que en la literatura la puesta de límites es la gran herramienta de crianza que impacta sobre la fortaleza emocional de los infantes, además de enseñar conceptos de acciones marcadas como correctas e incorrectas en el desenvolvimiento social y que les permite desarrollar la capacidad de ajustarse inteligentemente a los patrones de comportamiento. Entre los objetivos de tener normas en casa se encuentran: que el infante entienda el sentido de las reglas y que aprenda a respetarlas porque las entendía y no por miedo u obediencia ciega; que desarrollasen la capacidad de controlar sus impulsos; y también que empezaran a aprender a tomar decisiones y a responsabilizarse de los resultados (Trenchi, 2011).

La falta de reglas en el patrón de crianza reportada en este estudio reafirma lo que se puede observar en el desempeño de la nueva generación de individuos, quienes se muestran en la actualidad con características marcadas hacia las dificultades de convivencia por baja tolerancia a situaciones de frustración e incapacidad de resolver conflictos de manera oportuna.

La anterior afirmación se puede apoyar en un estudio realizado por Ojeda del Valle (2012b), sobre

Tabla 3. Pauta higiene general.

Categoría	Pregunta	Frecuencia	Porcentaje	
Higiene corporal	¿Con qué frecuencia se baña el niño o niña?	1 vez al día	35	89,47%
		2 veces al día	4	10,25%
Higiene bucal	¿Con qué frecuencia el niño o niña se lava los dientes?	<2 vez al día	4	10,25%
		2-3 veces al día	35	89,75%
Visitas al odontólogo	En el último año, ¿cuántas visitas el niño o niña realizó al odontólogo?	No realizó	14	35,89%
		1 vez	17	43,58%
		2 veces	6	15,38%
		Más de 2 veces	2	5,12%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

los factores de riesgo en la edad preescolar, en el que reportó que un 32% de los niños y niñas con manifestaciones de impulsividad o intranquilidad y un 21,4 % con manifestaciones de conductas violentas podían tener diversos factores de riesgo, como los relacionados con no tener un régimen de vida establecido en el hogar y problemas en la dinámica familiar con inadecuados métodos de crianza.

En el estudio de Ojeda también se analizaron los métodos correctivos, en este aspecto se encontró que el 20,51% de los cuidadores utilizaban el castigo físico, pauta que fue determinada como inadecuada. Al decidir qué criterios utilizar para establecer la pauta como adecuada o no, se observó que existía mucha controversia respecto al tema, especialmente en el castigo físico. Por ejemplo, Larzelere (2002, citado por Aguirre *et al.*, 2006), concluía que el castigo físico moderado, como unas nalgadas con mano abierta dentro de una relación afectuosa tiene resultados considerablemente beneficiosos para los infantes entre los 2 y 6 años, y dice que este solo se manifiesta como perjudicial cuando el empleo del castigo físico es demasiado frecuente y extremo. Vale la pena mencionar que la

forma en que se castiga al niño en la sociedad actual se ha modificado, obedeciendo a los cambios que se han presentado en los parámetros de crianza de las nuevas generaciones. Por lo tanto, si existe castigo físico o la utilización de normas novedosas como lo es el *tiempo fuera* dependerá del patrón educativo con el que los padres establecerán su disciplina y con el que consideren que pueden lograr modificar los comportamientos infantiles.

Análogamente, una investigación realizada en México (Sauceda *et al.*, 2006) mostró que los progenitores de niños y niñas con conductas desafiantes tendían a emplear con ellos técnicas de crianza más agresivas, en comparación con otros padres que no lo hacían.

Por último, se indagó en el presente estudio sobre cómo se realizaba el manejo de las rabietas en los infantes; se encontró una alta prevalencia en el castigo físico (30,76%), siendo esta una pauta catalogada como inadecuada. Trenchi (2011), respecto a las desobediencias y berrinches en público considera que lo mejor es no prestar atención a ello.

En la tabla 4 se resumen los hallazgos encontrados en cuanto a control de límites y autorregulación y métodos de corrección.

249

Tabla 4. Pauta límites y autorregulación.

Categoría	Pregunta		Frecuencia	Porcentaje
Normas en el hogar	¿En su casa hay normas?	Sí	16	41,02%
		No	23	58,97%
Castigo	Cuando el niño o niña hace una acción indebida, ¿cuál es su comportamiento como cuidador?	Indiferencia	6	15,38%
		Tiempo fuera	3	7,69%
		Castigo físico	8	20,51%
		Pérdida de privilegios	11	28,20%
		Regaño verbal	9	23,07%
		Ninguno	2	5,12%
Manejo rabietas	¿Cómo maneja las rabietas en público del niño o niña?	Castigo físico	12	30,76%
		Indiferencia	10	25,64%
		Tiempo fuera	6	15,38%
		Regaño verbal	5	12,82%
		Pérdida de privilegios	6	15,38%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

Pauta de control de esfínteres

Se observó que el 5,12% de los infantes no cumplía con criterios para determinar adecuada esta pauta. Durante los 18 meses y los 3 años se produce la maduración de los centros nerviosos y cerebrales, por lo tanto, el control del esfínter anal se consigue como promedio en los inicios de la edad preescolar (2 años), el vesical diurno a los 3 y el nocturno a los 5 años (Gutiérrez, 2005). Por ende, para el control de esfínteres se determinó que si el infante había comenzado su control en este rango de edad la pauta sería adecuada, igualmente si aún se encontraba en el proceso. Sin embargo, lo inadecuado fue que los infantes mayores de 3 años utilizaran pañal diurnamente, puesto que el control durante el día ya debía de haber sido culminado.

La encopresis⁵ se considera como el trastorno del comportamiento en los infantes que puede acarrear disfunciones fisiológicas y psicológicas (Bezoz y Escribano, 2012). Asimismo, Freud (citado por Pollack, 1979) relaciona los problemas del entrenamiento fecal con un desarrollo en la edad adulta de una personalidad obsesiva, con tendencia al orden y tenacidad u obstinación.

Para efectos prácticos, el desarrollo de esta pauta de una manera adecuada y saludable obedecerá a la capacidad que tenga el cuidador de intervenir tempranamente en el aprendizaje del niño, es decir, una vez el niño logre desplazamiento y comunicación estará listo para iniciar con el control de sus esfínteres; siendo esto además un ejercicio de paciencia, creatividad y dedicación por parte de los padres. El logro de esta pauta marcará un paso importante en el proceso de tránsito del infante hacia la consecución de su autonomía.

La tabla 5 resume los hallazgos en cuanto a control de esfínteres.

Pauta hábitos del sueño

Se encontró que en la muestra analizada el 23,07% de los niños y niñas menores de 3 años dormían menos de 12 horas y que el 5,12% de los infantes mayores de 3 años dormían menos de 8 horas.

Ojeda del Valle (2012a) asegura que la correcta higiene del sueño varía de acuerdo con la edad en la que se encuentre el niño o niña, por lo tanto, en este estudio se consideró adecuado que los infantes menores de 3 años durmieran 12 horas al día (distribuidas entre la noche y una siesta en el día), mientras que los de 3 a 5 años de edad, debían dormir por lo menos 10 horas en la noche.

En Cuba, una investigación realizada sobre los factores de riesgo vinculados a la salud y el aprendizaje del infante de edad preescolar (Ojeda del Valle, 2012b) halló que un 56,8% de los niños y niñas dedicaba como promedio al sueño nocturno menos horas de las recomendadas para la edad, lo cual repercutió de forma importante en la salud, el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje del infante.

Clínicamente, los infantes con problemas relacionados con el sueño manifiestan trastornos de hiperactividad, desatención, irritabilidad e impulsividad, pudiendo llegar a presentar conductas agresivas (Neuman y Roskos, 2005 en Ojeda del Valle, 2012a). Igualmente, se han encontrado dificultades relacionadas con el régimen de sueño y la actividad motriz en la infancia, que a menudo conlleva a riesgos en el desarrollo psicomotor y en la capacidad de aprendizaje dada la asociación de funciones a nivel del cerebro infantil.

Un estudio realizado en el año 2013 investigó la posible relación entre el sueño en la infancia y el rendimiento cognitivo. Este hizo el seguimiento con las madres de 65 niños por medio del diligenciamiento de un diario de sueño a partir del primer año y, posteriormente, a los 4 años de edad se aplicaron escalas de medición de la inteligencia, encontrándose que los niños con mayores tasas de sueño durante la noche presentaban mejor desempeño en las funciones ejecutivas (Bernier *et al.*, 2013).

Cabe señalar la importancia del hábito de sueño en un niño en el que el desarrollo cerebral se encuentra en su máximo límite. Este hábito apropiado se formará de la capacidad que tenga el cuidador de implementar medidas que conlleven a las siestas en los periodos adecuados de sueño de acuerdo con la edad del niño, lo que finalmente favorecerá su desempeño escolar y una mayor estabilidad emocional durante las tareas diarias.

La tabla 6 resume los hallazgos en cuanto a pautas de higiene del sueño.

⁵ Trastorno de la eliminación que consiste en la incapacidad para controlar de forma voluntaria la emisión de orina o de las heces en el tiempo que se considera normal.

Pauta de actividades de estimulación

El 100% de los padres practicaba como mínimo el juego como medida de estimulación en el infante. Entre otras actividades, se encontró que también se ejercía el canto, el baile y la lectura de cuentos. Lo anterior se considera como esencial, pues los primeros cinco años en la vida del infante son fundamentales para el desarrollo, siendo el juego un método en el que el cerebro desarrolla los sentidos, adquiere nuevas habilidades y perfecciona otras. Además, existe una menor tasa de deserción escolar, mejores logros académicos y efectos benévolos en el desarrollo físico, cognitivo y social (Pesce, Moroga, y Mingo, 2007).

Más aún, se sabe que con la estimulación se configuran las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales. Dicho en otras palabras, el desarrollo psicomotor a partir del juego permite estimular la percepción, organización, coordinación, atención y memoria visual. En tanto que las imágenes infantiles ayudan a estimular la motricidad fina y la construcción del espacio representativo gráfico, del mismo modo que el escuchar y representar canciones infantiles ayuda en el desarrollo de la destreza motora gruesa, a reconocer partes del cuerpo y su expresión corporal (Rossin y Buzzella).

La tabla 7 resume los hallazgos en cuanto a estimulación en el infante.

Tabla 5. Pauta control de esfínteres.

Categoría	Pregunta	Edad	Uso nocturno de pañal		Uso diurno de pañal		No utiliza pañal	
			Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Uso del pañal	¿A qué edad el niño o niña abandonó el uso del pañal?	< 3 años	5	12,82%	3	7,69%	5	12,82%
		>3 años	1	2,56%	2	5,12%	23	58,97%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

Tabla 6. Pauta higiene del sueño.

Categoría	Pregunta	Edad	Horas de sueño					
			<8 horas	Entre 8 y 10 horas	>10 horas			
Horas de sueño al día	¿Cuántas horas duerme diariamente el niño o niña?	<3 años	1	2,56%	8	20,51%	7	17,94%
		>3 años	2	5,12%	11	28,20%	10	25,64%
Calidad del sueño	¿Cómo es el ambiente donde descansa el niño?		Ruidoso		35	10,25%		
			Silencioso		4	89,74%		
Colecho	¿Con quién duerme el niño o niña en la misma cama?		Solo		14	35,89%		
			Los padres		15	38,46%		
			Los hermanos		10	25,64%		

Fuente: elaboración propia de la encuesta aplicada.

Tabla 7. Actividades de estimulación.

Categoría	Pregunta	Frecuencia	Porcentaje	
Estimulación	De las siguientes actividades, ¿cuáles realiza con el niño o niña?	Juego	39	100%
		Canto	20	51,28%
		Baile	2	5,12%
		Lectura de cuentos	17	43,58%

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada.

Por otro lado, para determinar el nivel de desarrollo psicomotor se utilizó la Escala Abreviada del Desarrollo, donde cataloga sus 4 grandes esferas (motor fino, motor grueso, social y lenguaje), según sus resultados en 4 niveles: alto, medio alto, medio y alerta. En la figura 1 se resumen los resultados de lo encontrado en la muestra.

Respecto al resultado sobre el nivel de desarrollo psicomotor, se puede observar que casi la mitad de los infantes tenía un desarrollo psicomotor medio alto-alto (49%), teniendo la otra mitad con un desarrollo medio (49%) y el 2% del total de población en un nivel de alerta.

252

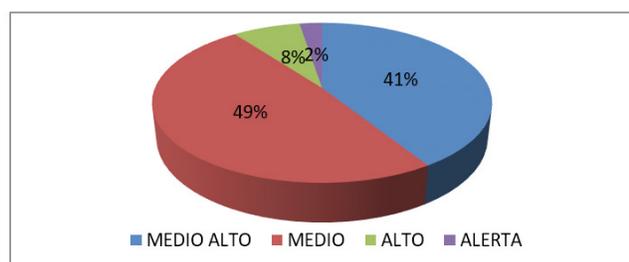


Figura 1. Resultados cualitativos de la aplicación de la Escala Abreviada del Desarrollo.

Fuente: elaboración propia a partir de la escala aplicada.

En Chile se llevó a cabo un estudio que tenía por objeto identificar factores de riesgo para déficit de desarrollo psicomotor en preescolares sanos de 4 años provenientes de una comuna urbano rural, de bajo nivel socioeconómico (Schonhaut, Rojas y Kaempffer, 2005). Allí se utilizó el Tepsi (test de desarrollo psicomotor para niños entre los 2-5 años) para evaluar la variable en cuestión. Se encontró que el déficit de desarrollo psicomotor fue tres veces más frecuente en varones de familias de mayor pobreza, igualmente en preescolares que no asistían a educación preescolar

e hijos de madres analfabetas, diferente al presente estudio en donde casi la mayoría de niños (98%), incluso siendo de bajo estrato socioeconómico, tenían un desarrollo psicomotor en rangos normales.

Finalmente, para lograr la asociación entre la totalidad de las pautas de crianza evaluadas y el desarrollo psicomotor, es decir, entre los dos instrumentos, se aplicó el estadístico con un nivel de significancia del 5% y 3 grados de libertad, concluyendo que, con base en la evidencia de los datos del estudio, no existe una relación entre pautas de crianza y el desarrollo psicomotor. En otras palabras, estas dos variables son independientes.

Conclusiones del estudio

Se encontró que pautas como la alimentación, higiene corporal y estimulación fueron adecuadas en la totalidad de los encuestados; mientras que la higiene bucal, método de castigo, manejo de rabietas, normas, control de esfínteres y hábito de sueño fueron adecuadas parcialmente en los sujetos. Por otro lado, las visitas al odontólogo fueron inadecuadas en la mayoría de los sujetos de investigación.

Además, también se evidenció que, con respecto al desarrollo psicomotor de los niños y niñas, dos resultaron en alerta, mientras que la mayoría de los niños y niñas estaban en el rango medio y con un porcentaje menor en medio alto.

Según el estudio, las pautas de crianza no tienen relación con el desarrollo psicomotor, al no encontrarse asociación estadística entre estas variables. Lo que va en contraposición con otros estudios realizados que indican, por ejemplo, la importancia de la cantidad y calidad del sueño para garantizar un buen desarrollo en los infantes, relacionando directamente esta pauta del sueño con el desarrollo.

Cabe señalar que, al realizar la búsqueda bibliográfica, se evidenció que se carece aún de estudios centrados en abordar temas de prácticas de crianza enfocadas en el cuidado directo de los infantes en cuanto a parámetros de higiene, alimentación, sueño, pautas de autorregulación y manejo de emociones.

Una revisión bibliográfica realizada en el año 2014 (Ngure *et al.*) sobre intervenciones dirigidas al cuidado en la primera infancia resalta la falta de investigación, pero así mismo evidencia que sí hay respecto al efecto de las condiciones deficientes en el hogar e higiene del entorno físico sobre el desarrollo cognitivo, sensoriomotriz y socioemocional. Muchas intervenciones no están diseñadas específicamente para proteger a los bebés en los primeros tres años de vida, cuando se establecen la salud intestinal y el crecimiento lineal; y en el que la higiene básica marca la diferencia en el ofrecimiento de ambientes saludables e higiénicos; variedad de programas actuales de desarrollo infantil temprano carecen de intervenciones basadas en la evidencia para proporcionar un ambiente de juego limpio y alimentación infantil, además de las prioridades establecidas de nutrición, estimulación y protección infantil.

Este punto es abordado para contextualizar por qué es importante explorar, en el campo de desarrollo en primera infancia, lo que corresponde al ambiente inmediato en el que crece el niño. Esto acompañado por sus cuidadores no solo en pautas comportamentales y de crecimiento cognitivo, sino aterrizando al concepto de cuidado integral que involucra: un ambiente adecuado desde el cuidado de sus conductas en la parte alimentaria (variedad y sanidad de los alimentos y el agua proporcionados); que busque incentivar las prácticas de sueño y siestas asociadas estas con el crecimiento físico y del cerebro; que ayude a desarrollar la autonomía y el autocuidado en el niño. Este último aspecto se corresponde con un problema actual donde los padres presentan grandes dificultades con el manejo emocional de ellos mismos hacia los propios hijos, instaurando conductas inadecuadas en la personalidad de estos.

Es importante mencionar que las pautas de crianza actuales, en lo que se refiere a establecimiento

de límites y de conductas en los niños, está ocasionando diversos problemas comportamentales en los diferentes contextos sociales en los que el niño se mueve. Se educan niños con dificultades en la resolución de problemas, baja tolerancia a la frustración y con poca aceptación del fracaso, lo cual conlleva a corto o mediano plazo a jóvenes con necesidad de manejo a nivel psicológico. Este sería uno de los puntos que valdría la pena abarcar por los planes de desarrollo en salud y los programas establecidos por el Gobierno en el trabajo en primera infancia.

Adicional a lo anterior, se pudo concluir que, a pesar de la desescolarización de los niños y niñas, la mayoría presentó un nivel de desarrollo psicomotor adecuado. Esto podría obedecer a que, según los resultados, presentan una buena estimulación en casa como se pudo confirmar con la aplicación del instrumento. Por otro lado, aunque el estudio no confirmó de manera estadística la asociación entre desarrollo y pautas de crianza, vale la pena mencionar que el establecimiento de dichas pautas en las rutinas del niño finalmente contribuirá de manera efectiva al desarrollo integral en cada una de sus áreas. El niño deberá interiorizar todos estos aprendizajes que lo llevarán a la evolución desde el punto de vista de los logros en cada hito de desarrollo. Así entonces, todos estos aprendizajes realizados en casa le permitirán integrarse en sus primeras interacciones sociales, las cuales logrará al insertarse en el sistema de educación inicial.

La actual política del Estado se ha preocupado por ahondar en el cuidado infantil visto de una manera integral. En Colombia se han dado grandes pasos a este nivel con la implementación de programas que centran sus esfuerzos en el trabajo con los niños desde muy temprana edad, lo que significa un gran apoyo hacia la dinámica de la familia actual, en la que los padres se encuentran insertados al mercado laboral y se ven en la obligación de dejar a sus hijos al cuidado de estos entes públicos. En este mismo nivel, el ICBF ha insertado en sus programas la educación dirigida a niños pequeños al fortalecer la estimulación en todas las áreas (cognitiva, social, emocional, motora y del lenguaje) y al tiempo que ha logrado identificar a los niños con dificultades y mantener su seguimiento.

En el caso de este estudio, se encontraron niños que aún no accedían a estos servicios, por diversas razones, pero que finalmente en algún momento formarán parte de esta educación inicial. A pesar de la desescolarización, se demostró que los niños estaban expuestos a ambientes enriquecedores por parte del cuidado recibido en casa; muchas veces el cuidador no se hace consciente de las múltiples acciones estimulantes que benefician al niño en el día a día, por ello sería de gran relevancia iniciar la educación en este tipo de población por medio de programas masivos.

Finalmente, cabe señalar que las acciones en la primera infancia siguen siendo la prioridad para todos los programas de salud de cualquier país. Es urgente que las instituciones educativas centren una parte de sus líneas investigativas en el desarrollo de estudios fundamentados en la mejora de las condiciones del infante.

Referencias

- 254 Aesen, B.; Mujica, J.; Bachelet, M. (2010). *Inversión en la primera infancia*. Montevideo: Unicef.
- Aguilar, F. J.; Duarte, C. G.; Rejón, M. E.; Serrano, R.; Pinzón, A. L. (2014). Prevalencia de caries de la infancia temprana y factores de riesgo asociados. *Acta Pediátrica de México*, 35(4), 259-266. Recuperado de: <http://nietoeditores.com.mx/nieto/Acta-pediatica/2014/jul-ago/ActaPediatica4small.pdf>
- Aguirre, E.; Montoya, L. M.; Reyes, J. A. (2006). Crianza y castigo físico. En *Diálogos 4. Discusiones en la psicología contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bernier, A.; Beauchamp, M.; Bouvette-Turcot, A.; Carlson, S.; Carrier, J. (2013). Sleep and cognition in preschool years: specific links to executive functioning. *Society for Research in Child Development*, 1542-53. DOI: 10.1111/cdev.12063.
- Bezoz, L.; Escribano, E. (2012). ¿Qué esconden los problemas del control de esfínteres? A propósito de un caso. *Pediatría de Atención Primaria*, 14(56), 317-321. DOI: <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322012000500006>
- Bothert, K. C. (2016). Variaciones culturales en los saberes acerca de los niños. *Infancias Imágenes*, 15(2), 18-24. DOI: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a13.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y niñas*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>
- _____. (2005). *Los hábitos de higiene*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/venezuela/spanish/HIGIENE.pdf>
- Freire de Castilho, A. R.; Mialhe, F. L.; de Souza Barbosa, T.; Puppim-Rontanid, R. M. (2013). Influence of family environment on children's oral health: a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 89(2), 116-123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.03.014>
- Gutiérrez, C. (2005). *Control de esfínteres en los niños*. Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria y Castilla y León. Recuperado de: <https://www.sccalp.org/documents/0000/0380/esfinteres.pdf>
- Hooley, M.; Skouteris, H.; Boganin, C.; Satur, J. (2012). Parental influence and the development of dental caries in children aged 0-6 years: A systematic review of the literature. *Journal of Dentistry*, 40(11), 873-885. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jdent.2012.07.013>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2012). *De cero a Siempre atención integral a la primera infancia*. Bogotá: Comisión intersectorial de primera infancia. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortallCBF/Especiales/prueba/PrimeraInfancia/DeCeroaSiempre1/Estrategia/Cartilla%20Estrategia%20De%20Cero%20a%20Siempre.pdf>
- Muñoz, L. A. (2003). *Educación psicomotriz: texto pedagógico* (4ª ed.). Armenia, Colombia: Kinesis.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven: fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Ngure, F. M.; Reid, B. M.; Humphrey, J. H.; Mbuya, M. N.; Peltó, G.; Stoltzfus, R. J. (2014). Water, sanitation, and hygiene (WASH), environmental enteropathy, nutrition, and early child development: making the links. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1308, 118-128. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nyas.12330/full>

- Núñez, L.; Icaza, G.; Contreras, V.; Correa, G.; Canales, T.; Mejía, G. (2013). Factores asociados a la consulta odontológica en niños/as y jóvenes de Talca (Chile) e inmigrantes chilenos de Montreal (Canadá). *Gaceta Sanitaria*, 27(4), 344-349. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.02.004>
- Ojeda del Valle, M. (2012a). El sueño en la edad preescolar y su repercusión en el desarrollo, la conducta y el aprendizaje. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 50(2), 198-204. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-30032012000200008&lng=es&lng=es.
- _____. (2012b). Pesquisa de factores de riesgo en niños preescolares de diferentes municipios de Cuba, 2006-2007. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 50(2), 149-162. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-30032012000200003
- Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud; Ministerio de Salud y Protección Social (OPS;OMS; MinSalud).(2012). *AIEPI (atención integral a las enfermedades prevalentes en la infancia)* (3ª ed.). Bogotá: OPS.
- OPS. (2009). *Salud del niño y del adolescente salud familiar y comunitaria*. Recuperado de: <http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/si-oral1.pdf>
- _____. (2010). *Guía para la atención y la consejería de la niñez en la familia*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/GUIA-PARA-LA-ATENCION-DE-LA-NINEZ-EN-LA-FAMILIA.pdf>
- Ortiz, N. (1999). *Escala abreviada del desarrollo*. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1mgL3hLICyOWe_4an_m6422wS2Q-3vErTo9x_bwP9sPefl/edit
- Pesce, C.; Moroga, M.; Mingo, V. (2007). *Programa de estimulación del desarrollo infantil "Juguemos con nuestros hijos"*. Recuperado de: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/jugemos_corregido.pdf
- Pollack, J. M. (1979). Obsessive-compulsive personality: A review. *Psychological Bulletin*, 86(2), 225-241. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.225>
- Posada, A.; Gómez, J. F.; Ramírez, H. (2005). *El niño sano* (3ª ed.). Bogotá: Editorial Médica Internacional Ltda.
- Prado, E. L.; Dewey, K. G. (2014). Nutrition and brain development in early life. *Nutrition Reviews*, 72(4), 267-284. DOI: <https://doi.org/10.1111/nure.12102>
- Pulido, S.; Castro, J.; Peña, M.; Ariza, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 245-259. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a17.pdf>
- Ramos, R.; Cruz, F.; Pérez, M.; Salvatierra, M. T.; Robles, C.; Koletzko, B. (2008). Predicción del desarrollo mental a los 20 meses de edad por medio de la evaluación del desarrollo psicomotor a los seis meses de vida en niños sanos. *Salud Mental*, 31(1), 53-61. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252008000100008
- Rossin, M. B.; Buzzella, L. (s.f.). *Importancia de la educación temprana en la primera infancia*. Buenos Aires: Departamento de Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina. Recuperado de: http://uca.edu.ar/uca/common/grupo75/files/Importancia_de_la_Educacion_Temprana_en_la_Primer_Infancia.pdf
- Sauceda, J. M.; Olivo, N.; Gutiérrez, J.; Maldonado, M. (2006). El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 63(6), 382-388. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462006000600004
- Schonhaut, L.; Rojas, P.; Kaempffer, A. M. (2005). Factores de riesgo asociados a déficit del desarrollo psicomotor en preescolares de nivel socioeconómico bajo. Comuna urbano rural, Región Metropolitana. *Revista Chilena de Pediatría*, 76(6), 589-598. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062005000600006
- Silva, G. (2016). Desnutrición en Colombia-desde lo social, lo económico y lo político. *Precop SCP*, 15(2), 6-19. Recuperado de: <https://scp>.

com.co/wp-content/uploads/2016/06/1.-Desnutricion.pdf

Trenchi, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad* (1ª ed.). Montevideo: Unicef.

Valdés, M.; Spencer, R. (2011). Influencia del nivel socioeconómico familiar sobre el desarrollo psicomotor de niños y niñas de 4 a 5 años

de edad de la ciudad de Talca - Chile. *Theoria*, 20(2), 29-43. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v20-2/4.pdf>

Wisbaum, W. (2011). *La desnutrición infantil: causas, consecuencias y estrategias para su prevención y tratamiento*. Unicef. Recuperado de: <https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Dossierdesnutricion.pdf>





Transición entre lo instituido e instituyente en las teorías sexuales infantiles*

Transition between the Instituted and the Instituting in Child Sex Theories

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez¹

Para citar este artículo: Camacho, L. B. (2017). Transición entre lo instituido e instituyente en las teorías sexuales infantiles. *Infancias Imágenes*, 16(2), 257-271.

Recibido: 14-diciembre-2016 / **Aprobado:** 22-agosto-2017

Resumen

Las perspectivas infantiles frente a los componentes de la sexualidad corresponden a un discurso plural y antagónico, alimentado por constructos sociales e históricos de carácter instituido, que tiende a perpetuar el predominio de lógicas tradicionales respecto al tema; y de carácter instituyente, pues contempla emergentes formas de percibir la identidad de género, rol de género y orientación sexual. Lo anterior es el resultado de un estudio realizado para comprender las teorías que han elaborado 12 niños y niñas de Buenos Aires, Argentina, entre los 5 y 6 años sobre la sexualidad, mediante el empleo de una metodología cualitativa, con técnicas lúdicas enmarcadas dentro del método clínico piagetiano. Estos resultados podrían constituirse en insumo para la consolidación de proyectos educativos en sexualidad desde temprana edad.

Palabras clave: teorías sexuales infantiles; identidad de género; rol de género; orientación sexual; infancia.

Abstract

Child perspectives regarding sexuality components correspond to a plural and antagonistic speech, nourished by social and historical constructs of instituted nature which tends to perpetuate the prevalence of traditional logics with respect to the subject, and of an instituting character, which contemplates emerging forms of perceiving gender identity, gender role, and sexual orientation. This is the result of a study carried out to understand the theories that have developed 12 children from Buenos Aires, Argentina, between the ages of 5 and 6, on sexuality, by using a qualitative methodology, through the use of a qualitative methodology, with playful techniques framed Within the clinical method Piagetian. These results could constitute an input for the consolidation of educational projects in sexuality from an early age.

Keywords: child sex theories; gender identity; gender role; sexual orientation; childhood.

257

* El artículo es parte de la tesis *La sexualidad desde la perspectiva infantil*, con la que se obtuvo el título de Magíster en Problemáticas Sociales Infanto Juveniles de la Universidad de Buenos Aires, en mayo de 2014, con la tutoría del Dr. Horacio Esteban Belgich.

² Psicóloga. Magíster en Problemáticas Sociales Infanto Juveniles, Universidad de Buenos Aires. Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Fundación Cinde, Universidad de Manizales. Docente, Universidad de Ibagué. Correo electrónico: leidy.camacho@unibague.edu.co

Introducción

La sexualidad es un aspecto esencial de la condición humana, producto de una construcción histórico-social que comprende mucho más que el componente biológico (Aguirre *et al.*, 2008; Belgich, 2004; Katchadourian, 2000; Marina, 2002; Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2008). Está estructurada por componentes medulares como la identidad de género, la orientación sexoerótica y el rol de género; y por las funciones reproductiva, erótica y comunicativa afectiva (González y Castellanos, 1996).

Por interés particular en este estudio, a partir del reconocimiento de la sexualidad infantil como dimensión humana y motor de constitución subjetiva de todo sujeto, se acoge el planteamiento freudiano (1908/1994) el cual sugiere que alrededor de los 3 y 5 años surge en los niños y niñas el interés de saber sobre el tema de la sexualidad y elaboran creencias al respecto, transformándolas en *teorías sexuales infantiles*. Sin embargo, cuando en esta investigación se usa el término teorías sexuales infantiles se hace en el sentido blando que se deduce de los trabajos de Piaget (1976; 1991) y Freud (1905/1993; 1907/1996; 1908/1996), al respecto, para hacer referencia a las explicaciones que los niños y las niñas ofrecen acerca de cualquier tema, en este caso, de la sexualidad. Aquí se aclara que el foco de interés que se aborda en este artículo corresponde a los resultados obtenidos sobre *la identidad de género, la orientación sexual y el rol de género*, como *componentes de la sexualidad*, pero no de sus funciones. Estos componentes corresponden igualmente a las categorías de análisis del estudio.

Asimismo, en el marco de los resultados derivados de esta investigación, emergió la necesidad de retomar las categorías conceptuales de instituido e instituyente, propuestas por Castoriadis (1975), para alcanzar una lectura comprensiva de los hallazgos. En este sentido, por *instituido* se hace referencia a aquellas significaciones de los niños y niñas que al ser construidas en contextos histórico-sociales específicos están permeadas por ciertos discursos tradicionalistas de la sexualidad, reproductores de cierto orden social y humano. Así entonces, lo

instituido corresponde a lo que ya está creado y que es impuesto al psiquismo durante el largo proceso de constitución subjetiva del sujeto. En relación con lo anterior, la categoría de *instituyente* o imaginario social radical representa aquellos elementos innovadores hallados en el discurso de los y las participantes en el estudio como reflejo de la creación y apertura hacia nuevos saberes sobre el tema y que rompen con aquellos mandatos sociales tradicionales que han acompañado históricamente a la sexualidad.

Por lo anterior, se plantea un interés por el caso particular de las teorías sexuales de los niños y niñas, en relación estrecha con su contexto cultural, social, escolar y familiar. Además, esto conlleva al abordaje de dos elementos centrales en el planteamiento del problema, relacionados con la información diversa y disociada que circula actualmente respecto al tema de la sexualidad.

La situación en el contexto escolar

El contexto escolar se constituye en una fuente de información importante para la elaboración de perspectivas infantiles alrededor de la identidad, el rol de género y la orientación sexual. Sin embargo, la realidad escolar del contexto argentino evidencia una resistencia actual en la implementación de la educación sexual desde temprana edad en las escuelas. Una muestra de ello corresponde al análisis que sobre las políticas públicas de la educación sexual en instituciones educativas, de la ciudad de Buenos Aires, realizaron Del Río Fortuna y Lavigne (2010), al plantear desde la década de 1980 hasta la actualidad el surgimiento de toda clase de resistencias y acciones penales frente a estas propuestas educativas.

En este sentido, aunque en la Ley 26.150 de 2006, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se plantea la obligatoriedad de brindar educación sexual integral a todos los educandos en los establecimientos educativos públicos, se registra al parecer una negativa ante el tema y cierta resistencia a su abordaje educativo. Así lo evidencian Antúnez, Durrieu y Kohen (2011), Barberis, Taborada y Zamanillo (2011), Boy (2011), Di Leo (2009), Ramos (2009) y Tomasini (2010), quienes, adicionalmente, sugieren la existencia en la escuela de un currículo oculto, que transmiten los y las docentes

cotidianamente en su ejercicio profesional, relacionados con modos de ser para una sexualidad hegemónica, androcéntrica y heteronormativa.

El papel de las actuales sociedades globalizadas y de consumo

En el contexto social actual de grandes ciudades como Buenos Aires, vale la pena de igual forma reconocer la influencia que pueden ejercer la industria del entretenimiento, los medios masivos, la publicidad o las sociedades de consumo en la construcción de perspectivas infantiles de sexualidad. De acuerdo con Ayala, este constante “bombardeo” de información mediática, “no sólo insinúa, sino que muestra, expone, ofrece y vende nomenclaturas, modelos de ser y parecer; es más, expondría unos modos de sentir la vida (una intimidad prefabricada)” (2007, p. 27), que desvirtúa o empobrece el verdadero significado de la sexualidad. Por ejemplo, autores como Bernal (2006), Bonilla (2010), Lifschitz *et al.* (2008), Minzi (2006) y Urresti (2008) también comparten esta idea y puntualizan en la reproducción de nociones hegemónicas en las relaciones de género y la intolerancia hacia las diversas formas de identidad y orientación sexual, a través de las tandas de comerciales dirigidas al público infantil, el cine infantil, juguetes, anuncios publicitarios, entre otros.

Esta influencia mediática en la constitución subjetiva de la sexualidad, de acuerdo con Carli (septiembre 18 de 2011), ha llevado a que los niños y niñas sean hoy vistos más como consumidores que como escolares, *tironeados* por la escuela, por la publicidad, por el mercado y por los *mass media* en simultáneo. Teóricos como Baquero, Diker y Frigerio (2007), Curia (2006), Martín-Barbero (2002), Ortiz (1997; 2004), Steinberg y Kincheloe (1997) y Tenti (2007) señalan igualmente esta instalación del mercado y los medios de comunicación masiva como nuevos referentes de legitimación cultural.

Lo anterior plantea la necesidad de reconocer el multidireccional y complejo proceso de socialización infantil actual y, por tanto, de comprender la construcción de perspectivas infantiles de sexualidad, en relación estrecha con el contexto escolar, familiar, religioso, político y mediático. Sin embargo, en el ámbito académico poco ha sido

el interés por profundizar en este tema desde el punto de vista infantil. En los estados del arte contruidos por Citeli (2005), Gogna (2005) y Valdés y Guajardo (2007) se aprecia un amplio interés del mundo académico latinoamericano por abordar temas como la maternidad temprana, el VIH-sida y sus formas de prevención, el género, la educación sexual y las políticas públicas en sexualidad, con la participación de jóvenes y adultos, no con niños y niñas.

Durán y Rojas (1996) también coinciden en señalar la realización de múltiples estudios sobre el tema con población adolescente y concluyen que los escasos estudios que exploran el punto de vista infantil asumen un enfoque médico del riesgo y la prevención de la violencia sexual hacia la infancia y la niñez. No obstante, vale la pena aquí mencionar las investigaciones de Bachs (1984), Ballester y Gil (2006), Bonilla (2010), Camacho y Trujillo (2009), Sverdlik (1996) y Vanegas, Bonilla y Camacho (2010) que, al aproximarse al estudio de la sexualidad desde la perspectiva de los niños y niñas, se constituyen en referentes empíricos importantes en el marco del estudio que aquí se presenta.

Por lo descrito anteriormente, este estudio plantea como objetivo comprender las teorías que se han construido sobre la sexualidad en un grupo de niños y niñas argentinos de 5 y 6 años, de la ciudad de Buenos Aires. Al respecto, y como se aclaró al inicio de este apartado, para efectos de publicación en este artículo se retoman solamente los hallazgos obtenidos en las categorías *identidad de género*, *rol de género* y *orientación sexual*. Es por ello por lo que una de las preguntas planteadas en esta investigación, y sobre la cual se focaliza este artículo, es: ¿cuáles son las teorías sexuales construidas por un grupo de niños y niñas argentinos de 5 y 6 años, de la ciudad de Buenos Aires, acerca de la identidad de género, la orientación sexual y el rol de género, como componentes fundamentales de la sexualidad?

Método

Enfoque y diseño de investigación

Esta es una investigación de enfoque cualitativo, ya que pretende comprender las teorías que en relación con los componentes de la sexualidad

han construido un grupo de niños y niñas argentinos (Camacho, 2015). Este tipo de enfoque elegido, según Sandoval (2002), agrupa una serie de metodologías que facilitan la comprensión de la realidad social desde las interpretaciones asignadas por sus protagonistas, desde sus contextos particulares y reivindicando elementos subjetivos e intersubjetivos.

En el diseño de investigación se adoptó el método clínico de Piaget como recurso para la comprensión del pensamiento infantil, el cual consiste en conversaciones abiertas entre el investigador y los niños y las niñas mientras explican la solución de algún problema, realizan alguna tarea o participan en un juego. Consiste en un método abierto y flexible que, de acuerdo con Delval (2001), no está necesariamente ligado a la teoría piagetiana y los procedimientos pueden adaptarse o ajustarse según el problema que se quiere estudiar. Se aclara que, en este estudio, se dista del interés de esta metodología de generalizar las concepciones encontradas en el grupo participantes y trasciende la mirada evolutiva y longitudinal de la lógica del pensamiento infantil.

Asimismo, un elemento esencial de este método corresponde a la construcción de hipótesis de partida que, de acuerdo con Delval (2001), permiten sugerir expectativas sobre la forma en que los participantes van a abordar el objeto de estudio. Al respecto, resulta fundamental aclarar que, en el marco de este estudio, estas hipótesis de carácter cualitativo no son empleadas con el objetivo de verificarlas, sino que funcionan como guía para orientar el proceso de diálogo con los niños y las niñas, y no como suposiciones previas o como afirmaciones a verificar. Se trata más bien de hipótesis plausibles, o como diría Martínez (2006) “provisionales, y se van modificando durante el proceso, para no estrechar nuestra perspectiva y visión de la realidad” (p. 132).

En este sentido, las siguientes hipótesis se construyeron desde los resultados de los pocos estudios encontrados sobre el tema de la sexualidad desde la perspectiva infantil (Bachs, 1984; Sverdlik, 1996; Camacho y Trujillo, 2009; Vanegas, Bonilla y Camacho, 2010), y por cada componente de la sexualidad:

1. Los niños y las niñas construyen teorías sobre su identidad de género a partir de la identificación con la figura materna y/o paterna y acuden tanto a elementos de tipo biológico como cultural para explicarla.
2. Los niños y las niñas definen su orientación sexual a partir de la identificación con las figuras masculinas o femeninas y las interacciones que estas figuras establecen entre ellos y por sus pulsiones sexuales. En este proceso construyen una aceptación cultural hacia las relaciones humanas heterosexuales e intolerancia hacia la homosexualidad.
3. Los niños y las niñas explican el rol de género a partir de la adscripción naturalizada que hacen de los hombres y las mujeres a determinadas prácticas domésticas, profesionales, laborales y lúdicas. De igual forma, no poseen concepciones que reflejen un avance hacia el reconocimiento de la equidad en las relaciones de género.

Con los resultados derivados del estudio se evidencia cómo estas hipótesis, que funcionaron como guía de trabajo, son susceptibles de cambio a medida que emergen y se revelan nuevos datos durante la interacción con los y las participantes y el posterior análisis de la información.

Procedimiento

El estudio se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes momentos investigativos, que favorecen el ahondamiento progresivo del saber en torno al objeto de estudio (González, 2000; Sandoval, 2002; Quintana, 2006), sin que implique un proceso rígido, lineal o independiente en el desarrollo de cada una de las fases.

Momento exploratorio

Corresponde a la fase de establecimiento de contactos con autoridades competentes, las instituciones educativas y la selección de los y las participantes. De esta forma, y como parte de las condiciones éticas del estudio, se tramitó inicialmente el consentimiento informado con la Dirección General de Planeamiento Educativo, la Dirección Educativa de Educación Primaria y la Dirección Educativa de

Educación Inicial, del Ministerio de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, quienes después de evaluar el estudio asignaron el aval por cumplir con los requisitos formales establecidos en la Resolución núm. 3.906/SED/04. Posteriormente, se obtuvo la autorización por parte de la Supervisión de Educación Inicial del Distrito Escolar N.º 1, la Supervisión de Educación Primaria del Distrito Escolar N.º 1, las instituciones educativas, los padres y madres de familia de los niños y niñas seleccionados, así como el asentimiento verbal y voluntario de los y las participantes.

Finalmente, la unidad de trabajo estuvo constituida por seis niños y seis niñas, argentinos, con edades entre los 5 y 6 años y pertenecientes a dos instituciones educativas estatales de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Los criterios de selección de esta población fueron intencionales: niños y niñas escolarizados en instituciones públicas, con la edad requerida en el estudio (por ser un período importante para la construcción de teorías sexuales y un rango de edad escasamente abordado a nivel investigativo). Adicionalmente, desde la orientación de los directivos y las maestras de los niños y niñas, se seleccionaron aquellos que asisten regularmente a la escuela, pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, presentan facilidad de expresión y, por supuesto, que manifestaron su participación voluntaria y cuyos padres y madres de familia asignaron su consentimiento verbal y escrito.

Momento descriptivo

Constituye el trabajo de campo o de indagación de las perspectivas infantiles sobre los componentes de la sexualidad. Para ello, se diseñaron seis talleres, validados previamente con la aplicación de prueba piloto, que se desarrollaron en 31 sesiones con una duración aproximada de 40 minutos por encuentro. En el caso del jardín de infantes, se desarrollaron 15 sesiones en un salón de clases; y 16 encuentros en el caso de la escuela primaria, en diferentes días y horarios escolares. En cuanto al número de participantes por sesión, se menciona que algunos talleres se realizaron con 6 niños y niñas, otros con tres personas o por parejas, dependiendo de la técnica.

Cada taller plantea en su estructura un objetivo central y una técnica de recolección lúdica específica. Esto con el fin de promover la interacción dialógica y espontánea entre los niños y niñas y la investigadora. Del mismo modo, para responder a los criterios del método clínico piagetiano, ante cada actividad o juego propuesto se espera la emergencia de comentarios infantiles espontáneos. Si estos no se producen, desde preguntas neutras planteadas por la investigadora, se buscaba estimular la expresión en los y las participantes.

El primer taller se orienta a propiciar un ambiente lúdico inicial para el reconocimiento mutuo y la comunicación espontánea, entre la investigadora, niñas y niños. En el segundo encuentro los participantes construyen y narran una historieta a partir de la organización de láminas proyectivas que contienen imágenes alusivas al tema del estudio; estas láminas fueron diseñadas en el marco de la investigación para desencadenar las narraciones. La tercera de las técnicas permite a los sujetos el uso de juguetes que aluden objetos (sartén, auto, pulsera, bolsa, máquina excavadora, avión, balón de fútbol, billetes, peineta color rosado), esto con el fin de indagar acerca de la identidad y el rol de género, mientras se dialoga sobre el uso de estos objetos.

La técnica del dibujo consiste en concursar para lograr el dibujo más parecido a dos muñecos sexuados desvestidos (hombre y mujer) que se exponen en una mesa, mientras se habla sobre la identidad de género. Asimismo, en otro taller se induce a que los niños y niñas propongan desvestir y vestir a una pareja de muñecos, hombre y mujer, con ropa de modo contrario a lo señalado por la cultura de género, mientras se conversa con ellos y ellas sobre la orientación sexual, identidad y rol de género. En el último taller se propone jugar con un material didáctico denominado Lotería Equisex, que contiene imágenes y situaciones relacionadas con los componentes de la sexualidad.

Momento interpretativo

Esta fase final se relaciona con el análisis de los datos. En este sentido, los resultados que se describen a continuación se procesaron tomando los aportes de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), como una metodología cualitativa que

permite aproximarnos a la comprensión de fenómenos, empleando con fidelidad lo expresado por los informantes.

Aunque uno de los objetivos primordiales de esta metodología es construir teoría, es importante aclarar que en este estudio la intención no es esa. Por el contrario, se asume el método como un recurso orientador en el proceso de análisis sistemático de los datos que es útil para construir una interpretación comprensiva de las perspectivas infantiles de los y las participantes. Es decir, que desde el eje o categoría central titulada “transición o interjuego entre lo instituido e instituyente en las perspectivas infantiles de los componentes de la sexualidad y la necesidad de acompañamiento educativo”, que emergió con el análisis de los datos, se acude en la etapa final de análisis a diversos referentes teóricos ya creados por otros autores para intentar comprender los hallazgos. Por tanto, no se construye una teoría propia del estudio a partir de los datos recolectados.

Del mismo modo, para el logro de tal propósito, al momento de analizar la información esta investigación retoma las tres fases de la propuesta de Strauss y Corbin (2002) y que serán descritas y desarrolladas en el apartado de los resultados: *codificación abierta o descripción, codificación axial o interpretación y codificación selectiva o teorización*.

Ética del estudio

Se tuvo en cuenta las condiciones académicas, técnicas y administrativas de la Resolución n.º 3.906/SED/04, para la realización de estudios en unidades educativas de gestión estatal, dependientes de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como se mencionó anteriormente, la viabilidad y las condiciones éticas del estudio fueron evaluadas por el Ministerio de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, y se obtuvo el consentimiento informado de las instituciones educativas, los padres y madres de familia y los niños y niñas seleccionados.

Validez y confiabilidad

El estudio cumple con el criterio de la coherencia o consistencia lógica que se soporta en la integración

de la postura teórica de la investigadora y el diseño metodológico seleccionado (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Del mismo modo, adopta la triangulación de teorías y la saturación de información por categorías. La descripción detallada y rigurosa del proceso empleado respalda la credibilidad de la investigación.

Resultados

Codificación abierta: una aproximación descriptiva a las voces de los niños y las niñas

En esta fase, los datos obtenidos se descomponen en partes discretas y se comparan en busca de similitudes y diferencias. De este modo, empiezan a emerger códigos que se asignan a determinados datos considerados significativos y se agrupan en las categorías definidas en el estudio.

La tabla 1 presenta los códigos que emergieron dentro de cada una de las categorías de análisis del estudio, durante esta primera fase de análisis.

Tabla 1. Fase de codificación abierta o descripción del análisis de los datos.

Categoría de análisis	Códigos emergentes
1. Identidad de género.	Código 1A. La identidad de género se define por las características anatómicas o biológicas.
	Código 1B. La identidad de género se define por elementos de orden cultural.
	Código 1C. A cada identidad biológica sexual le corresponde una identidad cultural de género.
	Código 1D. Medios de comunicación y familia como fuentes de identificación.
2. Orientación sexual.	Código 2A. Homosexualidad: expresión erótica y afectiva entre personas del mismo sexo.
	Código 2B. Intolerancia hacia la orientación homosexual.
	Código 2C. Orientación heterosexual como única opción válida.
	Código 2D. Avance hacia reconocimiento de la orientación homosexual.
	Código 2E. Medios de comunicación como fuente de información.
3. Rol de género.	Código 3A. Inequidad en las relaciones de género.
	Código 3B. Relaciones equitativas de género.
	Código 3C. La familia como principal fuente de identificación.

En esta fase de análisis, conviene recordar que el objetivo está orientado a visibilizar de manera descriptiva los relatos de los niños y niñas participantes en el estudio; relatos que fueron organizados dentro de las categorías definidas (componentes de la sexualidad) y en una serie de 12 códigos identificados por la investigadora tras la lectura minuciosa de las transcripciones de los talleres realizados. Este primer proceso de análisis de los datos se constituye en base fundamental para avanzar en el nivel interpretativo de la información en las dos etapas siguientes de la teoría fundamentada. De este modo, como se trata de un proceso de análisis circular y dinámico, a continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en la fase de codificación axial, que articula, asimismo, los relatos más relevantes de los niños y niñas derivados de la primera etapa.

Codificación axial o interpretación: la emergencia de las teorías sexuales infantiles

En esta segunda etapa de análisis comparativo constante se realiza una reagrupación de los datos que se fracturaron durante la codificación abierta para formar explicaciones más precisas y completas. Se identifican así las coincidencias de sentido entre las categorías, para darle paso a la conformación de nuevas categorías, y que corresponden a las teorías sexuales infantiles, en el caso de este estudio.

Se reitera que el concepto de teoría se asume aquí no con una pretensión universalista, sino para hacer referencia a los discursos que los niños y niñas participantes expresan respecto a cada uno de los componentes de la sexualidad, reflejo de sus formas particulares de comprender el mundo; como un sujeto que es influido por las significaciones culturales de sus contextos, pero también, desde su lugar como sujeto activo, agente y creador de nuevas miradas sobre su realidad social.

En cada una de las teorías encontradas durante la segunda etapa se citan algunos relatos expresados

por los niños y las niñas en la fase anterior, como soporte comprensivo de estas teorías a la luz de las voces infantiles². Del mismo modo, no con la intención de verificar, se hace énfasis en cómo las teorías encontradas revelan nuevos datos en comparación con las hipótesis cualitativas iniciales planteadas en este estudio.

En este sentido, desde los códigos 1A, 1B, 1C, 1D de la tabla 1, y el establecimiento de relaciones entre los mismos, se enuncia la primera teoría o perspectiva infantil de sexualidad, dentro de la categoría identidad de género: el cuerpo y sus adornos como indicadores de identidad genérica. Esta perspectiva infantil condensa el conjunto de relatos emitidos por los y las participantes, que sugieren la relevancia no solo de ciertas características anatómicas o físicas en la definición de la identidad de género, sino también de ciertos rasgos asociados a construcciones de tipo cultural, como el uso de colores, prendas de vestir, accesorios o formas de lucir el pelo.

(I: ¿y qué diferencia hay en los cuerpos de estos dos? [Ficha de *lotería-hombre-mujer*]). Que uno tiene pito y la otra tiene pichi, el otro tiene tetillas y la otra tiene tetas (Niña/6).

Es nena. (I: ¿y por qué es nena?). Porque tiene color de nena, rosa, violeta (Niña/6). (I: ah, y yo no sabía eso, ¿quién les dijo a ustedes que el rosado era de las nenas?). Nadie, nosotros lo sabemos (Niño/5).

En el conjunto numeroso de relatos encontrados (los citados son solo una muestra) se aprecia el predominio de elementos de indumentaria a asociados a cada género, como indicador de la relevancia que tiene la cultura en el proceso comprensión y construcción de identidades de género.

Esta perspectiva infantil se puede corroborar con mayor fuerza con la segunda de las teorías encontradas dentro de esta categoría: *el género masculino o femenino como únicas opciones válidas de identificación*. De esta forma, se puede nacer hombre o mujer con rasgos anatómicos y características primarias y secundarias específicas para cada sexo, a los cuales se les asigna de manera directa una serie de accesorios culturales, que en su conjunto darán complemento a dos únicas formas de pensarse,

⁵ Los relatos de las niñas y los niños se presentan entre comillas y se aclara entre paréntesis el autor de las expresiones, para identificar el género y la edad, así: (Niño/5), (Niña/6), y la letra (I) que representa la intervención de la investigadora. Entre paréntesis y en cursiva también se aclara el objeto o situación hacia el cual los niños, niñas o la investigadora orientan el diálogo; Por ejemplo: (*ficha de lotería-hombre y mujer*), (*muñeco sexuado*).

sentirse y autoperibirse: una identidad femenina o una identidad masculina. Así, no existe espacio para dar cabida a otras posibilidades identitarias.

¡Horrible, horrible! (gritando) (Niño/5). Un varón no se puede vestir con ropa de nenas y las nenas no se pueden vestir con ropa de varón (Niña/5).

Él es gay porque se viste así. (I: ¿y a ustedes que les parece estas personas que visten así?). Son asquerosos (Niña/6).

De ahí el notorio rechazo moral encontrado en las narrativas infantiles hacia el uso de elementos estéticos contrarios a lo que establece la cultura. De esta manera, la no coincidencia entre la identidad biológica sexual y la identidad cultural de género construida para ese sexo biológico específico despierta en los niños y niñas reacciones de burla, risa, desagrado, asco, vergüenza, intolerancia y agresión. En palabras de Zanbrini, se diría “que en la matriz heterosexual las identidades genéricas deberán ser coherentes con los cuerpos sexuados para hacer posible la inteligibilidad y la regulación de los cuerpos” (2008, p. 126).

Con respecto de las fuentes identificatorias relevantes, se encuentra que los padres proporcionan elementos de identidad que profundizan el reconocimiento exclusivo del binomio mujer-hombre. De otro lado, aunque los medios de comunicación, la publicidad y la cotidianidad del contexto argentino ofrecen un panorama diverso de asumir identidades, las que no encajan en el modelo hegemónico de identidad están siendo censuradas, a pesar de los últimos avances en ese país en materia legislativa, como es el caso de la Ley 26.743 de identidad de género. Esto, en relación con la hipótesis inicialmente planteada sobre la identidad de género, lleva a reconocer que los referentes principales de identificación suelen ser los padres y madres de los y las participantes, aunque no de manera exclusiva, pues se articulan a este ejercicio constitutivo de la identidad otros modelos presentes en la cotidianidad del contexto argentino, los medios de comunicación, la publicidad y la internet.

Por otro lado, desde los códigos 2A, 2B, 2C, 2D y 2E emerge la *teoría de la hegemonía heterosexual e intolerancia hacia la homosexualidad*, que lleva a

percibir la homosexualidad con desagrado, al asociarse con numerosas expresiones infantiles como: ¡qué asco!, ¡guácala!, ¡son asquerosos!; o también como objeto de burla y gracia: ¡son tontos!, ¡era gracioso!

(I: ¿saben qué?, este muñeco no tiene novia, sino que tiene un novio). ¡Son gayyyy! (grita) (Niña/6). (I: pero ¿qué les parece que él tenga un novio?). No me parece, son payasadas (Niño/6). ¡Ay es horrible! (Niña/6).

(I: ¿él se puede casar con otro señor?). No, es la ley (Niña/6). Sí, no se permite, se pueden casar, pero hombres y mujeres (Niño/6). (I: ¿y él puede tener un bebé con otro señor?). No porque es la ley también y no le pueden hacer a otro nombre las cosas (Niña/6). Sí, la ley dice que no (Niño/6). (I: ¿y si ellos no le hacen caso a la ley?). Lo arrestan, van a la cárcel (Niño/6). (I: ¿y ella con otra mujer pueden tener un bebé también?). Sí, por supuesto, sí, sí pueden, pero la ley no les deja (Niño/6).

El último relato pone en evidencia cómo la unión matrimonial y la tenencia de hijos en el marco de relaciones lésbicas o gay son vistas como una situación de transgresión a la norma que amerita rechazo o sanción penal. Paralelo a estas apreciaciones, los niños y niñas argumentan la validez exclusiva hacia la orientación hegemónica heterosexual y, por tanto, esta opera como referente privilegiado de identificación infantil, tal como se plantea en la segunda hipótesis cualitativa de este estudio.

En el marco del credo de las religiones judía y cristiana, encontramos una serie de códigos morales que guardan relación con estos planteamientos infantiles respecto la orientación sexual. Desde esta perspectiva, se considera a la sexualidad como natural y normal cuando gobierna la meta de la procreación y, por tanto, censura moralmente a la homosexualidad al oponerse a la finalidad procreadora del ser humano.

Lo anterior traza el camino hacia la comprensión integradora de los resultados que se vienen esbozando y que en términos generales plantea la coexistencia de *elementos instituidos e instituyentes* en las perspectivas infantiles de sexualidad. De este modo, es la categoría de lo instituyente la que

remite a plantear la cuarta de las teorías identificadas en este estudio: *teoría del respeto hacia la orientación sexual no convencional*, que constituye un elemento innovador respecto a la hipótesis inicial construida en esta investigación. Esta teoría emerge de la apreciación de una de las niñas de 6 años participantes, que da cuenta de un leve pero significativo avance en el reconocimiento del matrimonio entre personas del mismo sexo:

(I: ¿si él [muñeco sexuado] tuviera un novio, se puede casar?). Sí. (I: ¿un hombre se puede casar con un hombre aquí en Argentina?). Sí, pasa muchas veces; también ya pasó por la tele, que un gay se casó con otro gay. (I: ¿y qué te parece eso?). Que está, también puede ser bien. (I: ¿te gustaría que los hombres se casaran entre hombres?). No, a mí no. (I: ah, pero tú habías dicho que te parecía bien). Un poquito (Niña/6).

Esto podría constituir, de manera hipotética, un importante resultado del eco que empieza a erigirse con fuerza desde que el 15 de julio de 2010 Argentina aprueba legalmente el matrimonio igualitario y la posibilidad de adopción dentro de estas relaciones, a través de la Ley 26.618 y el Decreto 1054/10. Es por ello que, en medio de los numerosos testimonios infantiles de intolerancia hacia las orientaciones sexuales de tipo no convencional, resulta esperanzador encontrar al menos una opinión que se aproxima al reconocimiento de la igualdad humana.

Por otro lado, en la categoría rol de género se encuentran dos nuevas teorías infantiles. La primera de ellas se denomina la *teoría de la inequidad de género*, enraizada en visiones tradicionalistas de las relaciones de género tienden a través de la historia a asignar una serie de patrones de comportamiento específicos para cada sexo y a perpetuar relaciones soportadas en la inequidad en las relaciones entre hombres y mujeres.

(I: Pero tú ahora dijiste que tu mamá era más inteligente, ¿quién es más inteligente entonces?). Mi papá, pero cada cosa es en algo. (I: ¿o sea que tu mamá es inteligente en qué cosas?). En cosas de cocinar, hacer cosas, hacer pasteles (Niño/6).

(I: ¿las mujeres juegan fútbol?). No, el fútbol es para los hombres porque las nenas no tienen fuerza, el partido se juega con fuerzas (Niño/5).

Desde varios relatos infantiles encontrados se resalta la solidez de planteamientos con respecto de la correspondencia del ámbito privado al género femenino y del ámbito público al género masculino. En oposición a esta perspectiva infantil, y que asigna una mirada renovadora de la hipótesis cualitativa planteada en este estudio, aparece la *teoría del reconocimiento de la igualdad en las relaciones género*, la cual sugiere que tanto hombres como mujeres reúnen una serie de competencias para participar en actividades que culturalmente han sido asignadas al género contrario. Es importante aclarar que en cada uno de los niños y niñas se aprecia la coexistencia de ambas teorías, por lo que resulta común encontrar posiciones contradictorias que oscilan entre la equidad e inequidad. “A veces, mi papá es el más más vago que no plancha nunca, mi papá obliga a mi mamá a planchar, es revago” (Niño/6).

Dentro de esta categoría, planteamientos construidos a lo largo de la historia de la humanidad parecieran ejercer eco en las apreciaciones infantiles encontradas. Foucault (1976/2008), por ejemplo, sugiere la creencia de una condición de ternura natural específica de la mujer para ocuparse de los hijos y del hogar. Asimismo, Badinter (1981), menciona cómo en el marco del credo de la religión cristiana se corrobora una condición natural femenina ligada a la pasividad, sumisión o alienación y una superioridad del hombre. Todo el legado de tradiciones históricas humanas parece aún persistir en los imaginarios sociales. Sin embargo, junto a ellos han aparecido nuevas construcciones de sentido que permiten comprender de diferentes maneras la realidad. Ejemplo de ello ha sido el avance hacia el reconocimiento de la equidad entre los géneros.

Las seis perspectivas infantiles encontradas en los componentes de la sexualidad son indicadores de la relevancia que tiene la cultura y el contexto en el proceso comprensión y construcción de identidades de género, orientación sexual y rol de género. Encontramos un abanico de prácticas, identidades y relaciones erótico-afectivas que van

más allá de una heteronormatividad, pero que reciben una connotación negativa por parte de los niños y niñas vinculados al estudio.

De acuerdo con Werner (2008), existe un proceso de reproducción social generado por instituciones sociales como la familia, la escuela y los medios de comunicación, entre otros, que reproduce de manera naturalizada la homofobia, el heterosexismo y formas ortodoxas en las concepciones de género. Foucault (1974/2007; 1976/2008), explica una racionalidad moderna alimentada por una lógica de la identidad binaria que, siguiendo a Zanbrini (2008), fue la que sostuvo “una relación natural entre el sexo y el cuerpo, fortificando la matriz heterosexual como norma social hegemónica” (p. 127).

Con lo anterior, lo que se intenta aquí plantear es cómo las diversas maneras en que la sexualidad se vive, concibe y expresa, obedecen a configuraciones históricas que impone la cultura y que aportan un entramado discursivo diverso, complejo, dinámico, contradictorio y cambiante. No obstante, se invita también al necesario reconocimiento del niño y niña como sujeto activo, constructor y partícipe de nuevas realidades.

Discusión

Al haber abordado las fases de categorización descriptiva y axial dentro de la propuesta de Strauss y Corbin (2002), desde la *fase de codificación selectiva o teórica* se avanza ahora hacia la búsqueda de un sentido integrador de los hallazgos hasta aquí presentados. De esta manera, se plantea la siguiente categoría central del estudio y se retoman, en seguida, diversos elementos teóricos y autores que permitan comprender las perspectivas infantiles sobre la identidad de género, orientación sexual y rol de género: *transición o interjuego entre lo instituido e instituyente en las perspectivas infantiles de los componentes de la sexualidad y la necesidad de acompañamiento educativo*.

La sexualidad, como construcción social e histórica y de carácter diverso, dinámico y complejo, lleva a comprender las construcciones de sentido contradictorias que han tejido niños y niñas alrededor de este tema y la identificación de elementos que transitan entre lo instituido e instituyente, lo tradicional o innovador.

Lo instituido en las perspectivas infantiles

Si nos centramos inicialmente en lo tradicional, las perspectivas infantiles apuntan al establecimiento de una correspondencia directa e invariante entre el cuerpo biológico hombre-mujer y un conjunto de características culturales específicas que excluye a los sujetos en devenir o que no se sienten identificados con los modelos hegemónicos de identidad. Esta mirada excluyente de la identidad sexual también aplica en lo concerniente a la orientación sexual no convencional, frente a la cual los niños y niñas han resultado moralmente descalificadores. De este modo, la heteronormatividad extiende su dominio en el plano de los roles de género, la cual opera como soporte de relaciones inequitativas entre mujeres y hombres.

Es así como estos planteamientos infantiles evidencian, entre otras cosas, la influencia de la ideología judeocristiana que nutre a modelos históricos y naturalizados de identidad, orientación sexual y rol de género. Lógicas que se inscriben en un contexto actual argentino globalizante y que ofrece a chicos y chicas múltiples referencias culturales para su constitución subjetiva de la sexualidad. Desde el entorno escolar, por ejemplo, autores como Antúnez, Durrieu y Kohen (2011), Barberis, Taborda y Zamanillo (2011), Boy (2011), Di Leo (2009), Ramos (2009) y Tomasini (2010) ponen en evidencia desde un contexto argentino el rol que desempeña la escuela actual en la transmisión de modelos hegemónicos de sexualidad.

Esta producción simbólica, desde la perspectiva de Lamas (2000) “contribuye ideológicamente a la esencialización de la feminidad y de la masculinidad” (p. 344) y a preponderar los valores masculinos sobre los femeninos (Cucchiari, 2000; Tomasini, 2010). Así entonces, es necesario pensar la lógica de género como una lógica de poder (Hall, 1997) y de dominación, que a manera de discursos sociales ya establecidos tienden a naturalizar, dominar o encauzar la vida social y humana (Belgich, 2004; Foucault, 1977/2006).

De este modo, en el marco de la sexualidad, ser hombre o mujer, con orientación exclusiva heterosexual, asumiendo roles o del ámbito público o del privado, correspondería a situaciones originadas desde discursos sociales e históricos suscritos

bajo lógicas de poder. Esta cuestión de lo ya establecido remite entonces a pensar en la categoría de lo *instituido*. Desde el libro *La institución imaginaria de la sociedad*, Castoriadis (1975) inicia el estudio de la creación humana, del factor imaginario o el imaginario social. En esta obra, y reflexiones siguientes a ella, es posible comprender lo instituido o imaginario social efectivo, como aquel conjunto de significaciones construidas en contextos histórico-sociales específicos que operan como dispositivos o instituciones reproductoras de un orden social y humano con la intención de perpetuarse. En consecuencia, cada sujeto que nace es creado, fabricado, moldeado y humanizado en esta masa de significaciones históricas instituidas.

En este sentido, las doctrinas tradicionalistas persistentes aún en las perspectivas infantiles de sexualidad se comportan como verdaderas instituciones que han implicado el desarrollo de un proceso histórico compartido y que posibilitan, por ejemplo, que los cuerpos, identidades, roles y orientación sexual sean vistos como un hecho natural y no como una construcción histórico social.

La emergencia de lo instituyente: valiosa oportunidad de educación para la sexualidad desde temprana edad

Desde el planteamiento de los elementos instituidos, resulta relevante comprender que, aunque dichas instituciones históricas han reclamado cierta permanencia, han variado en el tiempo a partir de los elementos innovadores que las sociedades han incorporado a las antiguas doctrinas y que corresponde, en el caso de este estudio, a las perspectivas infantiles que reconocen la equidad en las relaciones de género y la tolerancia y aceptación de la orientación homosexual. De esta manera, y volviendo a Castoriadis, estos enunciados infantiles operarían como elementos *instituyentes* o imaginario social radical, como creación de nuevos saberes que introducen las sociedades con el paso del tiempo, que se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes y que requiere, de acuerdo con Casati (2008), interpelar las teorías tradicionales.

De esta manera, los niños y niñas del estudio están elaborando nuevos marcos interpretativos que

buscan acomodarse o encajar con otras visiones tradicionalistas de sexualidad. De este proceso, es decir, del interjuego entre lo instituido-instituyente, puede dar cuenta la contradicción entre la variedad de teorías halladas en este estudio. Asimismo, la tendencia prioritaria a comprender los componentes de la sexualidad desde imaginarios sociales instituidos es muestra de su solidez y dominio en la memoria colectiva e histórica del grupo social al que pertenecen los y las participantes.

De esta forma, se rescata el importante papel que empiezan a desempeñar estas nuevas construcciones de sentido sobre el tema de la sexualidad. Esto, sin la pretensión de establecer relaciones de causalidad, podría ser producto de una serie de cambios a nivel normativo, social, político, económico y mediático, registrados en las últimas décadas en el mundo y que hacen eco en el contexto argentino desde procesos de globalización o mundialización de la cultura (Ortiz, 2004). Como muestra de estos avances, se resaltan como relevantes las ya mencionadas Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género.

Todos estos éxitos cosechados desde lo político, académico y normativo empiezan a ser metabolizados y reclaman un mayor espacio dentro de los imaginarios sociales. Al respecto, debe existir un mayor compromiso con la educación que dé lugar a la comprensión de las formas instituyentes de comprender y vivir la sexualidad humana, apuntando hacia la formación de sujetos democráticos, pluralistas y respetuosos de los derechos de los otros y las otras, y comprometidos con una educación sexual del diálogo franco y sincero. La coexistencia de teorías tradicionalistas e innovadoras hallada en la perspectiva de los niños y niñas participantes da cuenta de un proceso transitorio, que invita y convoca a la habilitación de espacios dialógicos y educativos con ellos y ellas sobre el tema de la sexualidad y aprovechar su capacidad crítica y reflexiva.

En este sentido, se considera que esta oportunidad de cambio y transformación de los imaginarios sociales se posibilita si se rescata la posición activa del sujeto como constructor de la realidad social y de cómo interpreta, resignifica y asume o no los discursos social e históricamente construidos. Este

intento de reconocer el aspecto volitivo y reflexivo del sujeto en el proceso de constitución subjetiva se constituye en un valioso aporte que se puede extraer de las apreciaciones de Butler (2000) y Hall (1997). También Conway, Bourque y Scott (2000), por ejemplo, refirieron que:

[...] las instituciones no siempre tienen éxito en su tarea de inculcar conductas culturalmente aceptables o comportamientos convencionales. No parece que los individuos simplemente acepten o reflejen las designaciones normativas. Más bien, las ideas que tienen acerca de su propia identidad de género y su sexualidad se manifiestan en sus negativas, reinterpretaciones o aceptaciones parciales de los temas dominantes. (p. 24).

De esta forma, es importante el reconocimiento de los actores sociales no como receptores pasivos, sino como sujetos activos que constantemente construyen sentidos a partir de los elementos que le aporta su realidad. De toda la multiplicidad de insumos socioculturales, niños y niñas organizan de manera particular sus perspectivas frente a la sexualidad, con significaciones subjetivas propias.

Es por ello por lo que el acompañamiento educativo sobre el tema de la sexualidad debe convertirse en un imperativo actual. Asumir este compromiso favorecería el necesario avance hacia la transformación de prácticas culturales fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y la intolerancia. Es apuntarle al favorecimiento del desarrollo integral y pleno los niños y niñas, desde una perspectiva de derechos, desde su reconocimiento como sujeto activo, partícipe, crítico, reflexivo y con capacidades para valorar las formas diversas de vida, de respetar la dignidad humana y de establecer relaciones democráticas, equitativas y pacíficas.

Referencias

Aguirre, E.; Burkart, M.; Fernández, A.; Gaspari, A.; Haftel, C. (2008). *La sexualidad y los niños: ensayando intervenciones*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Antúnez, M.; Durrieu M.; Kohen, M. (2011). *Hablar de sexualidad en la escuela me da placer: experiencias de implementación de la Ley de*

Educación Sexual Integral en el municipio de Tigre. Conferencia presentada en el IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género, Investigaciones, Experiencias y Relatos, Buenos Aires, Argentina.

Ayala, G. (2007). Medios de comunicación, publicidad e industria cultural: hacia la genitalización de lo erótico-sexual. *Revista el Hombre y la Máquina*, 28, 22-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/478/47802803.pdf>

Bachs, J. (1984). Conocimientos sexuales en niños/as de 5 a 7 años. Bases para el estudio de los factores de integración. *Cuadernos de Psicología*, 8(2), 139-154. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/10.5565-rev-psicologia.554/262712>

Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós-Pomaire.

Ballester, R.; Gil, M. (2006). La sexualidad en niños de 9 a 14 años. *Psicothema*, 18(1), 25-30. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3171>

Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Barberis, E.; Taborda, D.; Zamanillo, A. (2011). *Procesos de implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en la Ciudad de Córdoba. Análisis de las resignificaciones institucionales del Programa desde un estudio de casos*. Conferencia presentada en el IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género, Investigaciones, Experiencias y Relatos, Buenos Aires, Argentina.

Belgich, H. E. (2004). *Sujetos con capacidades diferentes: sexualidad y subjetivación*. Armenia: Kinesis.

Bernal, M. (2006). Género, etnia y clase en el cine argentino. Un análisis de las representaciones de la niñez en las películas de los noventa. En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 265-294). Buenos Aires: Paidós.

Bonilla, C. B. (2010). Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,

- Niñez y Juventud*, 8(2), 1013-1023. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/87/45>
- Boy, N. (2011). *La escuela como educadora de las sexualidades, género y educación*. Conferencia presentada en el IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género, Investigaciones, Experiencias y Relatos, Buenos Aires, Argentina.
- Butler, J. (2000). Variaciones sobre sexo y género. En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 303-326). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camacho, L. B. (octubre, 2015). *Abordaje metodológico de la sexualidad desde la perspectiva infantil*. Trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Psychology Investigation, Ibagué, Colombia.
- Camacho, L. B.; Trujillo, M. A. (mayo, 2009). *Representaciones sociales sobre niñez, adultez y sexualidad*. Trabajo presentado en la XI Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional de Investigadores sobre Juventud, Centro de Estudios sobre la Juventud, La Habana, Cuba.
- Carli, S.M. (18 de septiembre de 2011). Hoy, los chicos son vistos más como consumidores que como escolares. *Clarín*. Recuperado de: http://www.clarin.com/zona/Hoy-chicos-vistos-consumidores-escolares_0_556744431.html
- Casati, N. (2008). Diversidad sexual. En H. Belgich, *Subjetividad y violencia urbana (clase, género y racismo)* (pp. 167-180). Rosario: Labor de libros.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Citeli, M. T. (2005). *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil 1990-2002: revisão crítica*. Rio de Janeiro: Centro Latinoamericano em Sexualidade e Direitos Humanos.
- Congreso de la Nación Argentina. (21 de julio de 2010). *Ley 26.618 y Decreto 1054/10. Ley de Matrimonio Igualitario*.
- _____. (23 de mayo de 2012). *Ley 26.743 de Identidad de Género*.
- Conway, J. K.; Bourque, S. C.; Scott, J. W. (2000). El concepto de género. En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cucchiari, S. (2000). La revolución del género y la transición de la horda bisexual a la banda patri-local: los orígenes de la jerarquía de género. En Lamas, M. (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 181-264). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Curia, M. (2006). Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles. En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 295-319). Buenos Aires: Paidós.
- Del Río Fortuna, C. A.; Lavigne, L. (2010). Una mirada antropológica de dos políticas públicas en sexualidad en la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 33(1), 95-104.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Di Leo, P. F. (2009). Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 11, 83-109. Recuperado de: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/799/685>
- Durán, M.; Rojas, S. (1996). *La sexualidad en los niños y los adolescentes: hacia un estado del conocimiento*. Santiago de Cali: Ministerio de Educación Nacional.
- Foucault, M. (1974/2007). *Los anormales* (4ª reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1976/2008). *La historia de la sexualidad: la voluntad del saber* (3ª reimpresión). Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (1977/2006). *Territorio, seguridad, población* (1ª reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1905/1993). *Obras completas. Tres ensayos para una teoría sexual* (5ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu.

- _____. (1907/1996). *Obras completas. La ilustración sexual del niño*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- _____. (1908/1996). *Obras completas. Sobre las teorías sexuales infantiles*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gogna, M. (2005). *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina: 1990-2002*. Buenos Aires: Cedes.
- González, A.; Castellanos, B. (1996). *Sexualidad y géneros: una reconceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio*. Bogotá: Magisterio.
- González, L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México D.F.: Thompson.
- Hall, S. (1997). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall.; P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-38). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Katchadourian, H. (2000). *La sexualidad humana: un estudio comparativo de su evolución*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lamas, M. (2000). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-366). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lifschitz, M.; Pavicich, P.; Alonso, L.; Alonso, M. (2008). *Sexismo en el lenguaje*. Rosario: Municipalidad de Rosario.
- Marina, J. A. (2002). *El rompecabezas de la sexualidad*. Barcelona: Anagrama.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213> DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Resolución núm. 3.906/SED/04.
- Ministerio de Educación Nacional; Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-239). Buenos Aires: Paidós.
- Ortiz, R. (1997). Modernidad-mundo e identidades. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 3(5), 97-108. Recuperado de: http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/modernidad_mundo.pdf
- Ortiz, R. (2004). *Mundialización y cultura*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento del niño. Estudio sobre la lógica del niño* (4ª ed.). Buenos Aires: Guadalupe.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. Lima: UNMSN.
- Ramos, G. A. (2009). Discurso/s que construyen sexualidades en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 139-169). Buenos Aires: Noveduc libros.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo.
- Steinberg, S. R.; Kincheloe, J. L. (1997). *Cultura infantil, y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sverdlik, M. (1996). *La elaboración de teorías sexuales infantiles en niños de 2 a 5 años* (tesis de pregrado inédita). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tomasini, M. E. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología*, 19(1), 9-34. Recuperado de: <http://200.89.78.45/index.php/RDP/article/view/17096/17827>
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En E. Tenti (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 101-124). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Valdés, T.; Guajardo, G. (2007). *Estado del arte: investigación sobre sexualidad y derechos sexuales en Chile (1990-2002)*. Río de Janeiro: Centro Latino Americano de Sexualidad y Derechos Humanos.
- Vanegas, J. A.; Bonilla, C. B.; Camacho, L. B. (2010). Teorías sexuales infantiles en niños y niñas. Informe de investigación, Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Werner, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zanbrini, L. (2008). Cuerpos, indumentarias y expresiones de género: el caso de las travestis de la ciudad de Buenos Aires. En M. Pecheny; C. Figari; D. Jones (comp.), *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina* (pp. 123-167). Buenos Aires: Libros del Zorzal.





Arte de la tierra: experiencias de creación en la tierra

Land Art: Experiences of Creation on the Land

Diana Paola Melo Sánchez¹ Keryn Gualteros Solorza²

Para citar este artículo: Melo, D. P.; Gualteros, K. (2017). Arte de la tierra: experiencias de creación en la tierra. *Infancias Imágenes*, 16(2), 272-281.

Recibido: 23-mayo-2016 / **Aprobado:** 20-agosto-2017

Resumen

Este artículo es producto de la investigación en la línea: *arte de la tierra*³, realizada por estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPI) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) con estudiantes de primera infancia en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE). Los objetivos fueron: observar qué percepciones tienen niños y niñas acerca de su territorio, afianzar la conciencia ambiental, vivir y entender el proceso de siembra orgánica a partir de la creación con elementos naturales. Lo anterior, materializado en una huerta estética⁴ asumida como tejido social y aula viva, donde se tratan temas como: seguridad alimentaria, tradición e importancia de plantas medicinales y ancestrales. Este proceso se asume como una alternativa de trabajo pedagógico basada en la tendencia artística de arte procesual⁵, enmarcada en la investigación cualitativa, bajo el enfoque de investigación-acción educativa; esto permite la reflexión ambiental y la participación creativa de la comunidad de La Calera.

Palabras clave: creación cultural; sensibilización ambiental; planta medicinal; participación comunitaria; narración; educación alternativa.

Abstract

This article is a product of the research in the contour: Land Art, carried out by undergraduate students in Pedagogy for Children (LPI) of the Francisco José de Caldas District University (UDFJC), with early childhood students in the Experimental Pedagogical School (EPE). The main objectives were: to observe what perceptions children have about their territory, to strengthen environmental awareness, to experience and understand the process of organic planting from the creation with natural elements. The above, materialized in an aesthetic garden assumed as a social fabric and living classroom, covering topics such as food security, tradition and importance of medicinal and ancestral plants. This process is assumed as an alternative pedagogical work, based on the artistic tendency of process art, framed in qualitative research, under the educational research-action approach, allowing environmental reflection and creative participation of the community of La Calera.

Keywords: cultural creation; environmental sensitization; medicinal plant; community participation; narration; alternative education.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: diannis-23@hotmail.com

² Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: kerin.solorza@epe.edu.co

³ Arte de la tierra es, entonces, una denominación castiza de lo que en occidente se suele denominar *Land Art*. Como grupo de investigadoras nos interesamos por el pensamiento descolonizador que le apuesta a usar denominaciones a partir de lo que se ha construido desde América Latina.

⁴ Cuando nos referimos al proceso de *siembra estética* lo hacemos desde la noción de procesos de sensibilidad desde la noción artística y no desde los resultados de las representaciones culturales como "bello".

⁵ Intentar una definición del concepto *arte procesual* puede resultar una tarea algo compleja. Sin embargo, desde el ámbito artístico, por ejemplo, Guash (2000) plantea que el concepto se halla vinculado íntimamente a la concreción de unas acciones expresivas en las cuales lo más importante es el desarrollo, el proceso, y no tanto la culminación de una obra, de un producto estético característico de las artes plásticas objetuales (dibujo, pintura, escultura tradicional).

Introducción

Este artículo pretende divulgar resultados de un proceso investigativo centrado en la reflexión ambiental al recuperar experiencias del relato infantil y creaciones artísticas derivadas de prácticas ancestrales. Este tema fue de gran interés para este grupo de niños y niñas, quienes, a través de su voz, nos hicieron descentralizar como docentes, dejando la mirada adulto-centrista para ver el interés de los niños y niñas frente al hacer natural desde el arte. Lo anterior nos llevó a realizar una recopilación de sus relatos y proponer el proyecto *Siembra: experiencias de creación en la tierra*⁶. Este nos dio la posibilidad de vivenciar el arte como práctica cultural expresiva, donde el ejercicio de pensamiento se construye con otros, desde la curiosidad innata del infante en relación con su entorno, promoviendo espacios de interacción que favorecen la construcción de relato desde un hacer consciente y reflexivo en las prácticas cotidianas.

De esta forma, vemos cómo el arte es una práctica cultural muchas veces no consciente que hace parte de nuestra identidad, siendo este el ejercicio en el cual lo impensable se hace pensable, en el que las mejores ideas salen a flote; recopilando así un saber propio y ancestral que conforma lo que somos. De esta forma, es necesario pensar este como un instrumento de conocimiento, en el que es relevante tomar esa curiosidad innata del ser inicial y su relación con el entorno para que se comiencen a generar experiencias de creación personales y colectivas; logrando así llegar de lo general a lo particular por medio de un enfoque artístico natural. A través del arte y la creación, por medio de elementos naturales, se evidencia cómo estos procesos son fundamentales en el diario aprendizaje de los niños y niñas. De este modo, se asume la exploración de una de las tendencias del arte procesual, el denominado arte de la tierra, el cual generó curiosidad e interés en los estudiantes.

Así, los propósitos de esta investigación fueron: evidenciar mediante el relato y las vivencias de conocimiento qué percepciones tenían los niños y niñas de su entorno natural y su relación con este; qué experiencias habían tenido con el relato ancestral y con el arte en la escuela; esto con el fin de generar nuevos espacios que enriquecieran su hacer experiencial y su acercamiento a un conocimiento ancestral. Se dio así potencia a la exploración y creación desde los componentes artístico-ambiental a partir de la siembra, el reconocimiento de los espacios alternativos de trabajo para finalmente realizar la construcción colectiva de la huerta como fuente de expresión y reflexión sobre el proceso. De ahí que el enfoque cualitativo se haya situado en los procesos de interacción entre los sujetos participantes, permitiendo así la socialización de saberes, la auto-reflexión, el diálogo como centro de descubrimiento y la transformación de la observación participativa directa dentro de un mismo colectivo.

Localidad de estudio

Uno de los escenarios de la construcción vivencial fue la EPE, ubicada en el kilómetro 4,5, vía La Calera, el cual es un espacio abierto periurbano donde el bosque hace de este una alternativa predilecta para el aprendizaje, pues no existen rejas ni puertas que indiquen en dónde empieza y en dónde termina. Un espacio educativo que le apuesta al aprendizaje colectivo desde tres pilares fundamentales: confianza, conocimiento y convivencia. En el que no existen uniformes, ni currículum que dirija el hacer escolar a partir de las interacciones cotidianas de conocimiento; dando sentido al construir para la participación activa y democrática en la sociedad.

Lo anterior presupone construir con los niños y niñas un conocimiento de base sólido de nuestra historia y de las problemáticas nacionales, una capacidad en el dominio del lenguaje, la polémica y la discusión y una actitud crítica, racional, participativa y comprometida como individuo activo que más que buscar la adaptación se proyecte como un transformador crítico de la sociedad, involucrando las artes como extensión del ser mismo y la ciencia como proyecto cultural.

⁶ Esta recopilación de los relatos infantiles se dio a partir del registro de las preguntas, percepciones e intervenciones en los diversos espacios explorados durante este proceso. Es a partir de lo anterior que se crea el documento escolar interno: *Qué cuentan, qué dicen y qué preguntan los niños y niñas de Escuela Inicial de la Escuela Pedagógica experimental 2016*.

Así, en conexidad con lo que se plantea la EPE como institución, el proyecto arte de la tierra fortaleció la participación de la comunidad aledaña a la escuela, construyendo redes de trabajo con los abuelos de La Calera y de las plazas de mercado, avivando el reconocimiento de los saberes indígenas y experiencias campesinas del sector. El trabajo autónomo, participativo y propositivo hizo posible una sistematización de experiencias, lo que poco a poco se convirtió en uno de los ejes de nuestra investigación.

Este proyecto se llevó a cabo en el nivel de escuela inicial que acoge niños y niñas entre los 3 y los 6 años. Semanalmente trabajan 16 horas de artes entre actividades de tejido, música, artes escénicas y experiencias artesanales, encaminados al proyecto pedagógico anual denominado Memoria o pensamiento ancestral, parte fundamental dentro de nuestro proceso, ya que las y los estudiantes estaban relacionados con las dimensiones indígenas, afro y campesinas, así como el trabajo de chacanas (símbolo milenario originario de los pueblos indígenas latinoamericanos), el cuidado de la naturaleza y la tierra como fuente de vida y subsistencia. Esto aportó de manera significativa al proceso de aula viva y dio origen a los planteamientos de esta investigación.

Metodología

Para la construcción de esta investigación se desarrolló una constante reflexión a partir de las necesidades locales del territorio y la medicina ancestral. Bajo una concepción de conocimiento y exploración desde y para la comprensión, se desarrollaron previamente en el aula aprendizajes y construcciones colectivas básicas sobre plantas naturales, saberes ancestrales y procesos de siembra estética, permitiendo al niño o niña acercarse a la realidad desde diferentes aspectos: la creación, la deconstrucción y construcción de la información. La convergencia de estos elementos lleva a pensar en un proyecto donde el conocimiento no se transmite, sino que se construye, relacionando el significado del conocimiento con el significado de la realidad y la vivencia.

Entonces, para hablar de saberes ancestrales y arte, fue necesario recorrer el territorio escolar, el veredal y el de la ciudad. Para ello fomentamos los

espacios cada 15 días para recorrer, visitar, preguntar, compartir con otros, reconocernos desde la escuela y el relato de personas de otros lugares que creíamos que no existían. De esta forma, cuando hablamos con los abuelos, en sus casas y en la escuela, logramos reconocerlos como sabedores de la zona. Visitamos algunas plazas de mercado de Bogotá y La Calera donde Martín, de 6 años, dijo: “Me gustó cuando un señor, el de la plaza, nos explicó cómo se hace la panela y la partió y nos la dio a probar, estaba rica y por eso le llevé una a mi mamá”. Además de espacios alternativos de propuestas artísticas de educación popular como “casa taller”, un lugar de la zona donde se construye con y para la comunidad, sus paredes son hechas de papel reciclado y su huerta está creada para que las personas del barrio se alimenten y sazonen sus comidas.

Todo esto desde la mirada de aprendizaje vivencial, la escuela fuera de la escuela, aprendizajes en contextos no escolares; donde la ciudad es educadora y donde, luego de cada visita, regresábamos a la EPE con nuevas ideas y percepciones, con las preguntas: ¿de dónde vienen los alimentos?, ¿cómo y para qué se siembra?, ¿qué es la medicina de los abuelos?, ¿cómo construimos un espacio de siembra?, ¿qué sucede con nuestro territorio? A partir de estas experiencias empezamos a realizar siembra de plantas propias y orgánicas para el autoconsumo, recuperando el territorio propio escolar como apropiación a los saberes naturales, medicinales y ancestrales que habíamos construido en colectivo; todo esto mediado por la mirada estética y el arte de la tierra. A medida que tejíamos la relación con los anteriores aspectos de la investigación (la creación, la deconstrucción y construcción de la información) cuatro fases de desarrollo orientaron la organización desde el hacer. Primera fase: apertura y exploraciones; segunda fase: reconocimiento y sensibilización del territorio; tercera fase: el alimento y la siembra como proceso de autonomía; cuarta fase: análisis, proceso y conclusiones. Los anteriores aspectos fueron relevantes en la construcción y organización del documento de investigación.

Acerca de arte de la tierra

Intentar una definición del concepto *arte procesual* puede resultar una tarea algo compleja, si se tienen

en cuenta las diversas aproximaciones que, alrededor de este, se han realizado desde distintas disciplinas y diferentes corrientes de pensamiento, las cuales algunas veces se relacionan entre sí y otras se oponen o se distancian considerablemente.

Desde el ámbito artístico, se plantea que el concepto *arte procesual* desde la concreción de unas acciones expresivas en las cuales lo más importante es el desarrollo, el proceso de la creación, y no tanto la culminación de una obra o de un producto estético característico de las artes plásticas objetuales (dibujo, pintura, escultura tradicional). En opinión de Guash (2000), esta acepción implica la valoración de la dimensión temporal en lo relacionado con la ejecución de un proyecto artístico y, además, la comprensión de la importancia que en esta orientación adquiere el espacio o ambiente en el cual se ejecutan las acciones que constituyen la esencia de dichos proyectos. Ahora bien, este hecho confiere a dichos procesos el carácter de obra única, irrepetible y por lo general efímera. Lo cual, en sus orígenes, situados a finales de la década de 1960, constituyó, en opinión de la autora, toda una erosión en los valores estéticos instituidos en el arte occidental a lo largo de la modernidad.

Con respecto al concepto de arte de la tierra, si bien presentaban un enfoque genérico y básico en este tipo de estudios, actualmente nuestros intereses en estos ámbitos se han orientado en otras direcciones. En efecto, para abordar nociones más recientes acerca del arte de la tierra hemos considerado pertinente hacerlo a la luz de los planteamientos desarrollados por autores como July Barrero y Astrid Medina (2014) quienes han propiciado un gran debate sobre la pertinencia de dicho concepto en la actualidad.

Se debe recalcar que a partir de la tendencia arte de la tierra se han realizado diversas exploraciones personales, en esta ocasión retomamos la del docente Gary Gari Muriel (2010), (docente UDF-JC) como la planteada en el colegio Julio Garavito Armero, logrando generar experiencias artísticas a través de expresiones plásticas y visuales efímeras de tendencias contemporáneas, considerando la relación que se establece entre el ser humano y su entorno natural apostándole a la transformación de contextos, siendo este proyecto acogido por la

Secretaría de Educación de Bogotá como experiencia significativa dentro del Festival Artístico Escolar. Así, se han generado nuevos procesos y proyectos de investigación a partir de dicha tendencia. A continuación, hacemos un recuento general del trabajo de Muriel para retomar sus análisis y sus experiencias, haciéndolas parte del marco de antecedentes de nuestro proyecto en pro del reconocimiento, la conservación, la creación y la reflexión a partir de la relación arte-naturaleza-siembra.

Como punto de partida tenemos el trabajo generado en el Gimnasio Real de Colombia, Aguileira (2015), con estudiantes del nivel de transición denominado *Arte de la tierra para potenciar la conciencia ambiental de la primera infancia en el Gimnasio Real de Colombia*, a partir del cual se plantea la reflexión sobre la huella que estamos dejando en el entorno. Lo anterior en busca de una reconfiguración entre la sociedad y el ecosistema teniendo en cuenta diversos dispositivos pedagógicos del entorno natural que, como lo menciona la autora, produce angustia y parálisis.

Acerca de SembrArte

Este concepto, creado por nosotros como colectivo, hace énfasis al proceso de siembra y el arte, desde el conocimiento del uso común y el cuidado del entorno a través del arte como lenguaje expresivo, recuperando el espacio físico y la re-significación de lo natural como parte de la identidad y la valoración desde lo estético como palabra intencionada. En este caso fue indispensable analizar no solo el proceso natural que conlleva el sembrar sino la distribución, el contraste de colores, tamaños y formas. Es relevante que los niños y niñas entiendan a partir de la filosofía indígena que somos seres de la tierra y que debemos vivir en armonía, entiendo a la tierra como elemento fundamental de la vida.

Fue importante comenzar a abordar este término desde lo ancestral, recuperando la memoria sobre el territorio, los grupos indígenas, afro-descendientes y campesinos. Al observar la diversidad de climas y suelos evidenciamos gran variedad de alimentos y formas de siembra y creación, pues la riqueza de la tradición oral y el hacer con tradición y significado es relevante para forjar identidad y apropiarla desde la etapa inicial, para lograr tener

así unas raíces fuertes, una conciencia y reflexión sobre lo que hacemos y ¿cómo lo hacemos? Abordando prácticas propias sobre el territorio, en el cual se inician observaciones del espacio en que estamos inmersos; teniendo en cuenta aspectos como la luz, la temperatura, la humedad, disposición de la tierra y demás elementos; teniendo como eje fundamental la creación y el arte de la siembra; tomando percepciones de siembra propias con el arte como fundamento en el proceso.

La palabra *sembrarte* nace de la necesidad de sembrarse artísticamente, de colocarnos como semillas en la tierra, para entender de la forma más sencilla y agradable del proceso donde la raíz necesita y vive dentro de la tierra. Así, nuestros acercamientos con el ambiente se entienden desde el proceso natural de la semilla, las cuales forman parte del origen y del fruto.

Con estos conceptos y reflexiones se inicia la creación de los semilleros, los cuales nacen a partir de observar el cuidado de lo pequeño, acercándonos a la paciencia y la participación del territorio en proceso.

Aula viva

Esta es entendida como una experiencia pedagógica, la cual construye y relaciona conocimientos a través del hacer dinámico y socializador. Si bien el concepto de aula nos trae a la imaginación la relación de conocimiento, cuatro paredes, asientos y una pizarra, vemos que existen espacios de aprendizaje fuera de la escuela donde las paredes de la ciudad y el campo se convierten en las propias pizarras, donde los asientos son las calles y los aprendizajes se generan con los habitantes de los territorios. Es de esta forma que vivenciamos con los niños y niñas de la EPE la relación entre hacer y aprender, generando así nuevos procesos conscientes en relación directa con su entorno y realidad. Y a partir de estas vivencias es que el niño y la niña logran preguntarse, crear hipótesis, explorar y descubrir con otros. Por ello, para nuestra investigación este punto es de gran relevancia, ya que el infante aprende en interacción, manipulando, observando y hablando con la comunidad.

En este sentido se ha relacionado el significado del conocimiento con el significado de la

realidad, comprendiendo, resignificando información y construyendo conocimiento desde la experiencia, reorientando las prácticas de clase para trabajar desde los intereses y las necesidades del colectivo.

La huerta

La creación de huerta surge a partir de la invención conjunta sobre la narrativa ancestral. El diseño del espacio se hizo a partir de una historia inventada por los niños y niñas que expone lo siguiente: un círculo en madera que representa al sol y, desde la tradición, al hombre indígena; la luna construida con piedras, como representación del cielo y como transformación desde la esencia de la mujer; y, por último, la canoa elaborada en madera como objeto de navegación y descubrimiento. Esto de la mano de la creación esencial del color natural y los contrastes de las plantas, donde los niños y niñas, a partir de las recomendaciones de los abuelos, empezaron a sembrar caléndula, lechuga verde y morada, chíca, alverjas, zanahoria, apio, cilantro, menta, toronjil, entre otras. Pero no se sembró de cualquier forma, se tuvieron en cuenta los *saberes ancestrales* desde: los rituales, el calendario lunar, las plantas que aíslan a las plagas, los sistemas de riego y afecto con el entorno. Y desde el componente *artístico* se combinaron los colores de las plantas, para dar una ilusión de mosaico, se pintaron murales y se dibujó en las bateas⁷; todo esto entendiendo que cada planta posee un crecimiento y cuidado distinto, frente a diversos haceres artísticos y ancestrales.

En este sentido, la experiencia y el juego con la naturaleza nos dio la posibilidad de trabajar de manera artística los procesos propios de la siembra, espirales, zigzag y ondas; así como la recreación de chacanas naturales que ampliaron las posibilidades creativas tales como: la adecuación de cercas naturales con la curuba, aprovechando el crecimiento de plantas como enredaderas se

⁷ Término utilizado por los abuelos de la zona para referirse a un recipiente de madera utilizado para sembrar. Estas bateas se diseñaron desde la creación de los niños y niñas, teniendo en cuenta la altura precisa para el fácil acceso para que ellos visiten, rieguen y cuiden su propia siembra.

enriqueció el hacer estético del ambiente de la huerta al tiempo que sembrábamos alimentos limpios y orgánicos para el autoconsumo⁸, aportando al cambio y enriquecimiento del territorio como reconocimiento de lo propio y lo colectivo con un impacto visual.

¿Que se evidenció? y ¿qué se transformó?

Al inicio del proceso evidenciamos:

1. Que los niños y niñas tenían una relación con su entorno natural desde lo turístico, pues tenían claridades de los nombres de los espacios y qué actividad realizaban en el arenero de colores, en las piedras, en los árboles caídos, pero no entendían el espacio como territorio que cuenta, como cuidado y recurso. El ambiente natural en la EPE es entendido como sistema de interacciones, por cuanto es allí donde se abordan las problemáticas ambientales que se evidencian al interior de la comunidad. Y aquí observamos una discontinuidad en lo que se plantea como institución y lo que los niños y niñas elaboran desde sus percepciones y prácticas diarias escolares.

Así, se logra evidenciar en cada una de las intervenciones que a lo largo de nuestro proceso cada niño y niña de manera individual y en conjunto transformó su noción de naturaleza y entorno: pasando de concepciones de lo artificial a lo natural y esencial; reconociendo a las plantas como medicinales capaces de realizar transformaciones y curaciones; entendiendo al territorio como relato que cuenta, por ejemplo, la invasión de los pinos que resecan la quebrada de la EPE; considerando al territorio como parte de todos; y contemplando la naturaleza como un proceso cercano de cambio físico, estético y natural.

2. Se evidenció que la comunidad escolar no teje de forma continua lazos entre el saber tradicional y el saber académico, pues la mayoría de discursos estaban mediados por el maestro de Biología o Química, y estos eran los encargados de dirigir actividades de granja y siembra desde una mirada antropocéntrica que en ocasiones derivaba en prácticas egoístas y simplistas de individualismo frente al entorno natural. A partir de lo anterior, apostamos por una articulación armónica desde la mirada académica, el hacer ancestral y las posibilidades individuales con las responsabilidades colectivas, pues traer a los sabedores a la escuela fue relevante para reconocer el discurso cotidiano que se mueve en la ciudad y el campo. Lo anterior es abrir el espacio para la escucha y el reconocimiento, donde todos tenemos algo que decir y aprender, donde la escuela es en sociedad, donde la experiencia de visitar las plazas de mercado permitió un ambiente armónico que permitió que la información se convierta en una herramienta significativa para todos. Esto no solamente para entender una problemática o un fenómeno, sino que dé paso a una transformación del aprendizaje articulándose a las actividades socioculturales en las que nos desenvolvemos como seres sociales capaces de mantener condiciones de vida adecuadas para nosotros mismos y los demás seres vivientes. Entender que somos una escuela al servicio de la sociedad y una sociedad que construye la escuela.
3. En la creación ambiental es necesario, dentro del desarrollo del hacer artístico, relacionar problemáticas con experiencias. Al hablar de la importancia de la alimentación se observa que actualmente la preocupación por la educación ambiental se acrecienta por momentos y son varias las razones para ello. Por una parte, nos encontramos frente a la necesidad de garantizar la vida de los seres humanos en condiciones adecuadas y dignas; por otra, el agotamiento de los recursos naturales, el cual es un hecho que hace que pensemos con urgencia en nuestras relaciones con el entorno, nos situó en la recuperación del territorio y la apropiación de nuestros alimentos. Así, como

⁸ Autoconsumo fue un término que utilizamos con los niños y niñas de la EPE para referirnos a la importancia de sembrar y cultivar nuestros propios alimentos. Esto desde el trabajo en la tierra, reflexionando acerca la producción propia como parte del proceso de alimentación seguro, estable y nutritivo que satisfaga toda su necesidad, lo cual es difícil cuando no todas las personas poseen un acceso a la tierra, al trabajo de esta y a las semillas orgánicas.

resultado material se deja en la EPE una huerta estética que observa un sistema de siembra de plantas medicinales: teniendo en cuenta la práctica agrícola y la recuperación del territorio que es de todos; entendiendo que la tierra es de quien la trabaja y los alimentos son de quien los siembra y cosecha; que estas siembras son comunitarias; aprendiendo del agua lluvia como hidratación y alimento de nuestra huerta; aprendiendo de los residuos sólidos y de estas interrelaciones es que se generan entre ambiente y sujeto; desde este trabajo experiencial fue necesario tomar y aplicar elementos como los de aire, luz solar, agua y compostaje, entendiendo estos como recursos naturales para el fortalecimiento de la huerta y la siembra; aprendiendo de los tiempos que cada una de las plantas desde su proceso de siembra como semilla hasta su cosecha y fruto, el cuidado y mantenimiento que cada una de ellas teniendo así la distribución en la siembra para el crecimiento oportuno; observando la importancia y los beneficios que cada una de las plantas cosechadas brinda al ser humano, ya sean de aporte nutritivo o medicinal; articulando conocimientos académicos y saberes tradicionales con el fin de promover la sostenibilidad ambiental y generar productos alimenticios limpios y plantas con creencias medicinales para el autoconsumo, fortaleciendo el tejido social.

Como propósito inicial de afianzar la conciencia ambiental, vivenciar y entender el proceso de siembra orgánica a partir de los procesos de creación con elementos naturales en estudiantes de escuela inicial, se evidenció una transformación significativa en cuanto a sus discursos y haceres. Los niños y niñas se comenzaron a proyectar como parte del territorio, cuidando el entorno natural próximo y realizando acciones cotidianas tales como lo manifiestan: “profe, es importante sembrar para tener nuestros alimentos”, “me gustó cuando sembramos con lechugas de colores y quedó un espiral”, “amigos, vamos a regar las plantas, hoy nos corresponde a nosotros”, “profe, mira que yo sembré una planta mágica en mi casa para cuando nos de

dolor de panza”, “nosotros cuidaremos mucho nuestra huerta y le enseñaremos a nuestros padres”, “cuando recogimos, bueno cosechamos con mi papá, mi mamá y mi prima, cuando ellos vinieron a la escuela llevamos a la casa unas lechugas y mi mamá las hizo con tomate, a mí sí me gustaron”.

Conclusiones

Con respecto a la siembra estética asumida conscientemente de forma medicinal, logramos construir un nuevo saber desde la cura de enfermedades, cómo estas representan algo en nuestro cuerpo y cómo no siempre existieron las pastillas y jarabes industriales; pues las plantas también nos pueden curar dolor de panza (hierba buena) o cabeza (laurel). También se entendió el proceso alimenticio desde la importancia de sembrar y consumir de manera colectiva y autónoma. Esto nos dio la posibilidad de transformar espacios, así como la construcción a partir de saberes divergentes, recuperando las percepciones y la voz del niño como sujeto de saber, involucrando y enriqueciendo el tejido social como parte de la identidad y la historia desde los ámbitos educativos, artísticos, ambientales y culturales.

Además de transformar la clase tradicional, transfigurando la vivencia como aula viva a través de creaciones posibles en que el entorno natural se convirtió en un cúmulo de experiencias enriquecedoras, al igual que los aprendizajes fuera de la escuela, los cuales nos permitieron reivindicar y repensar nuestro hacer social con conciencia y sentido; ampliando la concepción de lo natural y lo estético como parte de un todo constante y cambiante.

Por otra parte, este proceso queda en punta como aula activa y continúa en la institución EPE, el cual permitió que los maestros de Educación Artística y Ciencias Naturales comenzaran a pensarse en un espacio de arte abierto e innovador, ampliando tanto el reconocimiento como la valoración de lo propio.

Otra conclusión, desde la formación universitaria, se genera al presentar el proyecto de LPI de la UDFJC y cómo se dio esta experiencia, con el fin de lograr una reflexión y conversación interna en

los docentes en formación acerca de las metodologías y consideraciones del arte, como estrategias y alternativas divergentes que enriquecen tanto el proceso de estudiantes como la importancia de la investigación en el rol docente a partir del hacer vivencial y creativo por medio de la naturaleza, el tejido del relato y la apropiación del territorio.

Referencias

- Aguilera, D. M. (2015). *Arte de la tierra para potenciar la conciencia ambiental de la primera infancia en el Gimnasio Real de Colombia* (Trabajo de grado). Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Barrero, J.; Medina A. (2014). *Arte de la tierra para afianzar la conciencia ambiental en estudiantes de 5 de básica primaria* (Trabajo de grado). Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Gari Muriel, G. (2010). Arte de la tierra en el Julio Garavito Armero. En, *Experiencias artísticas que transforman contextos en los colegios de Bogotá*. Bogotá: Festival Artístico Escolar, SED.
- Guash, A (2000). *El arte del último siglo XX*. Madrid: Alianza Forma.



Anexo

A continuación, se evidencia cómo se dio el proceso de huerta estética a partir de varios elementos:

Tabla 1. Listado de plantas medicinales, beneficios, cantidad de siembra a partir de la creación, la percepción estética y cuidados por los campesinos de la zona. (EPE Km 4,5 vía La Calera).

Nombre de la planta	Beneficios	Cuidado	Sentido estético
Caléndula	<p>Esta planta es medicinal, ya que era usada por los griegos y romanos para curar enfermedades.</p> <p>La caléndula sirve para curar heridas, estimula la acción cicatrizante y regenera la piel dañada, así como también permite producir más colágeno, Se usa, entonces, para las cicatrices, suavizantes y calmantes, reduce las inflamaciones</p>	<p>Es una planta rústica, la cual necesita para su correcto desarrollo un lugar húmedo. No soporta heladas por debajo de los 4°. Necesita de suelos que drenen muy bien, donde nunca se produzcan encharcamientos. No necesita de grandes cantidades de abono orgánico.</p>	<p>Se sembraron 15 plantas de caléndula, teniendo en cuenta su color anaranjado con centro amarillo y su gran altura, para dar profundidad y armonía en el espacio visual formando así un rededor de un color continuo. Además de lo anterior, se dio también con un fin ambiental el cual consistió en el control de plagas, ya que la caléndula es amarga y llegan primero a ella que está externa que al interior de la matera. Se ubicaron estratégicamente alrededor de la canoa la cual está levemente levantada del suelo.</p>
Lechuga verde	<p>Es esencial que sepamos la importancia que tiene la lechuga en función de nuestro organismo, ya que se puede considerar un súper alimento con un sinfín de propiedades y beneficios.</p> <p>Contiene una gran cantidad de hierro, Se recomienda consumirla también cuando se sufre de estados gripales o resfríos, ya que fortalece las vías respiratorias combatiendo y previniendo la fatiga, el cansancio y la anemia.</p>	<p>La lechuga exige un suelo rico en nutrientes, que drene bien, crece en los climas húmedos y frescos.</p> <p>Necesita tierra ligera, con buen drenaje, plantar semillas ácidas para evitar el ataque de microorganismos.</p>	<p>Se sembraron 20 lechugas de color verde ubicadas en zigzag en la matera de ladrillo la cual tiene forma de luna y la cubre musgo en la parte de afuera; por tal razón estos colores vivos resaltan y dan movimiento logrando que estos elementos se destaquen sobre el color de la tierra.</p>
Lechuga morada	<p>La lechuga morada tiene propiedades medicinales fascinantes, una forma de disfrutar de la gastronomía y, a su vez, cuidar de nuestra propia salud.</p> <p>Es excelente para luchar contra la retención de líquidos lo que también es favorable no solo en el día a día, sino también para esas personas que quieren reducir peso y volumen.</p> <p>Esta lechuga es rica en antioxidantes por lo que podemos afirmar que mejora la salud y flexibilidad de las paredes de las venas y las arterias.</p> <p>Además, favorece la prevención de las enfermedades cardiovasculares y degenerativas, reduce el riesgo de desarrollar tumores y tiene efectos antiinflamatorios.</p>	<p>Se desarrolla bien en climas templados frescos, es muy sensible a la falta de humedad, no soporta periodos de sequía, prefiere suelos ligeros, arenosos y con buen drenaje, suelo fértil.</p> <p>Se recomienda tener precaución con las plagas y las enfermedades, para ello se establecieron estrategias de recolección de caracoles y trasladarlos de hábitat formando caracolarios o llevándolos al bosque.</p>	<p>Se sembraron 8 lechugas moradas las cuales se encuentran intercaladas con las verdes logrando así un zigzag colorido y armonioso visualmente, construyendo un camino el cual se observa a gran distancia.</p>

<p>Hierbabuena</p>	<p>La hierbabuena es más famosa por su uso en el alivio de <u>problemas estomacales</u>. Es un antiespasmódico, la hierbabuena puede ayudar a los trastornos del sistema digestivo incluyendo <u>gases, distensión abdominal, náuseas</u>, indigestión y cólicos. Los estudios han demostrado que la hierbabuena es incluso efectiva para aliviar el síndrome del intestino irritable.</p>	<p>Es fundamental elegir correctamente el lugar donde se ubicará la planta para que crezca fuerte y sana. Esta planta aromática necesita recibir abundante luz solar, requiere un riego abundante. Es por ello que se debe regar a diario.</p>	<p>Se sembraron 6 plantas de hierbabuena, las cuales se distribuyeron alrededor de la materia de luna teniendo en cuenta que esta tiene gran tamaño. El color oscuro de la planta nos permitió distribuirla por los bordes generando así una cerca al zigzag quedando esta forma como una chacana a gran escala.</p>
<p>Perejil</p>	<p>Entre sus usos medicinales podemos encontrar como tratamiento natural para limpiar los riñones, ya que esta planta tiene grandes <u>propiedades diuréticas</u>. El perejil contiene minerales como el calcio, hierro, fósforo y azufre. Por su alto contenido de hierro se recomienda su consumo a las personas que padecen o son propensas a padecer de anemia y/o anorexia, y también a aquellas que sufren de debilidad, fatiga o cansancio físico.</p>	<p>El perejil debe tener suficiente humedad, sus raíces se adhieren bien en tierra fría, no le debe dar el sol directamente; el suelo debe ser preferiblemente arcilloso evitando los encharcamientos de agua.</p>	<p>Se sembraron 6 plantas de perejil en la maceta circular (el sol), se pensó en sembrar el perejil por su color y tamaño, el cual se distribuyó en forma de espiral marcando su camino con piedras blancas y amarillas como rayos de luz, siendo estas de tamaño mediano con formas naturales traídas del bosque.</p>
<p>Hierba aromática (Aromática, romero y tomillo)</p>	<p>Calientes o frías, las ancestrales aguas aromáticas son más que bebidas que aportan calor o refrescan. Entre sus múltiples propiedades se destaca que son relajantes, antioxidantes, hidratantes y reconstituyentes. Muestra de ello son las tradicionales recomendaciones de las abuelas: el agua de hierbabuena, para los dolores de estómago y la pesadez estomacal; la de caléndula, para la gastritis, y la de canela, para los cólicos menstruales.</p>	<p>Necesitan una tierra húmeda y fría, su riego debe ser en las horas de la mañana o el atardecer, evitando cuando hay bastante sol; los riegos para eliminar sus plagas deben hacerse en horas de la noche y retirarlos con abundante agua luego de dos o tres días si van hacer utilizadas para el autoconsumo.</p>	<p>Se sembraron 12 plantas distintas, con variadas formas y colores con las que creamos una forma irregular con colores intercalados, realizando unas subidas y bajadas que se observaban como una onda con colores consecutivos claros y oscuros.</p>
<p>Arvejas (Llamadas por los niños y niñas Alverjandras).</p>	<p>Las arvejas se pueden consumir frescas o secas presentando algunas diferencias significativas respecto a su contenido en nutrientes. Ya que aporta cantidades considerables de hidratos de carbono.</p>	<p>El clima ideal es templado a templado frío, es relevante pensar en los suelos fértiles y húmedos. Las semillas se siembran con una distancia de más o menos 30 cm.</p>	<p>Se sembraron 18 arvejas en la cerca de la huerta, ya que estas poseen propiedades trepadoras y logramos hacer que estas crecieran y se enredaron en los alambres, de forma abundante tejiendo una raíz fuerte en la tierra, construyendo así una cerca natural la cual se transforma a partir de su proceso de cosecha, logrando variar sus colores durante el año desde el verde claro hasta el amarillo oscuro.</p>



Educación para la vida: elementos de diferencia cultural para propuestas pedagógicas*

Education for Life: Elements of Cultural Difference for Pedagogical Proposals

María del Socorro Jutinico Fernández¹

Para citar este artículo: Jutinico, M. S. (2017). Educación para la vida: elementos de diferencia cultural para propuestas pedagógicas. *Infancias Imágenes*, 16(2), 282-294.

Recibido: 14-enero-2017 / **Aprobado:** 01-noviembre-2017

Resumen

El presente artículo de reflexión recoge algunas narraciones² sobre las experiencias de la vida escolar de maestros que trabajan con la diferencia cultural, al tiempo que los entrelaza con referentes teóricos sobre el tema. Este ejercicio reflexivo no solo da cuenta, de forma sucinta, de sus expectativas, saberes, prácticas y apuestas formativas, sino que centra el interés en mostrar cuatro elementos pedagógicos (territorio; identidad-interculturalidad; comunitariedad; armonía-bien-estar y buen vivir) que emergen del tejido realizado y los presenta como posibles elementos a tener en cuenta en las discusiones para el desarrollo de propuestas pedagógicas que reconozcan la diferencia cultural desde una apuesta de educación para la vida.

Palabras clave: territorio; identidad; diferenciación cultural; educación alternativa; cooperación educativa.

Abstract

This reflection article gathers some school life narrations about the experiences from teachers who have worked with cultural differences, while interweaving them with theoretical references on the subject. This reflective exercise, not only gives a succinct account, of their expectations, knowledge, practices and formative proposals, but also focuses on showing four pedagogical elements (territory, identity-interculturality, community, harmony-well-being and good living) which emerged from the bound made and presents them as possible elements to take in consideration in the discussions for the development of pedagogical proposals that recognize the cultural difference as a commitment to the education for life.

Keywords: Territory; identity; cultural differentiation; alternative education; educational cooperation.

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

¹ Licenciada en educación especial, Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa Alternativa, Especialista en Docencia del Español como Lengua Propia, Magíster en Desarrollo Educativo y Social y estudiante de doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Docente de Planta de la Facultad de Ciencias y Educación Universidad Francisco José de Caldas. Investigadora del grupo de investigación inter-institucional Equidad y Diversidad en Educación.

² Narraciones recogidas en el evento Diferencia Cultural y Educación organizado por el grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional, del cual hago parte como co-investigadora (noviembre 24 de 2014). Estas corresponden a docentes de cinco instituciones educativas del país.

Consideraciones iniciales

Las instituciones educativas son, hoy por hoy, espacios de encuentro multicultural. En Colombia la migración, el desplazamiento —forzado o voluntario— y las nuevas políticas de inclusión hacen que en los centros educativos el acceso de estudiantes de diferentes grupos étnicos, condiciones socioeconómicas, religiones y capacidades sea más evidente que años atrás. De otra parte, la interculturalidad desde las políticas educativas solo se relaciona con la educación para los grupos étnicos y no contemplan un proyecto educativo para todos. La falta de formación docente en este campo y las representaciones sociales sobre los sujetos y las comunidades siguen perpetuando las prácticas y relaciones educativas enmarcadas en la desvaloración, estigmatización e inferiorización de unos sujetos y unos saberes con respecto a otros.

En esta forma de educación se deslegitiman y niegan los discursos desde la vida cotidiana y se excluyen los asuntos de género, raza, sexo, etnias, capacidades, diversidad y diferencia, indicando que la problemática de las desigualdades sociales y la negación del otro, como legítimo otro, tiende a acentuarse y a ocasionar disruptivos procesos y modos inseguros e inciertos de caminar hacia esa lógica de habilidades mínimas con efectos negativos en el destino social y en las formas de vida de las personas. En este sentido, Gutiérrez y Prado (2016) nos dicen que este reto, en lo educativo, nos obliga a generar un cambio en el menor tiempo posible, y a que “construyamos desde la vida cotidiana, una sociedad mucho más en consonancia con las potencialidades del ser humano y las exigencias de la naturaleza” (p. 38).

La formación y la educación han priorizado y reconocido por lo general un solo tipo de pensamiento —el occidental, racional e ilustrado— donde prima un solo saber, un solo color, una sola religión, una sola lengua y deja de lado toda la riqueza de otras apuestas de trabajo pedagógico con apertura a diferentes legados culturales; en los cuales se vive y se reconoce lo propio y lo ajeno desde un sentido ético y estético en com-unió con la naturaleza, con la vida misma, en aras a fortalecer otras identidades y valorar otras construcciones y formas de convivir. Recordemos la riqueza que

tiene, en el campo pedagógico, la búsqueda de aprender el carácter de varias culturas y el de entender los sentidos de las acciones que se desarrollan en su interior; las cuales se comprenden desde el dejarnos interrogar por esos sentidos y por los significados que se construyen en sus relaciones.

La idea de pensar una institución educativa como un espacio de confluencia y cruce de culturas puede resultar prioritariamente útil entendiendo que este escenario, además de constituirse en el lugar más potente para educar en los valores necesarios para una sociedad plural (el diálogo, la solidaridad, la cooperación, el afecto, etc.), ayuda en la comprensión, co-creación y organización social a través de lo más propio del ser humano que es transformarse en la convivencia.

En este sentido, el principal desafío de la educación es el de lograr la descolonización cultural y la superación del pensamiento único hacia uno que respete y aprenda de las diversidades humanas y culturales. Necesitamos de otros paradigmas de educación que estén centrados en la vida, la humanidad y la tierra desde una espiritualidad y ética que abracen al mundo y logren estar a la altura de los retos que a diario nos plantea la convivencia en las instituciones educativas.

Conocer y reconocer el quehacer de maestros y maestras que conviven en ambientes escolares multiculturales me permitió recoger narraciones sobre su trabajo con la diferencia cultural. Estas, entrelazadas con referentes teóricos, se convertirán el insumo básico para proponer algunos elementos para el desarrollo de propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural. Elementos que emergen desde sus propias voces que, más allá de nominar la atención a la diferencia y la interculturalidad como parte de los proyectos y programas, se encaminan hacia la superación de las políticas de compensación y tolerancia presentes en los currículos oficiales. Los trabajos realizados hasta el momento para atender a la diferencia cultural son de gran importancia (cartografías, alianzas con organizaciones, experiencias de aula entre muchas otras), pero aún insuficientes para hablar de proyectos educativos que reconozcan y convivan con la diferencia cultural. La suma y simultaneidad de funciones otorgada a la institución educativa hace de la misma una

institución política para el aprendizaje de valores y conocimientos, multicultural y, a su vez, clásica, como uno de los principales productos de la modernidad, pero en permanente transformación para atender y aprender acerca de los derechos culturales de todas las personas que en ellas conviven.

En este contexto, es prioritario considerar el lugar desde el cual se va a hablar de práctica educativa. Bernstein (citado por Bárcena, 2005) dice que esta es la que se relaciona con problemas relativos a una toma de decisión; algo que se resuelve actuando y no solamente con la producción de conocimientos. Para hablar y proponer elementos sobre una práctica educativa, es necesario hacer indagaciones empíricas, interpretativas y críticas, las cuales irrumpen desde la pregunta por la experiencia pedagógica derivada del trabajo de los maestros alrededor de la diferencia cultural. Es empírica en tanto que nace del quehacer del maestro y de la forma como relatan su accionar frente a la diferencia cultural; pero a la vez es interpretativa y crítica en la conversación y análisis que se dé, de manera conjunta con los maestros, de dichas experiencias y las circunscriban en un marco de acción propositiva.

La práctica educativa es entendida como “la acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones particulares” (Bárcena, 2005, p. 44). En este sentido, se hace necesario que los actores educativos —en este caso los maestros— expresen sus pensamientos entrelazados en relación con su quehacer. Para Sacristán (1999), la práctica es una acción orientada con sentido, en donde el sujeto que la realiza tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en una estructura social. Es así como la práctica se relaciona con conocimientos, intenciones y formas de hacer, aunque la acción de los sujetos está condicionada por el contexto, sus creencias y motivaciones. Trabajar desde la práctica permite respetar el contexto en el que las propuestas educativas surgen y evidenciar las reglas, principios, conocimientos, creencias y fines que las sustentan.

Para pensar algunos elementos válidos a tener en cuenta en el desarrollo de propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural las narraciones

recogidas y el análisis conversacional se hizo desde la reflexión de la experiencia escolar, teniendo en cuenta que la educación es un acontecimiento que es susceptible de una descripción sensible que, de acuerdo con Larrosa (2011), la experiencia tiene un carácter político —de acción—, hermenéutico —de conversación— y ético —de compromiso—. Es decir, tiene que ver con lo que los sujetos creen, les pasa, desean, quieren, pretenden e intentan hacer.

En esta perspectiva, y gracias a las narraciones de los maestros, fue posible no solo indagar en las experiencias de la vida escolar, dar cuenta de las expectativas, los saberes, las prácticas y sus apuestas formativas sino también recoger algunos elementos pedagógicos que para ellos son importantes en el trabajo educativo con la diferencia cultural.

Esta recopilación no pretende ser un modelo que seguir ni agotar la discusión sobre el tema, solo rescata, a partir de un ejercicio reflexivo, lo planteado por los docentes y lo pone a dialogar con lo escrito por expertos en el tema; eso sí, dándole mayor relevancia a las voces de los maestros que día a día deben enfrentarse y convivir con la diferencia presente en el aula.

Tejiendo las narraciones

Realizar una recopilación donde confluya lo expresado por los docentes y que muestre sus diferentes miradas sobre el tema me ubica como maestra-tejedora, en determinados momentos, en dos extremos de la vivencia. Por una parte, algunos maestros reclaman los contenidos presentes y exigidos por la educación tradicional-occidental que en muchos casos desconoce sus particularidades y tiende a homogenizar la diferencia, pero es la exigida tanto por las directivas de las instituciones como por el Estado. De otra parte, se requiere expresar lo propio de los grupos y comunidades escolares que no corresponde, necesariamente, a lo plasmado y legitimado por la cultura dominante y que hace parte del vivir y convivir diario de las instituciones que luchan por conservar lo propio, lo diferente y lo plural como esencia del ser y como camino hacia la resignificación de la vida, del convivir y de su quehacer docente.

Esta tensión inicial me muestra que la diferencia cultural es una situación presente en las

instituciones educativas, ambiente que se manifiesta en diversas formas y se asume dependiendo de la concepción y vivencia que se tenga de él. Las reflexiones y argumentos que emergen tienen múltiples aristas; los encontramos desde los que plantean la diferencia como una problemática, motivo de conflicto y atraso en el progreso de la sociedad (esta situación conlleva la desestabilidad de las realidades construidas, negando tanto su naturaleza humana como su valor enriquecedor), hasta los que las asumen como un fenómeno natural que está presente en todas las etapas de la vida y como tal es tratado. Si la diferencia es un asunto de naturaleza también es un asunto que nos acompaña de forma permanente, es decir, lo encontramos desde la negación misma de tales diferencias hasta su valoración como recurso educativo (Aguado citado por Porras, 2010). En este sentido, escuchemos a nuestros narradores en conexión con las vivencias y planteamientos de sus comunidades.

Lo primero que es necesario en una propuesta pedagógica para el trabajo con la diferencia cultural, son los contenidos. Dentro de la comunidad sorda, estos no van a ser manejados de la misma manera; es importante tener en cuenta qué elementos son los que requiere la población para brindárselos y lo segundo es pensar en la lengua, la cultura va ligada a la lengua y está a la identidad [...]. (Docente del colegio Fundación Ical, Chía)

[...] pues les comento [...] nosotros no queremos que se nos reconozca, ni que el gobierno, porque nosotros no necesitamos eso, queremos cosas más grandes y que no nos digan: son indígenas pobrecitos. No queremos eso. Lo que queremos es que hagamos parte de esto como pueblos de esta gente y que nos dejen enseñarles lo que nosotros queremos y en ese momento tendremos lo que se llama interculturalidad. Una propuesta que se llama sistema educativo propio intercultural. Pero eso fue un problema porque nos sentamos a discutir cómo escribir nuestra historia de lo que nos habían enseñado los mayores y entonces algunos pensaron que era mejor sacar a los niños de la escuela porque los indios se van a volver más indios y van a volver al pasado y se van a poner taparrabos; cuando lo que se quiere no es eso, lo que necesitamos es otro espacio para existir como

pueblos, necesitamos conocer el inglés, los sistemas. No les podemos negar eso a los niños [...]. (Miembro de la comunidad indígena de Ambaló)

Como se puede notar, la cultura dominante está enraizada no solo en los discursos educativos sino en las acciones de maestros, familias y estudiantes, direccionando sus anhelos y creencias. El poder y el conocimiento sobre los otros niegan lo visible en la naturaleza; lo diverso, lo diferente. La tendencia a la homogenización de todos y de todo ha llevado a desconocer “el hecho de que cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas, sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales” (Unesco, 2002, p. 4).

En esta dirección es común encontrar en los discursos, diálogos, conversaciones y actuaciones de las comunidades educativas perspectivas que fluctúan, indiscriminadamente, entre posturas homogeneizantes donde predominan modelos de segregación, asimilación, economía global y social, y modelos plurales, abiertos, dinámicos y equitativos que buscan educar para la vida desde el reconocimiento de la diferencia tanto individual como colectiva. En este sentido, es claro que, a pesar del modelo que se adopte, existe en este mismo discurso un reclamo tímido y en ocasiones callado, silencioso y soterrado por la diferencia cultural en lo más íntimo de cada ser.

La diferencia como esencia del ser brota por cada poro de nuestra piel y se implanta en la sociedad reclamando ser visibilizada, asumida y vivida de forma natural. Sin embargo, al mismo tiempo, los procesos de homogeneización direccionados por la economía, la globalización y los discursos de dominación se anclan y esparcen, como la mala hierba, afectando toda la sociedad. “Lo que hacemos es multiplicar niñitos igualitos, caminando igual, hablando igual, los hemos hecho y los estamos haciendo”, dice uno de los maestros narradores cuestionando la forma como siguen estando estructuradas las propuestas pedagógicas a pesar de los discursos bien logrados de respeto y reconocimiento de la diferencia y la diversidad, estas siguen inmutables desconociendo lo que se pregona. “[...] yo no quiero, no quiero eso para mí comunidad

[...]” vuelve y expresa y resalta en su conversación uno de los elementos para tener en cuenta en cualquier propuesta pedagógica “[...] que se sepa que la libertad es lo fundamental [...]” (Miembro de la comunidad indígena Muisca).

Los testimonios avanzan y con ellos toma fuerza la postura desde la cual se deben articular y entretener elementos fundamentales para consolidar una pedagogía desde la vida misma en estrecho vínculo con la naturaleza. “La educación, para tener mayor sentido y utilidad, debe partir de y ser dirigida a la vida de los alumnos; es decir, debe desarrollar prácticas de aplicación adecuadas para los contextos específicos en que ellos viven” (Walsh, 2001, p. 5).

[...] en este mundo idealista se fueron botando los mayores, que eran los que nos hablaban que teníamos doce sentidos, cuando nos enseñaron que eran cinco y en las mujeres seis, pero en la vista, está el tacto, el gusto y la audición y hasta ahí termina ¿cierto? y entonces ¿dónde están los otros sentidos? las señas, los sueños, un aparato menos uno más: el reloj, él no nos dice cuándo cambia la luna, ni cuándo sembrar, el reloj no nos habla. Cuando teníamos una seña, el gato levantaba la pata, esto significa que venía alguien; en los sueños sonábamos por ejemplo con una serpiente, y nos teníamos que prevenir porque venía un enemigo. Mire que así se podía preparar, estar listo, todo esto lo enseñaba la naturaleza que nos decía qué camino seguir, todo nos lo están haciendo olvidar [...]. (Miembro de la comunidad indígena Ambaló)

[...] ustedes profesoras y profesores, quiero que ustedes como conocen tanto, están tan preparadas y saben más que nosotros, quiero que ustedes nos regalen en este momento una librita de oxígeno en mi mano y sabiendo que lo respiramos por favor, me ¿regalan una libra de oxígeno? (Miembro de la comunidad indígena Muisca)

Lo que proponen los maestros en sus testimonios está en estrecha correspondencia con lo esbozado por Assmann (2002), cuando nos plantea la urgencia de caminar hacia una educación solidaria y humanista donde los seres humanos seamos reconocidos como seres encarnados en correlación con el universo. Esta relación de aprendizaje también

conlleva la reciprocidad con el otro y su reconocimiento como legítimo otro donde cualquier tipo de relación se cimienta en el amor, el respeto y la transformación en la convivencia; aspectos planteados no solo por (Maturana, 2002) sino también por los maestros cuando comparten sus anhelos hacia la educación:

[...] lo que nosotros queremos es la salud y la educación siempre hemos apuntado a la armonía debe haber una armonía, pues para nosotros es fundamental y para la población, pedir salud es no estar enfermos, y también no estar enfermos con el vecino porque, de todos modos, acá está ¿cómo se llama? lo de la diferencia cultural ya que si conozco al vecino estoy reconociendo a todos. Y había una parte, pues mirar que de pronto podía servir, era lo de unos principios que todos manejamos aquí nosotros, uno que siempre existe es el principio de la comunitariedad ese principio va a estar ahí. Nosotros hablamos de colectividad [...], intentamos seguir los principios como nosotros los tenemos con la madre naturaleza y con todos los que están alrededor, el de la reciprocidad si yo recibo tengo que dar y mire que desde ahí vamos mirando cómo somos y todo esto debe ser fortalecido en la familia si no hay fortalecimiento en la familia podemos entonces preguntarnos ¿cómo va a ser la sociedad? [...]. (Miembro de la comunidad indígena de Ambaló)

[...] Hoy me pregunto ¿Qué hay en el fondo de todos, para convivir, para celebrar, para gozar? ¿Es la humanidad una armonía de voces diferentes en una sinfonía, es la vida una expresión fiesterera del carnaval que celebra la alegría, es la escuela un espacio de encuentro, convivencia de la expresión humana, más allá de nuestras diferencias culturales? Aún no sé. Solo quiero seguir celebrando en esta vida el carnaval de la diferencia, del encuentro y desencuentro. Quiero seguir caminando hacia ese horizonte de unidad-diversidad de reconocimiento, convivencia y paz. Quiero seguir aprendiendo a ser maestro. (Profesor de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho, Florida, Valle del Cauca).

En las narrativas anteriores emergen elementos potentes que son susceptibles de rescatar y priorizar en cualquier propuesta pedagógica: armonía,

comunitariedad, reciprocidad, familia, convivencia, sociedad, entre muchos otros. Estos son conceptos que podemos trasladar hacia la necesidad y el llamado de una educación y una pedagogía que busque seducir, re-encantar y re-crear aspectos que solo se dan a través de la auto-organización e interdependencia de las comunidades con la naturaleza, con la vida misma. Lo anterior permitirá soportar y co-crear un aprendizaje como proceso vital y una educación como proceso permanente de creación y descubrimiento que se genera a partir de la construcción de nuestro camino, de nuestra vida, de nuestro convivir en nichos vitales, en comunidades significantes, en espacios asertivos donde tengamos la posibilidad “cualquiera” de vivir y acercarnos al conocimiento (Varela, 2000). La siguiente narrativa nos recrea lo mismo en otras palabras.

[...] para poder construir esta propuesta necesitamos un camino, pero el camino parte de la familia, familia con sus valores, luego de tener los valores hay que mirar otra situación, lo de los espacios unos que van a ser urbanos, otros van a ser rurales, en estos urbanos pues, aquí digamos que, en la ciudad, por ejemplo, Bogotá aquí sí hay de todo hay comunidades rurales, hay afros, hay indígenas. Los indígenas también tenemos dificultad, hay diferentes pueblos indígenas en la mayoría de las comunidades indígenas, no sé del Cauca son digamos hay muy pocas personas con discapacidad son muy pocas personas especiales entonces miren que para poder escribir esta propuesta habría que sentarnos a escribir con cada uno de los autores, según la necesidad donde se encuentre, necesitaríamos cuáles son sus sueños para la vida [...]. Por eso lo recalco de esa manera, era como lo que yo podía mirar aquí y que, para esto, para poder fortalecer de todos modos necesitamos las experiencias para fortalecer la propuesta que tenemos, hay que escuchar [...] y saber cuáles son sus sueños para la vida [...]. (Miembro de la comunidad indígena de Ambaló)

Los testimonios muestran la importancia y la necesidad de comprender que la totalidad humana se anuncia a través de conocer las realidades, los

pensamientos, las acciones tanto propias como ajenas y que estas están entrelazadas con las emociones y los sentimientos, con los deseos y los afectos. Igualmente, ayudan a fundamentar esa construcción recíproca entre pensar y sentir, la cual media en el proceso de construcción del conocimiento y la manera dinámica en la que la vida acontece. En este sentido, el llamado es a considerar al ser humano como un ser diverso y en constantes cambios —su cuerpo, su mente, su cerebro—; es decir, un ser encarnado que está en permanente evolución y co-evolución. Estos cambios se dan por las necesidades de supervivencia y adaptación que se desarrollan en la interacción con otros seres vivos dentro de espacios favorables llámese territorio, ambientes de aprendizaje, escuela, familia o nichos vitales.

En este acto de convivir lo importante es comprender y vivenciar que no somos iguales, que somos diferentes y que desde la diferencia necesitamos buscar equidad en la convivencia; entendiendo que hacemos las cosas desde la legitimidad de la relación con el objetivo de lograr una situación de convivencia ética. Cuando interioricemos que la educación es una transformación en el convivir entenderemos lo importante que es acompañar la formación de personas que, ahora y siempre, respeten y cuiden a los otros y a la naturaleza en la perspectiva de lograr que sean coherentes con lo que hacen, dicen y piensan. Ello significa trascender el simple discurso, desplegar vínculos armoniosos con la madre naturaleza y dejar aparecer al otro en su legitimidad con uno, sin exigencias, sin supuestos, sin expectativas. El respeto es el regalo como criterio de validez para el vivir (Maturana, 2002).

La convivencia, asumida como legitimidad de todos y cada uno, nos muestra que en ella hay un acto de diferenciación inicial entre los seres y que es lo que estimula la contrariedad. En toda convivencia hay perturbación, intranquilidad, conflictos, turbulencia, diferencia. Cuando esto acontece en la convivencia se da una afección en doble dirección que permite estar en común, estar juntos, estar entre varios y reconocerse (Skliar, 2011).

Desde este entendido los procesos de aprendizaje se comprenden desde la capacidad tanto cognitiva y adaptativa permitiéndonos —como

seres humanos— la construcción de una identidad única desde el lugar de la razón, el afecto, el gozo, el reconocimiento del legítimo otro y la conciencia de sí mismo. La articulación desde el construir juntos —convivir— interactuar, soñar y crear hace realidad el hecho de aprender, de vivir. En otras palabras, el aprendizaje es una propiedad que emerge en todos los seres vivos en la convivencia.

En esta perspectiva un profesor aporta a la discusión cuando dice que:

[...] hoy la identidad nos reclama una ruptura con esa esencialidad y nos invita, como lo sugiere también Clifford, a pensar la identidad como mixta, relacional e inventiva, lo cual, si rompemos con ese esencialismo, si la miramos digamos en esa condición, en esos tres elementos, lo mixto, lo relacional y lo inventivo, entonces nos obliga a cambiar nuestra práctica y la manera de ver estas dinámicas [...]. (Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas)

En palabras de Skliar se necesitaría:

Una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor. Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra [...] una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible, que obligue a recomenzar de cero. (2007, p. 285)

Como se ha propuesto a lo largo de este escrito, existen elementos emergentes que posibilitan el trabajo con la diferencia cultural en el ámbito escolar. Estos aparecen entretejidos tanto en las distintas narrativas de los maestros como en la vida misma, es decir, en la experiencia, y son difíciles de separar pues sus límites se entrecruzan mostrando que uno depende del otro en una creación e interrelación permanentes. Para precisar un poco más la apuesta por estos elementos en el desarrollo de propuestas pedagógicas intentaré extraerlos del contexto tratando al máximo de conservar su sentido.

Algunos elementos para propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural Territorio

La comprensión del elemento *territorio* parte de la pregunta ¿quiénes somos? Esta nos permite ubicarnos desde una corporeidad, un origen, un contexto, una comunidad y un legado cultural.

El territorio además de ser la tierra misma, son todas aquellas historias y significados relacionados con los lugares y los sitios donde hemos vivido. El territorio como espacio es más que un 'pedazo de tierra' en él está la vida espiritual y material [...]. Por eso lo llamamos la *casa grande*. Esta concepción nos habla de un lugar amplio en el cual pueden convivir todos los seres, pequeños y grandes, animales, personas y plantas. (Cabildo Indígena de Ambaló, 2008, p. 33)

En palabras de los maestros, territorio es el punto de partida de cualquier proceso:

¿Por dónde se debe empezar? Y para eso, está el territorio. Usted primero aprende todo aquí para que pueda ser allá y aquí le enseñamos los mayores a sus hijos, si usted quiere conseguir marido o mujer qué es lo que tiene que hacer. Usted no puede salir allá así por así digamos como pasa hoy con las muchachas que salen de la noche a la mañana y ya están embarazadas usted tiene que aprender a cocinar, hacer mochilas, a tejer cosas fundamentales para que se defiendan sino no puede salir. (Miembro de la comunidad indígena de Ambaló)

En este sentido, es importante que los maestros antes de cualquier actividad realicen un ejercicio que les ayude a reconocer, en el territorio, los distintos elementos que circundan el entorno escolar. Una buena herramienta puede ser el análisis de contexto el cual permite dar un lugar distinto a los saberes, situaciones, necesidades y prácticas cotidianas por ser precisamente, el estudio que se realiza de un lugar, una región o país para comprender mejor su situación [...] en el que se tiene en cuenta los territorios, los hombres y mujeres, sus saberes, sus prácticas sociales y culturales, las relaciones con la naturaleza y su proceso histórico. (Posada *et al.*, 2012, p. 13)

El ejercicio de lenguaje o ejercicio dialógico busca empezar de un origen para dar explicaciones frente a hechos o circunstancias que ubican a algunos sujetos como diferentes. Esto logra acercar la educación a un horizonte humanista, a un fortalecimiento identitario de conocimiento y reconocimiento de mí mismo y de los otros como legítimos otros; donde la pedagogía emergente sea también una pedagogía otra que propicie hospitalidad y acogida en la escuela y en la sociedad —como territorio— donde todos podamos caber, donde todos seamos aprendientes. Es decir, “[...] que la sociedad entera debe entrar en un estado de aprendizaje y transformarse en una inmensa red de ecologías cognitivas” (Assmann, 2002, p. 19).

En palabras de un miembro de la comunidad indígena de Ambaló podemos leer que:

Nuestro territorio posee elementos naturales, que se asemejan a los corporales, por eso se establece esta relación de cuerpo-territorio, la representación se establece de la siguiente manera: la tierra es la imagen de lo visible, de lo físico, la carne; el fuego, es el calor corporal, la energía que emanamos; el aire, tiene correspondencia con el ejercicio de respirar, y el agua con nuestra sangre.

La relación de territorio como *casa grande*, desde la comprensión que hacen de pueblos indígenas, permite además reflexionar sobre la importancia de conocer quién soy. En este caso, desde el entramado de elementos sociales, culturales y espirituales que nos configuran como seres encarnados. Cuerpo comprendido, asumido como territorio que es desconocido por nosotros mismos y por los otros. Cuerpo negado en tanto fuente de saber, de emoción, de afecto, de comunicación y en muchos casos base de discriminación, subalternización y falta de respeto; “[...] queremos una fórmula de mirarnos como seres igualitos, cuando nos metemos en este corpóreo no sabemos si somos blancos o indios [...] entonces, miramos afuera pero adentro somos igualitos” (Indígena muisca).

Es necesario saber quiénes somos, cuáles son nuestras características, emocionales, espirituales, corpóreas, nuestras habilidades y nuestras no-habilidades con el ánimo de reconocer, disfrutar y

compartir todo lo que habita en nosotros con los otros desde un sentido de cooperación, comunión y convivencia. Este auto-reconocimiento nos permite tomar un lugar desde el cual podemos ver al otro, no por su carencia o necesidad, sino como el acompañante necesario para poder ser y habitar el mundo. En este sentido, la siguiente cita y testimonio ilustran el territorio como espacio vital y espiritual.

La espiritualidad es energía, esencia y acción; el espíritu está dentro de la materia. El espíritu es la esencia que da vida a la materia (los seres humanos, los animales, las plantas y los minerales) y aquí la relación intrínseca con el cosmos, donde se conjugan las fuerzas energéticas de los seres que habitamos esta tierra (sentimientos, pensamientos, acciones, etc.). (Fondo Indígena, 2007, p. 65)

¿Ahora quién vive ese proceso espiritual en cada uno de nosotros? Está la ley de origen, manejo de energía, manejar su pensamiento, su entendimiento, su comportamiento si nos liberáramos llegaríamos a funcionar y una persona preparada me dice; mire yo me siento vacío, sí tengo mi mujer, mis hijos, pero me siento vacío, le he dado todo; carreras profesionales de todos, me la he pasado es trabajando y ya soy abuelo y no he disfrutado de ellos, de mis nietos, no he pasado ni un día entero con ellos, ni con mi mamá ni lo hice con mi papá ¿qué hago? Y la solución es ¡suéltelo! tiene verdaderamente fortaleza para vivir en espiritualidad [...]. (Miembro de la comunidad Indígena Muisca)

Identidad-interculturalidad

La diádica entre identidad-interculturalidad es una relación que admite hacer principalmente una afirmación cultural, pero además permite establecer una relación de reconocimiento del otro. De acuerdo con Tubino, citado por Walsh:

El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de los elementos que conforman y destacan tanto lo propio como las diferencias. Eso no implica rescatar hábitos o costumbres ancestrales o replegarse al pasado, sino abrirse a los elementos presentes que contribuyen a formar seres tanto individuales como

colectivos, al reconocimiento de cuáles pueden contribuir al fortalecimiento de la autoestima y autenticidad, y a impulsar (y no salvar) culturas. (2001, p. 11)

La identidad no puede estar entendida ni constituida por un proceso instaurado desde la hegemonía, por el contrario, debe partir de aquello que me es común, pero también de aquello que me diferencia. Las instituciones educativas necesitan apostar a la orientación y fortalecimiento de la identidad desde los múltiples elementos que la configuran y consolidar una identidad colectiva desde el amarre y comprensión de la unidad-diversidad y unidad-identitaria de la condición humana. “Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos” (Restrepo, 2012, p. 131). “Identificarnos dentro del entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros distintos y diferentes, procesos de identificación que muchas veces son inconscientes” (Walsh, 2001, p. 11). Lo anterior permite reafirmar lo que soy, reconocer y convivir con el otro, pero además construirme mutuamente, en el proceso vivo de la interculturalidad.

En esta dirección, los planteamientos de Walsh (2001) muestran que la interculturalidad traspasa el reconocimiento del otro, a una construcción mutua, en donde la comunicación, el respeto y el desarrollo de las capacidades nos convoca a darle un lugar a la diferencia como un valor cultural y a la vez generar procesos de equidad, bien-estar y buen vivir para todos y cada uno de los aprendientes que conviven en los escenarios educativos.

[...] Debemos hacer de nuestras escuelas espacios interculturales de vida cotidiana. Este intercambio cultural, simbólico, humano nos permitirá conocernos y formarnos como ciudadanos interculturales, plurales, diversos, portadores de un proyecto político, social, económico, educativo más equitativo, justo y solidario, que cuestiona las asimetrías del poder [...]. (Contrato Social por la Educación, 2012, p. 108)

Comunitariedad

Una de las grandes dificultades que se evidencia en las instituciones educativas, como lo dice

Saldarriaga (2005), es el formato en el que están sumergidas. Son entendidas como los lugares edificados y construidos por muros reales o invisibles para diferenciarse y separarse de sus entornos. En esta construcción de muros insalvables es donde se rompen las relaciones con la comunidad, pero a la vez en donde la comunidad tampoco quiere hacer parte de ella. Es el mismo principio de la educación por competencias, en donde se privilegia el individualismo y la competitividad por encima de lo colectivo y lo cooperativo.

Entonces, la pregunta que subyace y debe inquietarnos a todos es: ¿cómo propiciar la relación escuela-comunidad? La escuela debe generar acciones que permitan a la comunidad en general reencontrar el sentido de pertenencia, mediante el establecimiento de lazos de compromiso y solidaridad mutua, facilitando a los estudiantes lo experiencial desde el trabajo colectivo y solidario. Es vivir la comunitariedad, como la participación, acción, decisión, compromiso y responsabilidad de todos y por todos con la colectividad donde se convive (Inedic, 2006).

Conocer la cotidianidad de los aprendientes nos aproxima a este principio, porque permite consolidar vínculos de cercanía, evidenciar lo común y lo diferente en su entramado, además de comprender la configuración de la identidad colectiva, así como recuperar la memoria cultural e histórica de los grupos.

La construcción colectiva de un horizonte histórico, las experiencias acordadas y compartidas, así como la lucha contra otros actores con proyectos diversos, contribuyen a que estas constelaciones de individuos asociados intencionalmente se conviertan en actores colectivos con capacidad de incidir en la dinámica social en su conjunto [...]. (Zemmelman, citado por Torres, s.f.)

En esta línea de trabajo es necesario traspasar el imaginario de la comunidad como un ente apartado de la institución, la cual se integra a ella en espacios netamente informativos. Por el contrario, se debe evidenciar como un lugar participativo, de construcción mutua donde confluyen múltiples saberes y múltiples relaciones.

Desde esta perspectiva, la comunidad puede participar en la orientación del proceso educativo enunciando intereses, contenidos, necesidades, otras formas de aprender que hacen parte de los procesos cotidianos y contribuir en la búsqueda conjunta de alternativas a las problemáticas comunes. Esta relación escuela-comunidad se debe dar en ambas direcciones, pues no se trata solamente de acercar y vincular la comunidad a las acciones de la escuela, sino también que la escuela se haga partícipe de las actividades cotidianas de la comunidad. “El aprendizaje es más eficaz si parte de realidades concretas [...] la vida familiar, comunal son parte de la realidad concreta que vive a diario el alumno y por ello se constituye en un punto de partida natural para el aprendizaje” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012, p. 22). La siguiente narración esquematiza lo presentado.

[...] también está la intervención en foros o festivales, en esto mismo que estamos haciendo en intervención investigativa con universidades, también cuando los estudiantes van a exponer su trabajo o su monografía en las universidades, la difusión del rincón andino que eso es un trabajo que se van colocando conceptos acerca de la etnia indígena en el cual se va trabajando [...]. (Profesor del Liceo Nuevo Chile, Bogotá)

Armonía, buen vivir y bien-estar

La interculturalidad, vivida y entendida desde toda su significación, permitirá una relación armónica, de bien-estar y buen vivir con todos los habitantes planetarios. Las relaciones de convivencia no solamente se establecen entre los seres humanos, sino con los seres vivos y no vivos que co-habitan la naturaleza, el cosmos. La armonía, el buen vivir y el bien-estar emergen de la solidaridad, el goce individual y colectivo, la cooperación, el afecto y sobre todo del cuidado con sí mismo y con los demás. Aspectos estos que deben estar inmersos en cualquier propuesta o proceso educativo.

La noción de buen vivir es, en rigor, otro paradigma. En consecuencia, otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse,

construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, ‘colocarse’ en el mundo (otro lugar social). Guarda la memoria de nuestras culturas originarias y sus más profundos modos de pensar, de pensarse, de crear y organizar su vida colectiva. (Lizarazo, citado por Contrato social por la Educación, 2012, p. 66)

La armonía, buen vivir y bien-estar implican la alegría, más allá de un sentimiento, como un principio que permite ver el mundo desde otro lugar, pues es plantearse vivir en un equilibrio dinámico permanente, es *vivir bonito, vivir feliz*³ “[...] la felicidad no se compra con dinero [...] la felicidad es hacer bien, sin pensar a quien, es entender que el proceso es dar ejemplo, no nacimos en el mundo del dinero” (Miembro de la comunidad indígena Muisca).

Pensar la infancia es pensar en quien soy, es reconocer el amor que mi familia, la escuela y el entorno me enseñó. Es palpar el valor de sentir el calor de una palabra que me hiciera sentir y crear lo que hoy vivo, vivir desde la diferencia y la igualdad a través del respeto a un color, ideología, religión, creencia o cultura. Soy de piel oscura o morena como le llamamos en ocasiones, en una familia de piel más clara. Ellos lograron que las palabras negra y morocha que me decían cariñosamente llegaron a mis oídos con la misma calidez y ternura que un “te quiero”. Aquellas voces entre canciones colombianas, cuentos, historias fueron calando en una aceptación de lo diverso entre lo igual, voces que escuché, viví, sentí y me hicieron ser lo que soy. (Profesora de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho, Florida, Valle del Cauca)

La armonía, buen vivir y bien-estar que en términos epistémicos plantea el “reencuentro entre sociedad y naturaleza, el retorno a una visión relacional, entre ambas” (Marañón, 2014, p. 41), como una vía necesaria para la subsistencia basada en conocimientos y prácticas ancestrales de respeto a la naturaleza. El punto de partida de esta cosmovisión

³ Expresión empleada en Contrato Social por la Educación (2012).

es el reconocimiento de que la tierra es nuestra madre, “de que todo existe como un ser vivo, que no hay separación entre sujetos y objetos, y que el eje de las relaciones sociales es la complementariedad, no la acumulación ni la competencia” (p. 43).

La armonía, buen vivir y bien-estar es una actitud de respeto y reverencia hacia todo lo que existe, “[...] así abre las posibilidades de concebir y agenciar la vida de una manera ‘otra’, una manera distinta concebida desde la diferencia ancestral y sus principios, pero pensada para el conjunto de la sociedad [...]” (Walsh, 2009a, p. 12).

Reflexiones finales

Más que conclusiones, en esta parte del documento pretendo plantear algunas reflexiones que no deben tomarse como imperativo sobre lo que los maestros y las instituciones educativas deben hacer al plantear y desarrollar propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural, la pretensión y la solicitud. Se trata de una invitación para que, mediante los elementos planteados, se pueda discutir e interrogar sobre el reconocimiento y el trabajo que se viene haciendo con la diferencia cultural en las instituciones educativas.

La educación debe dar sentido a la convivencia, comprendiendo que no se trata de estar en un espacio de solo conformidad, sino de co-existir desde la realidad de los sujetos, construir soluciones conjuntas a las problemáticas evidentes en el ámbito escolar, desarrollar capacidades que contribuyan en la coevolución y crecimiento de todos los miembros de la comunidad.

La mayor crítica que se hace a las instituciones educativas es que han contribuido a través de sus mecanismos —prácticas y propuestas educativas— a la exclusión de niños, niñas y jóvenes pertenecientes no solo a grupos étnicos, sino de aquellos que no se ajustan a la norma o no corresponden con los parámetros de las instituciones. Estos mecanismos privilegian el desconocimiento de saberes propios, subvaloran las prácticas locales y regionales, niegan las cosmovisiones distintas, privilegian la evaluación estandarizada, deslegitiman al otro y no reconocen a los maestros que encarnan estas prácticas.

En el campo de la educación intercultural, los discursos tanto políticos como académicos —los

cuales se direccionan hacia el reconocimiento de los derechos humanos y educativos, valorar y preservar la diferencia, no excluir a nadie, mantener y salvaguardar la identidad, la participación, la cooperación y la vida— en muchos casos han transgredido el quehacer de los maestros y sus prácticas educativas, poniendo una gran distancia entre lo planteado en la política y lo realizado en las prácticas diarias.

Cimentar el reconocimiento de la diferencia cultural desde la convivencia nos demanda quebrantar, impedir y deshacer la matriz colonial que aún subsiste en los ámbitos escolares y co-crear otros contextos de poder, saber, ser, estar y vivir donde se articulen seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un propósito variado, múltiple y multiplicador. Este, según Walsh, debe ser un proyecto “que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir ‘con’) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales [...]” (2009b, p. 13).

El logro de una cultura de solidaridad y de vínculo solo es posible si somos partícipes de la construcción colectiva de lo social desde el cuidado, la convivencia, la amabilidad, la compasión y el diálogo entre unos y otros; entre tú y yo. Es claro que esta construcción colectiva nos implica cuidar del otro, quien está a mi lado, desde la convicción de que es un legítimo otro que me complementa y supera la dominación entre sexos, culturas y expresiones de desigualdad. En la búsqueda del reconocimiento de la diferencia cultural, en la cual estamos inmersos, no podemos olvidar que “el rostro del otro hace imposible la indiferencia. El rostro del otro me obliga a tomar partido porque habla, pro-voca, e-voca y con-voca” (Boff, 2002, p. 113).

Segura de que los seres humanos somos seres encarnados en relación con la naturaleza y en permanente co-evolución, me es fácil decir que es imposible plantear una propuesta pedagógica única que dirija el trabajo educativo con la diferencia cultural. En este entendido, el llamado es que como docentes hagamos una reforma a nuestra forma de pensar hacia propuestas más abiertas donde se edifique desde los deseos, conocimientos y necesidades de los otros y nosotros en comunión con la naturaleza, desde el entendido que vivimos y somos lo que aprendemos en la convivencia.

Los cuatro elementos planteados como posibles aspectos para tener en cuenta en el desarrollo de propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural, como se dijo anteriormente, solo son una provocación para que la discusión inicie, para que los maestros empecemos a lenguajear sobre lo esbozado y en com-uni3n lograr mejores escenarios de aprendizaje y reconocimiento de los otros y de nosotros desde el convivir y coexistir en la diferencia cultural.

Referencias

- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Docente del colegio Fundaci3n Ical. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Miembro de la comunidad ind3gena de Ambal3. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Miembro de la comunidad Muisca. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Profesor de la I. E. Absal3n Torres Camacho. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Docente de la Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Ind3gena muisca. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Profesor del colegio Nuevo Chile. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Profesora de la I. E. Absal3n Torres Camacho. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educaci3n. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. 3tica de lo humano. Compasi3n por la tierra*. Madrid: Trotta.
- B3rcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educaci3n*. Barcelona: Paid3s.
- Cabildo Ind3gena de Ambal3. (2008). Documento: desde el fog3n, desde otras entidades y realizaci3n de cartograf3a social. Resguardo de Ambal3, Municipio Silvia, Cauca, Colombia.
- Contrato Social por la Educaci3n. (2012). *Educaci3n y buen vivir: reflexiones sobre su construcci3n*. Quito: Fresce.
- Fondo Ind3gena. (2007). *M3dulo historia y cosmovisi3n ind3gena gu3a de aprendizaje colectivo para organizaciones y comunidades*. Bolivia: Fondo Ind3gena.
- Guti3rrez, F.; Prado, C. (2016). *Ecopedagog3a y ciudadan3a planetaria*. M3xico: De la Salle Ediciones.
- Instituci3n Educativa para el Desarrollo Intercultural de la Comunidades (Inedic). (2006). Proyecto memoria viva: construcci3n del archivo pedag3gico comunitario de la instituci3n educativa para el desarrollo intercultural de las comunidades del resguardo ind3gena Las Delicias (documento de investigaci3n). Municipio Buenos Aires, Cauca, Colombia.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educaci3n. En C. Skliar.; J. Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educaci3n* (pp. 13-44). Rosario: HomoSapiens.
- Mara33n, B. (coord.) (2014). *Buen vivir y descolonialidad. Cr3tica al desarrollo y a la racionalidad instrumental*. M3xico D.F.: Instituto de Investigaciones Econ3micas, Universidad Nacional Aut3noma de M3xico.

- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Mendoza, E. (noviembre de 2014). Intervención oral, Narrativa. Miembro de la comunidad Muisca. En: Encuentro Diferencia Cultural y Educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2012). *Manual viviendo la cultura en la escuela*. Ciudad de Guatemala: Unesco.
- Porras, J. (2010). *El valor de la educación intercultural*. Madrid: Visión-Libros.
- Posada, J.; Munar, A.; González, M.; Benavides, A. (2012). *Módulo Formación de educadores para la atención educativa a poblaciones*. Bogotá: Ediciones Crear Jugando.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Sacristán, G. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Saldarriaga, O. (2005). *Del oficio del maestro*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Skliar, C. (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. Recuperado de: <https://www.google.com/h?q=diez+escenas+educativas+para+narrar+lo+pedag%C3%B3gico+entre+lo+filos%C3%B3fico+y+lo+literario&oq=diez+escenas+&aqs=chrome.2.69i57j69i65j0l3.21757j-0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Niño y Dávila.
- Torres, A. (s.f.). Escuela y comunidad. Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Red Académica*. Bogotá: Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10_04arti.pdf
- Unesco. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural. una visión una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Johannesburgo. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Walsh, C. (2001). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Ministerio de educación Perú. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- _____. (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Entre Palabras*. Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación (4) Recuperado de: <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturalidad-y-decolonialidad.pdf>
- _____. (junio de 2009b). *Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. Ponencia de apertura del XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC). Florianópolis, Brasil. Recuperado de: <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturalidad-y-decolonialidad.pdf>





La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor

Inclusive Mathematics Education: An Experience in Training of Students that Study Teaching

Claudia Cecilia Castro Cortés¹ Elizabeth Torres Puentes²

Para citar este artículo: Castro, C. C.; Torres, E. (2017).

La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor. *Infancias Imágenes*, 16(2), 295-304.

Resumen

En este artículo se muestra una experiencia de formación de estudiantes para profesor de matemáticas en y para la diversidad, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas (Lebem), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD-FJC). La experiencia tiene como propósito la colaboración mutua y solidaria en contextos de diversidad, para hacer posible el acceso a la matemática a todos los niños, niñas y jóvenes de la educación básica y media de dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá. Los principales aportes de esta vivencia de carácter exploratorio son el desarrollo en una pasantía de extensión, acompañada de unos referentes de formación, que ha permitido generar aprendizajes; y las reflexiones de carácter pedagógico y didáctico en los estudiantes para profesor sobre cómo deben realizarse los procesos de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad visual en la clase de matemáticas en el aula regular.

Palabras clave: inclusión; educación matemática; diversidad cultural; enseñanza; formación.

Recibido: 06-enero-2016 / **Aprobado:** 28-julio-2016

Abstract

This article demonstrates an experience of student training to become mathematics teachers in and for diversity, of the Basic Education Degree with emphasis in Mathematics of Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The purpose of the experience is to collaborate with each other in contexts of diversity, to enable access to mathematics for all children and teenagers who attend basic and secondary education in two public educational institutions in the city of Bogotá. The main contributions of this experience of exploratory character are to developed an extension internship, accompanied by referenced training, which has allowed to generate apprenticeships; and the pedagogical and didactic reflections in soon to be teachers on how to perform the process of inclusion of students with visual impairment in regular mathematics classrooms.

Keywords: inclusion; mathematics education; cultural diversity; teaching; training.

¹ Magister en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Sergio Arboleda; Licenciada en Matemáticas. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mathclaudiacastr@yahoo.com

² Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Licenciada en Matemáticas. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: elizatorrespuentes@gmail.com

Introducción

La consolidación de propuestas que permitan el trabajo conjunto entre la Universidad Distrital, como formadora de futuros docentes de matemáticas para la educación básica y media, y las instituciones educativas del distrito capital son de gran importancia para hacer realidad la inclusión educativa. Esto implica garantizar el derecho que tienen todos los estudiantes de acceder a la educación independientemente de sus características y necesidades individuales.

Hablar de acceso implica reconocer la educación inclusiva como un tema transversal a los países de América Latina y el Caribe. Sin embargo, León aseguran que:

[...] aunque las políticas públicas de los países de América Latina y el Caribe, desde la década pasada, han proclamado la lucha contra la desigualdad o la lucha por la igualdad de oportunidades con equidad, como uno de los propósitos a lograr, la situación de desigualdad se mantiene o se profundiza. (2013, p. 25)

Ejemplo de ello es el estudio realizado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi, citado por León) que señala que en Colombia “el porcentaje de personas ciegas que no saben leer ni escribir se acerca a 34%, tan sólo 43% de los ciegos entre 6 y 44 años asiste a la escuela y sólo 0.3% obtiene un título universitario” (2013, p. 30).

Para poder dar respuesta a estas necesidades, y para lograr una verdadera educación inclusiva, Castro, Gil y Torres (2015) aseguran que se debe tener en cuenta: el respeto por la diferencia, que implica una etapa de sensibilización por parte de toda la comunidad (docentes, estudiantes, administrativos); adecuaciones curriculares que hagan posible la flexibilidad; adaptación de materiales educativos; adecuaciones físicas en las instalaciones educativas; estrategias pedagógicas para el diseño de las actividades didácticas; y la formación de profesores que hagan posible las acciones anteriores.

Esta experiencia de pasantía nace a partir de dos tensiones que orientan un problema de investigación. La primera considera que, en la formación de

profesores de matemáticas, no se hace énfasis en la atención a personas en condición de diversidad, lo que implica que la escuela, en lugar de constituirse en espacio de acogimiento, genera una mayor exclusión, pues son los docentes los primeros garantes del derecho a la educación de sus estudiantes. La segunda tensión refiere a la necesidad de reflexionar y cambiar las prácticas pedagógicas en los colegios, en cuanto a las metodologías que permitan un verdadero acogimiento. A pesar de que se ha ganado en sensibilidad, por parte de las comunidades educativas, aun es necesario que se potencie el diseño, la gestión y la evaluación de unidades didácticas que ofrezcan a todos los estudiantes aprender en el mismo nivel de oportunidad y de manera significativa.

A partir de estas dos tensiones se configura la experiencia de pasantía de extensión en el marco de formación de profesores de matemáticas.

Marco orientador de la experiencia

El trabajo realizado de manera conjunta entre la universidad y dos colegios públicos se apoya en referentes relacionados con las políticas públicas internacionales y nacionales, la educación matemática y la diversidad y la formación de profesores. Estos aspectos aportan elementos para la consolidación de un proceso que permite realizar el acompañamiento pedagógico pertinente en las aulas inclusivas.

Políticas internacionales y nacionales

Las personas con alguna condición de diversidad han pasado a través de la historia de ser totalmente excluidas a recibir atención por parte del Estado. En este sentido, vale la pena recordar que a principios del siglo XX surge la educación especial y con ella una serie de estudios que permitieron avanzar a la integración y posteriormente a la inclusión. En 1974, con el informe de Warnock, se reconoce la dificultad de aprendizaje como una condición especial, pero no a tal punto de ser considerada en una escuela especial. Posteriormente, en la década de 1990 se da un cambio en la educación que atiende la diferencia y se empieza a pensar una educación inclusiva. La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en Jomtiem en 1990, refiere a las

necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas. Y en 1994, con la Declaración de Salamanca se acoge a nivel mundial un enfoque de educación integradora y se entiende que el término de *necesidad educativa especial* refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. La primera década del siglo XXI, con el Foro Mundial Sobre la Educación, se destaca por los múltiples propósitos en relación con la educación inclusiva. Este foro propone transformar una escuela que atienda a todos, presenten o no necesidades, en lugar de que quienes presentan necesidades se acomoden a los requerimientos de la escuela.

A partir de lo anterior, varios países se han acogido a estas propuestas que tienen como objetivo propender por el derecho a la educación. Para el caso de Colombia se presentan en otras:

1. Constitución Política (1991): artículo 67, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en todos sus niveles... dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y a personas que requieran rehabilitación social.
2. Ley General de Educación (1994): artículo 46. Integración con el Servicio Educativo: La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Artículo 48. Aulas Especializadas: los gobiernos nacionales y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones.
3. Secretaria de Educación (2002). Resolución 2565 de octubre 24 de 2003, en cumplimiento de la Política Nacional ha buscado integrar al estudiante con discapacidad física y/o mental al aula regular, dando prioridad a sus derechos, también generó los parámetros mínimos y los criterios para prestar el servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Estableciendo que las entidades territoriales de cada departamento han de organizar una oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales que tenga en cuenta sus posibilidades de aprendizaje.
4. Plan Decenal de Educación 2006-2016:
 - a. Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad: basadas en los principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.
 - b. Derechos, protección, promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales: para la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables.
 - c. Equidad: acceso, permanencia y calidad. Garantizar y promover por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible.
5. Ley 1618 del 2013 de la Presidencia de la República. "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad" y se obliga al Estado a asegurar la eliminación de cualquier tipo de discriminación.

Educación matemática y diversidad

Entendiendo que un estudiante tiene necesidades educativas especiales cuando, con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente (Espejo, 2001). Se puede inferir que las necesidades educativas están presentes en todos los individuos.

Es una realidad que la matemática es considerada como una de las áreas que más genera en los estudiantes frustración, poca motivación y mínimo desarrollo de reflexión y análisis. Varios estudios muestran que esto se debe principalmente a que los métodos usados por la mayoría de los profesores están centrados en la memorización y repetición de procesos. Alsina y Planas (2008) afirman que

el fracaso escolar y la urgencia de atención a la diversidad, entre otras problemáticas, reclaman un proceso de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación matemática.

La invitación que se hace es que en los procesos de formación de profesores se reflexione sobre la necesidad de cambio de métodos repetitivos por métodos centrados en la indagación; la manipulación de recursos didácticos que permitan deducir propiedades y relaciones; el planteamiento de situaciones que despierten el interés en los estudiantes, pero, sobre todo, que se haga un desarrollo de la conciencia del maestro en el acogimiento a la diversidad.

Formación de profesores

A principios del siglo XX en países europeos se inicia una preocupación por los niños con alguna condición específica y que no asistían a la escuela regular. Esto implicó el surgimiento de la educación especial. Respecto a la formación profesoral, Parra (2010) afirma que con el surgimiento de la educación especial se generó la necesidad de tener profesores preparados, programas para mejorar el aprendizaje, materiales específicos y centros especializados. Es decir, profesores dedicados exclusivamente a este tipo de población.

Al respecto, es conveniente mencionar que el Informe Waarnock, en 1978, desarrollado en España con el apoyo de la Unesco, instaura algunas sugerencias conceptuales y prioridades respecto a la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales para garantizar su derecho a la educación. Para esto se establece la formación del profesorado para la atención de esta población.

En las dos referencias anteriores se menciona de manera particular la formación de profesores para estudiantes con necesidades educativas especiales, pero cuando se dan los procesos de integración, que tuvieron origen en la década de 1960 en los países desarrollados, y posteriormente los de inclusión generados a partir de la década de 1990, la formación de profesores se descentraliza de la educación especial para dar paso a la formación de profesores de todas las áreas del conocimiento para la atención a población diversa, pero esto no ha sido suficiente.

Con estas cortas citas lo que se quiere mostrar es que históricamente, a la vez que se han llevado a cabo acciones respecto a la atención de estudiantes diversos, estas se encuentran asociadas con la formación del profesorado.

En Colombia se plasma de manera explícita desde la Constitución Política (1991) y la Ley General de Educación (1994) el derecho a la educación que tiene todas las personas. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adopta las diferentes propuestas dadas a nivel internacional y emite políticas que dan cuenta de la necesidad de realizar procesos de integración e inclusión en las instituciones de educación básica y media.

Los procesos de integración y posteriormente los de inclusión se vienen dando en Colombia desde mediados de la década de 1990. En el Plan Decenal de Educación 1996-2005 se puede evidenciar como objetivo (numeral 5, literal c): “superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo” (p. 9). El mismo documento tiene como meta asegurar la educación, acceso y permanencia a todos los grupos poblacionales. En el Plan Decenal de Educación 2006-2016, se establece en relación con la inclusión:

Garantizar y promover por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad, la permanencia y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como la permanencia en el mismo, en todos los niveles: inicial, básico, medio y superior. (p. 39)

En relación con la formación de los docentes de educación superior, señala:

Fortalecer la calidad de la educación superior con la implementación de propuestas para la formación de los docentes universitarios que enfatizan en lo pedagógico, didáctico, epistemológico, ético e investigativo como producción de conocimiento, desde lo disciplinar y profesional. (p. 47)

Con el propósito de alcanzar estos procesos de formación, las secretarías de educación del país, en

convenio con instituciones educativas, ofrecen programas de formación permanente para los profesores en los que se brindan estrategias pedagógicas a los docentes de las diferentes áreas de la educación básica y media. Con el fin de que construyan y desarrollen estrategias pedagógicas y didácticas que les permitan reconocer y atender la diversidad de los estudiantes en el aula.

Por otra parte, los colegios de inclusión cuentan con aulas especializadas en las que se desempeñan profesionales expertos que brindan apoyo a los docentes de la institución respecto al manejo de la población, recursos, estrategias, etc. Para el caso de los colegios con estudiantes en condición de discapacidad visual, se cuenta con tiflólogos y el aula de tiflología.

La formación de profesores de matemáticas en la Universidad Distrital

En la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC, desde el año 2005 se constituyó un grupo interdisciplinario de docentes interesados en la preocupación que se generaba en los estudiantes de las diferentes licenciaturas en las prácticas escolares, cuando se encontraban con niños en alguna condición de discapacidad.

Este grupo se ha ido consolidando y en este momento tiene presencia en la facultad mediante el proyecto transversal de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que brinda espacios académicos para la formación de todos los licenciados y oferta electivas que permite a los estudiantes recibir formación especializada sobre braille, ábaco, lenguaje de señas, entre otras.

Como fruto de este trabajo, algunos profesores del equipo hicieron parte del proyecto Alter-Nativa en el que se realizó la elaboración de los “Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de matemáticas en y para la diversidad”³. Actualmente se desarrolla

un proyecto de investigación en su fase 1, aprobada por el centro de investigaciones de la UDFJC, denominado “Desarrollo didáctico y tecnológico en la generación de escenarios didácticos que acoguen la diversidad para la formación de profesores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas” y su fase dos, aprobada por Colciencias. Adicionalmente, dos de sus investigadoras llevan a cabo en la Universidad Sergio Arboleda la investigación “Procesos de inclusión en educación superior”.

La UDFJC, la Facultad de Ciencias y Educación y la Lebem se encuentran comprometidos con la formación de docentes en general y en particular profesores de matemáticas que hagan posible que la matemática llegue a todos los niños, niñas y jóvenes. La misión de la Lebem es formar profesionales como sujetos autónomos, críticos, no segregadores, con capacidad de transformación e innovación de las prácticas educativas y pedagógicas. En este sentido, la Lebem se encuentra comprometida en la formación de sus estudiantes para profesor, en tanto propende por desarrollar en ellos un sentido reflexivo, con compromiso frente a la sociedad y con un sentido crítico en relación con la diversidad.

Los estudiantes para profesor de la UDFJC reciben formación para la atención a la diversidad en el aula de matemáticas desde varias vertientes:

- Desde las prácticas pedagógicas: los estudiantes han realizado sus prácticas en instituciones inclusivas de carácter público como son los colegios OEA, José Félix Restrepo, República de Panamá y en instituciones exclusivas como el colegio Bolivia IED y el colegio Filadelfia para Sordos, entre otras.
- A través de electivas: los estudiantes cuentan con un espacio electivo obligatorio y transversal de la Facultad de Ciencias y Educación, denominado formación de profesores en NEE y otros espacios electivos opcionales como Braille y Abaco; Mediaciones semióticas y culturales para la comunicación en el aula con población ciega; Lengua de señas I y II.
- A partir de las pasantías: los estudiantes pueden tomar la modalidad pasantía como

³ Se realizó con la colaboración de los miembros del consorcio del proyecto Alter-Nativa: Alter-Nativa es un proyecto subvencionado por la Unión Europea en el marco del programa Alfa III (2da convocatoria 2010). Alfa es un programa de cooperación internacional entre la Unión Europea y América Latina para la educación superior. Participaron en el grupo de matemáticas: México, Nicaragua, Salvador y Colombia.

opción de trabajo de grado, la cual se entiende como una “práctica social, empresarial o de introducción a su qué hacer profesional, mediante la elaboración de un trabajo teórico-práctico relacionado con su área de conocimiento” (UDFJC, julio 28 de 2015). El proyecto curricular ha tenido convenios con instituciones en las que se debe desarrollar la pasantía con población vulnerable y con estudiantes en condición de discapacidad visual.

Diseño, gestión y evaluación de la experiencia

La experiencia de pasantía de extensión es resultado del trabajo realizado a partir de las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando en aulas inclusivas y exclusivas desde el año 2006. Castro, Torres y Gil (2013) reportan todo el recorrido realizado, concluyendo que “esta formación contribuye a la defensa del derecho a la educación, la garantía de la calidad y la atención integral a poblaciones vulnerables y diversas” (p. 75).

En el año 2010 una vez concluida una de las prácticas en uno de los colegios públicos, se establece un acuerdo que posteriormente se convierte en convenio para que los estudiantes para profesor de la Lebem acompañen y apoyen los procesos de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad visual. El impacto de este convenio hace que otro colegio busque la posibilidad de que sus estudiantes en condición de vulnerabilidad y limitación visual obtengan los mismos beneficios.

Una vez se establece el convenio y acuerdos entre las instituciones hay un compromiso mutuo entre universidad y escuela. La disposición tanto de pasantes como de los estudiantes beneficiados produce resultados valiosos que redundan en posibilidades de formación para los primeros y mejoramiento en sus aprendizajes para los segundos.

Las instituciones escolares se comprometen a realizar procesos de formación a los pasantes, que tienen que ver con estrategias pedagógicas, adaptación de materiales, uso y función de la tiflotecnología y otros recursos.

¿Qué aprenden los pasantes?

El papel del pasante es fundamental para el desarrollo óptimo del convenio entre las instituciones, es por ello por lo que tanto la universidad como los colegios se preocupan por su formación. En este proceso los pasantes adquieren conocimiento y habilidad en las siguientes áreas:

1. Estrategias pedagógicas: las cuales tienen que ver con el tipo de apoyo que necesitan los estudiantes en condición de discapacidad visual para su desarrollo diario y para el desenvolvimiento en la clase de matemáticas: sistema braille, bastones, grabadoras y aparatos de amplificación de las imágenes, tabla positiva y negativa, ábaco, calculadora párlate, etc.

Los docentes en las aulas inclusivas deben ser competentes, creativos en sus planeaciones y diseños. Para ello deben tener en cuenta los recursos específicos que necesitan sus estudiantes, con el fin de que todos y cada uno pueda acceder al conocimiento. El manejo del un lenguaje claro y detallado también es un elemento fundamental para dichos procesos.

2. Aspectos generales de la escritura en braille: los pasantes aprenden a codificar y decodificar, a transcribir de tinta a braille y viceversa, asegurando la mejora significativa de los procesos de comunicación con sus estudiantes.
3. Signografía matemática en braille: en concordancia con el anterior aspecto, el conocimiento de la escritura matemática en braille por parte de los pasantes es fundamental para poder identificar los avances o dificultades de los estudiantes. separar línea del párrafo.

Sindy Joya, pasante en el año 2011, afirma que:

Si quiero apoyar a un estudiante del curso de álgebra, lo mínimo que debo saber es la escritura en braille de las expresiones algebraicas, o sino cómo sé que el estudiante está resolviendo bien las situaciones que le pongo, esto debo resolverlo en mi clase, no puedo esperar a que la tiflóloga me indique qué hizo el estudiante después de la clase. (2013, p. 99).

4. Adaptación de materiales: los estudiantes adoptan estrategias para el uso y adaptación de recursos de tipo inclusivo que faciliten la comprensión, no solo de los estudiantes, en este caso de baja visión, sino de todos los estudiantes de la clase. Para ello, adoptan elementos del diseño universal, lo que permite que cualquier objeto matemático sea accesible para todos los estudiantes.
5. Construcción de propuestas inclusivas en el área de matemáticas: el acompañamiento en el aula y el apoyo extraescolar permite a los pasantes identificar falencias en las concepciones y construcciones de los objetos matemáticos de los estudiantes en condición de discapacidad visual, de allí surge el diseño, gestión y evaluación de propuestas como las siguientes:



Figura 1. Pasantes en proceso de formación.

Fuente: elaboración propia.

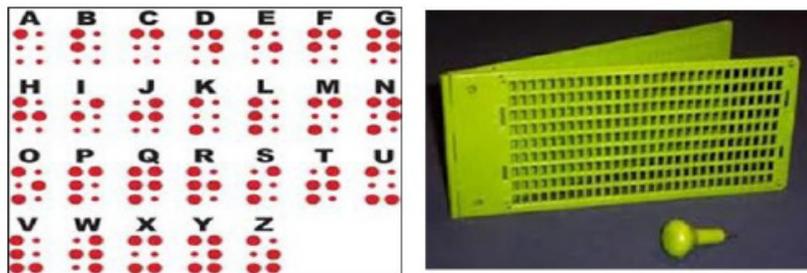


Figura 2. Escritura braille.

Fuente: elaboración propia.

1.3. Signos unificadores y paréntesis auxiliares

Signo braille	Puntos braille	Signo en tinta	Significado
	126 ... 345	()	paréntesis
	12356 ... 23456	[]	corchetes
	5-123 ... 456-2	{ }	llaves
	5-13 ... 46-2	< >	paréntesis angulares

Figura 3. Paréntesis en Braille.

Fuente: Martínez (2004, p. 16).

5.4. Ejemplos de transcripción de expresiones algebraicas

$3a$ 
 $3a+5x$ 
 $7x^3-2x^2+x+1$ 
 $\sqrt{x^2 + y^2}$ 

Figura 4. Expresiones algebraicas en braille.

Fuente: Martínez (2004, p.62).

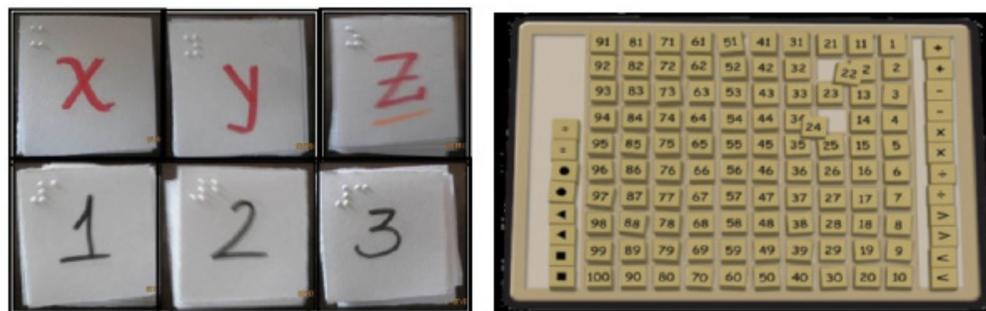


Figura 5. Fichas para trabajar expresiones algebraicas y caja matemática.

Fuente: elaboración propia.

- Enseñanza de la elipse como sección cónica, una propuesta inclusiva para grado décimo. (Joya, 2013).
- Una propuesta para la inclusión de la población en condición de discapacidad visual a través del álgebra geométrica (Velasco, Mora y Montes, 2103).
- Una propuesta inclusiva para la representación gráfico-geométrica de los poliedros con población ciega. (Torres y Gaviria, 2013).
- Propuesta para el trabajo de la estructura multiplicativa en un aula integrada por alumnos con deficiencias visuales implementando el uso del ábaco sorobán (Fúneme y Barreto, 2013).
- Una propuesta inclusiva de la enseñanza de la ubicación y localización espacial para estudiantes de grado 3° (Sparza y Santana, 2013).
- Diseño de una propuesta inclusiva para estudiantes de séptimo grado del colegio José Félix Restrepo IED, para reconocer y realizar construcciones de figuras geométricas elementales con regla y compás (Bohórquez, 2014).
- Regálame una indicación para ubicarme en un mundo externo (Moreno, 2014).

Resultados

La experiencia de la pasantía en convenio entre la Lebem y los colegios José Félix Restrepo y OEA ha posibilitado la educación matemática inclusiva, mediante el trabajo con los estudiantes en condición de discapacidad visual, al observar y analizar los logros en lo social, afectivo y cognitivo al aprender matemáticas en cada uno de ellos.

El proceso de formación de los estudiantes para profesor en esta línea impacta de manera directa el trabajo de aula, en el que se reconoce la necesidad de hacer flexibilización curricular, el acogimiento de la diversidad, la adaptación de recursos y gestión de una clase inclusiva. Elementos que indudablemente favorecen a toda la población con o sin discapacidad.

La pasantía de extensión además de ser un medio para formar profesores de matemáticas para la atención a la diversidad se ha convertido en la posibilidad de hacer transformaciones en las prácticas pedagógicas de las aulas de matemáticas de las instituciones donde se realiza la pasantía, con el propósito de socializar las experiencias e impactar, en lo posible, a otros sectores del sistema educativo.

Los estudiantes para profesor se sensibilizan para enfrentar una realidad en su vida profesional: la inclusión educativa. La formación y experiencia que adquieren en los colegios con el apoyo de tiflólogos y profesores les da una identidad con su profesión.

En los informes de pasantía realizados por los estudiantes para profesor de matemáticas, se evidencia un impacto positivo en los niños y niñas de los colegios José Félix Restrepo y OEA, pues se ha pasado de la apatía total por las matemáticas a una comprensión significativa, donde la matemática desde su esencia permite explicar y hacer evidentes aquellos fenómenos cotidianos que parecen confusos. Los estudiantes de los colegios se han dado cuenta de que sí pueden aprender matemáticas, cambiando la cultura del miedo, por el “yo sí puedo” (Joya, 2013; Andrade, 2015; López y Varnegras, 2015).

Uno de los aspectos más sobresalientes de esta experiencia, es el trabajo conjunto entre las instituciones educativas José Félix Restrepo y OEA, y la Universidad Distrital a través de la Lebem, pues ambas partes reconocen la necesidad y la importancia de construir puentes y para lograr en esta realidad educativa la búsqueda de una educación más equitativa, liberadora y digna.

El trabajo desarrollado por grupo interdisciplinario de docentes, en donde nace la necesidad de formar profesores que atiendan a los procesos de inclusión, ha logrado un impacto que se ve reflejado

en los proyectos que se han generado a partir de esta iniciativa.

Referencias

- Andrade, L. (2015). Una experiencia de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas con estudiantes en condición de discapacidad visual. Informe de pasantía de extensión para optar al título profesional de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bohórquez, J. (2014). Diseño de una propuesta inclusiva para estudiantes de séptimo grado del colegio José Félix Restrepo IED, para reconocer y realizar construcciones de figuras geométricas elementales con regla y compás. Informe de pasantía de extensión para optar al título profesional de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castro, C.; Torres E.; Gil, D. (2013). *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en la Universidad Distrital*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital.
- _____. (2015). *El compromiso de la escuela y la universidad por la educación matemática inclusiva*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Espejo, J. (2001). Antecedentes, marco legal y psicopedagógico de la educación especial en México. En *Pedagogía y diversidad*. Convenio Andrés Bello. La Habana: Casa Editora Abril.
- Fúneme, F.; Barreto, D. (2013). Propuesta para el trabajo de la estructura multiplicativa en un aula integrada por alumnos con deficiencias visuales implementando el uso del ábaco sorobán. Informe de pasantía de extensión para optar al título profesional de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Joya, S. (2013). Enseñanza de la elipse como sección cónica, una propuesta inclusiva para grado décimo. Informe de pasantía de extensión para optar al título profesional de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- León, O. L. (editora) (2013). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de matemáticas en y para la diversidad*. México; Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de México; Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López, M.; Vanegas, L. (2015). Educación matemática con un enfoque de inclusión, mediante acompañamientos y procesos de formación para la atención de población en condición de discapacidad visual en el aula de clase. Informe de pasantía de extensión para optar al título profesional de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, F. (2004). *Guías de la comisión braille española. Signografía matemática*. Madrid: Comisión Braille Española y Organización Nacional de Ciegos Españoles (Once).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo.pdf.pdf
- _____. (1997). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-121191.html>
- _____. (s.f.). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado de: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_decenal_educacion_2006-2016.pdf
- Moreno, A. (2014). Regálame una indicación para ubicarme en un mundo externo. Informe de pasantía de extensión para optar al título profesional de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Parra, C. (2010). *Educación inclusiva en Colombia. Un derecho para todos*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Presidencia de la República. Actualizado en septiembre de 2011 de conformidad con la versión del Senado de la República de Colombia. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Sparza, A.; Santana, E. (2013). Una propuesta inclusiva de la enseñanza de la ubicación y localización espacial para estudiantes de grado 3°. Informe de pasantía de extensión para optar al título profesional de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Torres, J.; Gaviria, Y. (2013). Una propuesta inclusiva para la representación gráfico-geométrica de los poliedros con población ciega. Informe de pasantía de extensión para optar al título profesional de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (julio 28 de 2015). *Acuerdo 038*. Bogotá: Consejo Académico Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Velasco, C.; Mora, S.; Montes, Y. (2013). Una propuesta para la inclusión de la población en condición de discapacidad visual a través del álgebra geométrica. Informe de pasantía de extensión para optar al título profesional de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.





Reflexiones sobre patriarcalismo y discapacidad: una mirada desde el ámbito educativo*

Reflections on Patriarchy and Disability: A Look from the Educational Field

Diana Patricia García Ríos¹

Para citar este artículo: García, D. P. (2017). Reflexiones sobre patriarcalismo y discapacidad: una mirada desde el ámbito educativo. *Infancias Imágenes*, 16(2), 305-312.

Recibido: 13-enero-2017 / **Aprobado:** 01-octubre-2017

Resumen

Artículo de reflexión que busca incitar la conciencia individual y social sobre los efectos del modelo patriarcal en el sistema educativo, de manera particular en la educación de las personas en situación de discapacidad. Se describen algunas características de la cultura patriarcal y las formas de actuación que ha instaurado en el ámbito educativo, configurándose como mecanismo de control, dominación y exclusión de los sujetos y de la vida misma. El artículo resalta la necesidad de propiciar una educación incluyente pensada desde una ética del cuidado y desde una perspectiva de educar para cuidar la vida; enfoques que invitan a desplegar la subjetividad y la conexión con la vida desde experiencias pedagógicas que vinculen la amorosidad, el cuidado mutuo, la solidaridad y la aceptación de la diferencia como elementos esenciales que deben incorporar los procesos pedagógicos. Se propone avanzar hacia una educación otra donde todos y todas sean aceptados y acogidos sin distinciones y exclusiones.

Palabras clave: discriminación; segregación escolar; educación especial; cultura dominante; aprendizaje a través de la experiencia; educación alternativa.

Abstract

Reflection article aimed at inciting individual and social awareness about the effect of patriarchal model in the education system, particularly in the education of handicap people. The patriarchal culture characteristics are described and shows ways of action that has been established in the educational area configured as a mechanism of control, domination and exclusion of subjects and life itself. The article highlights the need to promote inclusive education designed from a care ethic and from educating for life care perspective, approaches that invite deploy subjectivity and connection to life from educational experiences that link love, mutual care, solidarity and acceptance of difference as essential elements that must incorporate the pedagogical processes. It is proposed to move towards an education where everyone is accepted and welcomed without distinctions and exclusions.

Keywords: discrimination, school segregation; special education; dominant culture; experiential learning; alternative education.

305

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

¹ Psicóloga, Magister en Educación con énfasis en Educación Comunitaria y estudiante del Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle de Costa Rica. Docente de planta de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: dianapatriciasecret@gmail.com

Incertidumbres en torno al patriarcalismo y la educación

El ser humano evolucionó como ser vivo a partir de un proceso biológico y cultural que configuró su forma de ser y estar en el mundo. Bajo este panorama, su vida se desarrollaba en el emocionar y conversar trasegando por senderos de apoyo, cooperación y solidaridad mutua que fluían y se desplegaban en el lenguajear y convivir con los otros y con lo otro. Estos ejercicios relacionales dieron vida a un linaje que era transmitido de generación en generación, caracterizando así una primera cultura: la cultura matrística (Maturana, 2007). Este fue el estilo de vida de los antiguos pueblos europeos.

La cultura matrística prepatriarcal privilegiaba redes conversacionales de participación, inclusión, colaboración, comprensión, acuerdo y coinspiración. El respeto mutuo, el cuidado y la no violencia eran su modo cotidiano de coexistir y de vivir en comunidad. Se establecían relaciones sustentadas en el vínculo y la afiliación, dejando de lado las jerarquías y el uso del poder y del control como fuentes de dominación (Eisler, 2000; Maturana, 2007).

Según Eisler (2000), hacia el V milenio a. C. esta forma de vivir fue interrumpida por una serie de invasiones y migraciones de pastores esteparios o kurgos², quienes de manera abrupta impusieron dispositivos de convivencia y de relación centrados en la conquista, la guerra y la dominación de los otros; los cuales cambiaron la cultura y formas relacionales de los antiguos pueblos europeos. Se instaló así una cultura distinta y una red conversacional que favorecía valores como la destrucción de la naturaleza, la apropiación de recursos, la competencia, la enajenación, la subordinación y segregación de los otros. Valores que transformaron la convivencia de las antiguas sociedades matrísticas y dieron origen a la cultura patriarcal que aun hoy permanece instalada en nuestro colectivo social y que pone en peligro la pervivencia de la humanidad y del planeta mismo (Maturana, 2007).

La cultura patriarcal ha impregnado los intersticios de nuestra vida y paulatinamente ha expandido su dominio a todas las esferas de la realidad. Está presente en la ciencia, la salud, la economía, la política, el arte, la educación y demás dimensiones de actuación de las sociedades modernas.

En la dimensión educativa la cultura patriarcal se ha desplegado en diversos escenarios y contextos. Se evidencia, por ejemplo, en el tipo de relaciones pedagógicas que se instauran, pues promueve la exclusión de unos y el acceso de otros al ámbito escolar. Solo los más fuertes, los considerados productivos, los que se ajustan los estándares de normalidad, ingresan sin restricción al sistema escolar; mientras que aquellos considerados débiles, vulnerables o poco inteligentes son segregados y relegados a modalidades de educación compensatoria cuyo propósito primordial es normalizarlos, volverlos funcionales.

Este aparato educativo patriarcal promueve la competencia, la cohesión, el autoritarismo, el rechazo, la fragmentación del conocimiento, el culto a la teoría y a las verdades universales y deja de lado la subjetividad, la espiritualidad y la vida cotidiana como elementos esenciales para la formación de los educandos.

A la hora de organizar los procesos formativos, el establecimiento educativo impone y define los planes de estudio, los recursos económicos, los apoyos didácticos y los parámetros de evaluación de educadores y educandos. Toda esta infraestructura escolar es configurada de manera diferenciada: lo de mayor calidad para los más privilegiados; lo accesorio y remedial para aquellos en situación de desventaja social. Lo anterior, propicia situaciones de competencia, inequidad y negación de los sujetos, aspectos que perpetúan dinámicas de opresión y exclusión que afectan negativamente a la población en general y a la población en desventaja social en particular.

El trabajo de aula está sustentado en la autoridad del maestro. Él es quien dirige, selecciona y transmite los contenidos y propósitos del aprendizaje; impone los protocolos de actuación, aprueba las formas de participación, establece las normas para convivir y para aprender. Los aprendientes se consideran seres pasivos que deben ser receptores obedientes de lo dispuesto por el maestro y su obligación es reproducir contenidos, aunque estos no resulten significativos para su existencia, ni relevantes para desenvolverse en su entorno natural.

La educación patriarcal privilegia la competencia, la confrontación, la racionalidad, el

individualismo. Se educa para la rivalidad, para el consumo y para la obtención de privilegios, a costa de la negación y opresión de los otros y de la destrucción de la naturaleza. Recrea formas de ser y estar en el mundo que niegan el ser y desfiguran el hacer, marginan las expresiones de afecto, la reciprocidad y la solidaridad enfermando el espíritu y restringiendo la autonomía y confianza en sí mismo. Es una educación que no admite las propias reflexiones y que criminaliza la diferencia, el amor, el placer y la emoción al tiempo que ignora la polifonía de identidades, interacciones e interrelaciones que circulan entre los aprendientes en los distintos escenarios de aprendizaje.

La población en situación de discapacidad no es ajena a las injusticias e inequidades que determinan una educación orientada desde el modelo patriarcal. Revisemos algunos elementos que la describen.

Educación patriarcal y discapacidad

El modelo de sociedad patriarcal ha fomentado una estructura de pensamiento binario y fragmentado que tiende a subordinar, rotular y clasificar a todos los seres humanos. Bajo la sombrilla de este modelo social todos debemos saber que el mundo se mira desde pares contrarios, excluyentes, separados y divididos. Es decir, los hombres son lo contrario de las mujeres, los ricos de los pobres, los indios de los blancos, los normales de los anormales, así pasa con todos los seres vivos que compartimos este hogar planetario.

Las personas en situación de discapacidad no escapan a esta clasificación que solo conduce a reforzar una serie de roles, prejuicios y estereotipos excluyentes que desafortunadamente están vinculados a esta visión dual del mundo y de los seres que hacemos parte del mismo. Bajo esta perspectiva, son consideradas enfermas, inútiles, dependientes, improductivas, incapaces, en otras palabras, “anormales”. Y por supuesto siempre se las compara con los llamados “normales”, es decir, los sanos, los útiles, los independientes, los productivos, los

capaces. Estas clasificaciones caracterizan algunos (por no decir muchos) principios de nuestra sociedad, los cuales configuran e imponen parámetros de actuación para perpetuar relaciones de poder, subordinación, obediencia, resignación, impotencia y minusvalía.

Como se puede apreciar, esta es la sociedad patriarcal en la que vivimos. Una sociedad que ha instaurado un sistema de relaciones jerárquicas y de dominación que están presentes en todas las esferas de la vida como: lo social, lo educativo, lo económico y lo político. Una sociedad que estimula y perpetúa la exclusión y la discriminación con la disculpa de proteger a los ciudadanos de los impactos negativos que produce la diferencia corporal, biológica, sexual y cultural. Se considera monstruo “todo aquel que desafía lo que debe ser, teniendo la osadía de ser diferente [...] la idea de que todo aquello diferente a nuestra normalidad es encarnación del peligro o del mal, se reproduce a lo largo de la historia humana” (Cajiao, 1997, pp. 19 y 20). La diferencia se considera una desviación, un fenómeno peligroso que pone en riesgo el ser y el sistema social que habitamos.

Es preocupante apreciar que los tentáculos del patriarcalismo se extienden a todas las esferas de la sociedad. Tal es así que cuenta con una red de instituciones o instancias sociales que estimulan las relaciones jerárquicas, que promueven la desigualdad, la segregación y la discriminación contra todas aquellas personas que el sistema ha considerado históricamente débiles, vulnerables, anormales y por supuesto, discapacitadas.

La educación, por ejemplo, es utilizada por el patriarcalismo y el modelo mecanicista como instrumento de control y subordinación. Esta se constituye en una de las instancias sociales estratégicas para perpetuar los valores y principios que deben alimentar y sostener el sistema. Veamos cómo ha sido el panorama, a propósito de la educación de personas en situación de discapacidad.

Aunque en las décadas recientes las políticas educativas dirigidas a las personas con discapacidad han cambiado bajo la perspectiva de evitar y disminuir la exclusión y la vulneración de los derechos de este sector de la población, aún persisten situaciones de discriminación que afectan su calidad de vida y la de sus familias.

² Para más información sobre este proceso migratorio véase Eisler (2000), en donde se explica con detalle los choques culturales producidos por la migración y desplazamiento de estos pueblos en tres momentos diferentes de la historia.

Los procesos educativos ofrecidos a las personas en situación de discapacidad se han instaurado a partir de los criterios de normalidad definidos por la cultura dominante. Como estas personas no se ajustan a los parámetros establecidos se les considera indeseables, ineptos y con poca o ninguna posibilidad de aprender. Por tal razón se cree que deben ser rehabilitados para alcanzar su normalización y lograr que se adapten, en lo posible, a los estándares de comportamiento y actuación establecidos por la sociedad. “En una sociedad como la nuestra, la normalidad es cada vez más restringida, cada vez más estereotipada y, por lo tanto, más intolerante” (Cajiao, 1997, p. 22).

Lo anterior permite entrever que los procesos de formación dirigidos a la población con discapacidad han enfocado la atención en sus carencias, sus dificultades, sus limitaciones para luego rotularlos y clasificarlos bajo la presunción de que son seres débiles, enfermizos, deleznable. Es decir, ciudadanos de segunda que además requieren una educación especializada para ser liberados de sus torpezas y falta de inteligencia. Como resultado de esta visión negativa y prejuiciosa se han generado infinidad de propuestas educativas compensatorias y asistencia-listas que no aportan mucho a su ser humano, ni a su posibilidad de existir como legítimos otros; sino que han dedicado sus esfuerzos a normalizarlos, a adaptarlos³. Según García y Jutinico, muchos investigadores expresan que

[...] esta tendencia a diagnosticar y etiquetar a las personas de acuerdo con su deficiencia ha producido un efecto negativo en su progreso escolar. Esto es cierto, porque calificar a un estudiante como deficiente y con dificultades para aprender, condiciona la expectativa del profesor frente a sus capacidades reales y lo induce a centrarse en aquello que no puede hacer, dejando de lado las demás características y capacidades de esa persona. (2014, p. 109)

³ Aunque hoy en día circulan variedad de discursos que enuncian lugares de reconocimiento y respeto por la diferencia, dichos discursos se revelan como ficciones que dan abrigo a la segregación y que de manera soterrada mantienen prácticas clasificatorias y de inferiorización que desafortunadamente sobreviven escondidas bajo el velo de una fingida o fallida inclusión.

Esta mirada especializada, clasificatoria y compartimentada de la discapacidad desconoce la dignidad de las personas y no permite visibilizarlas como seres integrales que habitan el mundo en permanentes interacciones, entrelazamientos e intercambios con sus pares y con la naturaleza; con posibilidades infinitas de tomar decisiones, expresar inconformismo, celebrar la diferencia y re-crear la trama de la vida en un ejercicio de cuidado y protección de sí mismo, de los otros y del planeta.

Los anteriores enunciados son razonamientos y expresiones típicas del modelo androcrático o patriarcal descrito por Eisler (2000), en el cual sobrevive el más fuerte, el que se ajusta a los parámetros de actuación de los considerados normales y legítimos para todos. En tal sentido, las personas en situación de discapacidad son calificadas como débiles e inútiles y deben ser normalizadas para que sean productivas para el sistema. Esta situación es un triste reflejo de cómo la educación para esta población ha centrado todos sus esfuerzos no solo en “rehabilitar” y “normalizar” a los sujetos, sino también en rechazarlos y señalarlos como culpables de su condición de debilidad, tal como lo dictan los cánones del modelo patriarcal. En esta frenética y árida carrera se ha olvidado que son seres encarnados con sentimientos, incertidumbres, deseos, miedos e inconformismos. Esta situación es un aspecto que evidencia lo que Boff (2002) denomina el fenómeno del descuido, la indiferencia y el abandono.

Es evidente que, en la mayoría de los casos, la educación para las personas en situación de discapacidad ha actuado en detrimento de su calidad de vida y ha reforzado los prejuicios y mitos que continúan la idea de la discapacidad como un problema o como una enfermedad; condenando a estas personas a vivir unas situaciones de vulnerabilidad, marginación y desventaja. García y Jutinico manifiestan que estas condiciones negativas de la educación se mantienen debido a

[...] la persistencia en unas prácticas centradas en la rotulación de los estudiantes y a la marcada insistencia en desarrollar el proceso educativo en un sentido homogenizante y normalizador, pretendiendo desaparecer la diferencia como elemento constitutivo

del ser humano y propiciando de esta manera prácticas en las que se refleja el desconocimiento del otro. (2014, pp. 110 y 111)

Podría afirmarse que, desde el modelo patriarcal, la diferencia dispersa porque muestra otras formas de ser y estar en el mundo que no se ajustan al modelo dominante; solo se tolera la diferencia cuando se percibe que podrá ser eliminada. Es evidente que estas formas distintas de ser y estar en el mundo escapan a los dispositivos de control que garantizan la obediencia y la subordinación y ponen en peligro la perpetuación del sistema androcrático, mecanicista, dual y excluyente que ha matizado los procesos formativos para esta población.

Aunque existen muchas propuestas educativas alternativas que plantean la necesidad de una educación para todos y todas (las cuales rescatan como indispensables conceptos y procesos educativos enmarcados en la solidaridad, el respeto del otro, la aceptación de la diferencia, la equiparación de oportunidades y la educación sin exclusiones), aún persisten situaciones de discriminación y segregación que no se han podido superar. La educación exige cambios en la forma de entender el fenómeno de la discapacidad, pues el problema no se sitúa en la persona y en sus dificultades sino en las barreras culturales, sociales y educativas que le impone la cultura dominante y que no le permiten vivir, aprender y participar en condiciones de equidad y justicia en su comunidad.

Cabe mencionar que este breve recorrido corrobora lo que ya sabíamos: que la educación ha sido utilizada como una de las estrategias del patriarcado para mantener este statu quo, reforzando los roles y estereotipos sociales contra las personas con discapacidad. De este modo, el modelo social que sufrimos y soportamos ha construido una telaraña ideológica que ha influido en el inconsciente colectivo de nuestra sociedad y que ha impedido que los cambios y transformaciones que se han intentado puedan tener mayor impacto.

No solo las personas en situación de discapacidad sufren las consecuencias y afectaciones del modelo patriarcal. Todos nosotros (mujeres y

hombres) estamos enredados en una lógica conversacional que estimula el conflicto, la dominación de unos sobre otros, la competencia, el desapego, la envidia y la indiferencia. Como diría Boff (2002), estamos atrapados en una lógica enmarcada por la falta de cuidado, por el menosprecio de la solidaridad y por la desintegración de los ideales de dignidad y libertad para todos los seres humanos.

Es claro que no necesitamos una educación especializada para atender cada sector de la población. Es urgente soñar una educación para todos y todas que desnaturalice y elimine la coerción, la exclusión y la competencia. Debemos superar la idea de que necesitamos una educación para mujeres y otra para hombres, una para pobres y otra para ricos, una para indígenas y otra para mestizos, una para anormales discapacitados y otra para normales, etc. Lo que requerimos es una educación incluyente y amorosa que nos permita disfrutar nuestras experiencias de aprendizaje desde la diferencia y que nos ayude a avizorar nuevas formas de ser y estar en el mundo en beneficio de nuestra calidad de vida y de nuestra dignidad humana. En otras palabras, los educadores debemos explorar y re-crear formas alternativas de educación que preparen en, desde y para la vida sin prejuicios y prevenciones de raza, género, nivel social, condición económica o estilo de aprendizaje.

Educación sin exclusiones: educar para cuidar la vida

Como se ha descrito en este texto, la historia de la educación de las personas en situación de discapacidad visibiliza un ejercicio educativo deshumanizador, violento y abandonado. Este es un ejercicio educativo que no queremos perpetuar y para lograrlo es urgente admitir que debemos desarrollar la dimensión de *anima* que tenemos dentro. En palabras de Boff:

Eso significa reconocer pleno derecho a nuestra capacidad de sentir al otro, de tener compasión de todos los seres que sufren, humanos y no humanos, de obedecer más la lógica del corazón, de la cordialidad y de la delicadeza que la lógica de la conquista y del uso utilitario de las cosas. (2002, p. 84)

Es urgente desligarnos de la dictadura del patriarcado y de sus parámetros de opresión, homogenización y exclusión, para avanzar hacia una educación más humanista que se ocupe de fomentar una ética del cuidado. Pues, según Boff, “en el cuidado identificamos los principios, los valores y las actitudes que convierten la vida en un vivir bien y las acciones en un recto actuar” (2002, p. 14).

Se hace necesario soñar una educación que incorpore la solidaridad, el amor, la com-pasión, el respeto por sí mismos, por los otros y por la naturaleza; valores imprescindibles para todos los seres de la creación. Una educación que abra sus puertas al cuidado y a la participación respetuosa y fraterna; de cada vez más personas. Una educación que se centre “[...] en la valoración de la diferencia, en la aceptación de las complementariedades y en la convergencia construida a partir de la diversidad de culturas, de modos de producción, de tradiciones y de sentidos de vida” (Boff, 2002, p. 26).

Los docentes y profesionales que laboramos en ámbitos de la educación y la discapacidad tenemos que abandonar nuestra indiferencia y desinterés por una ética del cuidado y enfrentar el reto de configurar una educación solidaria que demuestre y exprese actitudes y prácticas de preocupación, responsabilidad y compromiso afectivo por el otro. Una educación cuyo propósito esencial sea el cuidado, pues según Boff “el cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental” (2015, p. 53). Lo anterior implica soñar una educación que propicie espacios comunes para la reciprocidad, para la reflexión y para la colaboración, donde todos y todas (los privilegiados y los considerados vulnerables) recreen y encarnen experiencias solidarias y de reconocimiento del otro como legítimo otro. Dicho de otra manera, una educación que nos permita abrir nuestro espíritu a las invaluable posibilidades de cuidar, sentir, amar, proteger y nutrir a través de nosotros y en nosotros. Es decir, desplegar una educación con arraigo en las características de la cultura matrística.

Tendríamos que configurar escenarios y relaciones pedagógicas que puedan liberarnos de “nuestro modo de ser trabajo” y situarnos en un “modo de ser cuidado”. ¿Por qué cambiar?, quizás porque

el “modo de ser trabajo” nos ubica en el mundo, desde actitudes de dominación, explotación y exclusión dejando de lado la espiritualidad y el bien común; mientras que el “modo ser de cuidado” nos invita a compartir, desplegar, vincular y religar nuestros encuentros con el universo y con los otros (desde su diferencia) para sentirlos, acogerlos, respetarlos (Boff, 2002). En fin, nos conduce a estar en armonía con nosotros mismos, con los otros y con la naturaleza.

Requerimos escenarios pedagógicos que den lugar a un nuevo lenguaje y que nos permitan a todos y todas transitar por la trama de la vida sin temor a la exclusión, la opresión y el rechazo. Necesitamos una educación enriquecida con experiencias y actuaciones de co-participación y co-inspiración, porque el compartir con los otros hace posible construir comunidades de aprendizaje impregnadas de formas de convivencia amorosa, acogedora y gratificante. En otras palabras, permite “[...] crear, realizar y validar en la convivencia, un modo particular de convivir [...]” (Maturana, 2002, p. 147).

En tal sentido, los ambientes y escenarios pedagógicos deben dejar de ser espacios para la acumulación de contenidos y convertirse en lugares donde el placer y la creación sean la esencia de las experiencias de aprendizaje que se propician. El aprendizaje es ante todo una experiencia de vida en la que está implicado todo el ser del aprendiente, es por ello por lo que resulta indispensable brindar experiencias vitales y no solo información desligada de la propia existencia. En esta dirección Assmann afirma que “el conocimiento solo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de vinculación con el placer” (2002, p. 29).

La educación no debe mirarse como un simple proceso de transmisión y reproducción de conocimientos predefinidos, sino que requiere ser concebida como el espacio propicio para encarnar el conocimiento desde experiencias relacionales que privilegien el aprender a aprender, el aprender a ser y el aprender a vivir. Ello significa vincular y ligar los procesos vitales con los procesos de conocimiento en conexión con la vida de los aprendientes.

La educación debe abrir sus puertas a la vida y al afecto y desplegar, en el diario acontecer

pedagógico, ejercicios y vivencias relacionales que admitan y celebren la subjetividad, la corporeidad, la emocionalidad, la incertidumbre, la confianza, la colaboración, la reciprocidad afectiva y la aceptación de la diferencia. Debemos avizorar una educación más humanista e incluyente que permita vivenciar los aprendizajes como actos significativos que tienen resonancia en la existencia y que permiten la transformación en la convivencia; “vale la pena el esfuerzo de humanizar las relaciones para que sean expresión de hospitalidad, de voluntad de convivencia con el otro, y de establecer lazos con lo diferente” (Boff, 2012, p. 87).

Los procesos formativos deben dar espacios para la participación de todos y todas sin distinciones ni exclusiones. Deben constituirse como escenarios que permitan vincular los procesos vitales con los diferentes contenidos y conceptos que se usan en diferentes áreas de conocimiento, de manera que, al ligarlos, ayuden a comprender el mundo y transformarlo desde las propias necesidades y potencialidades. Assmann (2002) afirma que aprender es vivir y que ese aprendizaje debe ocurrir en los relatos y acontecimientos que encarnamos en la trama de la vida.

No solo aprendemos en la escuela o en el aula, también aprendemos en la casa, el parque, el barrio, la tienda, la biblioteca, el bosque, etc. Todos los contextos y momentos de nuestra existencia se configuran como oportunidades de aprendizaje y se constituyen como nichos vitales donde podemos dialogar, cooperar, disentir, reclamar, asombrarnos y jugar con la vida y el conocimiento; es decir, nos permiten sufrir, gozar y celebrar el aprender.

El proceso de educar y educarse ocurre en el devenir de nuestra existencia. Es decir, ocurre en nuestros encuentros y desencuentros con los otros; en nuestra relación con la naturaleza; en las alegrías y tristezas que encarnamos; en el rechazo y la aceptación de sí mismo y de los otros; en los conflictos y consensos que enfrentamos; en las dudas e incertidumbres que albergamos frente a las teorías, los conceptos y la vida; en el cuidado y la preocupación por lo propio y lo ajeno. Es por ello por lo que los educadores y educadoras debemos ser provocadores y cómplices de experiencias de aprendizaje que permitan la creación, la interrogación, la curiosidad y la posibilidad de transformar

el mundo entrelazando, religando y desplegando múltiples formas de comprenderlo y de entamarlo con las teorías, conocimientos y prácticas que las experiencias de aprendizaje brindan. En otras palabras, que el aprender ocurre a partir de la historia y en el devenir de la vida de los aprendientes.

La cultura patriarcal y su impacto en la humanidad debe ser trascendida y superada porque se ha constituido en una forma de vida que fragmenta y aísla a las personas generando formas relacionales antagónicas, hostiles y excluyentes que han enfermado nuestra sociedad. Nuestro reto como educadoras y educadores es liderar prácticas educativas que permitan desterrar los procesos formativos de los vicios del patriarcalismo o, como diría Eisler (2000), de los poderes destructores de la espada y embarcarnos en la nave de la transformación cultural y su principio de vinculación, situando nuestro actuar en nuestra experiencia vital y en nuestro compromiso de educar y educarnos. Con acciones pequeñas y sutiles seguro se alcanzarán cambios que permitan recuperar el poder del cáliz, es decir, el poder de cuidar, nutrir, amar, proteger y comprender. Quizás esto es lo que necesita incorporar la educación para garantizar la calidad de vida y el bien-estar de todos y todas. Como diría Assmann (2002), necesitamos reencantar la educación.

Lo anterior supone favorecer procesos formativos centrados en una educación en, desde y para la vida, a partir de ejercicios relacionales de apoyo y cuidado mutuo que faciliten el convivir, encarnando, como lo propone García:

[...] ambientes de aprendizaje incluyentes que trasciendan la simple recepción de información y que permitan tejer, aprehender, vincular y aplicar lo aprendido con la existencia [...]. Ello significa generar experiencias vinculantes donde el aprendizaje ocurra en espacios habitados y desde la interacción entre subjetividades diversas, sin necesidad de negar, marginar o invisibilizar a los demás [...]. (2016, pp. 277 y 278)

Es innegable que los educadores tenemos la responsabilidad social de avanzar hacia propuestas educativas más incluyentes, flexibles y holísticas que reconozcan y revitalicen otras identidades, otros

saberes, otras miradas del mundo, otras formas de ser y hacer. Otras formas de educar que nos permitan construir comunidad, generar redes de solidaridad y garantizar vivencias y escenarios de aprendizaje impregnados por la hospitalidad, el diálogo, la cordialidad, la cooperación y el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo desde su diferencia. Necesitamos una educación que permita vivenciar la hospitalidad en la relación con los otros, como afirma Skliar:

[...] una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga al otro un deudor eterno de una deuda que, siempre será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. (2009, p. 151)

Por ahora, solo me queda decir que las reflexiones compartidas en este escrito intentan abrir y consolidar espacios de formación que reconozcan e incorporen la diferencia y el respeto por el otro como sustento esencial de los procesos pedagógicos, en la perspectiva de fortalecer la construcción de una sociedad más solidaria y hospitalaria que destierre la discriminación, violencia y la cohesión como formas relacionales características de nuestro ser y estar en el mundo. Es una invitación a mis colegas docentes para que sueñen y emprendan una educación que permita revitalizar, día a día, la dignidad de nuestro ser humano y nutrir desde una ética del cuidado, la incierta pero maravillosa experiencia de aprender y convivir.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- _____. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- _____. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. Madrid: Trotta.
- Cajiao, F. (1997). *En las fronteras de la normalidad: un llamado ético para evitar el maltrato en la escuela*. Bogotá: Norma.
- Eisler, R. (2000). *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- García, D. P.; Jutinico, M. S. (2014). El tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Revista Educación y Ciudad*, 26. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, D. P. (2016). Ambientes de aprendizaje incluyentes. Reflexiones desde una educación para la vida. *Infancias Imágenes*, 15(2), 271-279. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a08>
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- _____. (2007). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Chile: J. C. Sáez Editor.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar; J. Larrosa (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Flacso Argentina-Ediciones Homo Sapiens.





Subjetividades infantiles femeninas y pedagogías de la cotidianidad*

Children's Feminine Subjectivities and Everyday Life Pedagogies

Ingrid Delgadillo Cely¹

Para citar este artículo: Delgadillo, I. (2017). Subjetividades infantiles femeninas y pedagogías de la cotidianidad. *Infancias Imágenes*, 16(2), 313-325.

Recibido: 23-mayo-2016 / **Aprobado:** 27-marzo-2016

Resumen

Este trabajo pretende contribuir a identificar las subjetividades femeninas infantiles que se han construido mediante la producción y circulación de textos como la *Revista Tú* —dirigida a un público entre los 9 y los 18 años—. Se busca así evidenciar cómo este tipo de productos culturales están anclados en una pedagogía que rebasa los límites de la escuela y se instala en la vida cotidiana, en la familiaridad de la vida de las niñas y adolescentes, aportando referentes para “ser” y actuar en un mundo en el que el consumo y la apariencia se han perfilado como principios casi éticos. Se aclara, no obstante, que dichas subjetividades mediáticas no corresponden linealmente a las particularidades de los sujetos, pero sí marcan tendencias y orientaciones culturales bastante permeadas por las lógicas del mercado.

Palabras clave: infancia contemporánea; pedagogías de la cotidianidad; consumo; publicidad; género.

Abstract

This work aims to contribute to identify childhood female subjectivities that have been built through the production and circulation of texts in the magazine *Tú* —directed to girls between 9 and 18 years old—. It seeks to demonstrate how this type of cultural products are anchored in a pedagogy that exceeds the boundaries of the school and settles in the everyday life, in the familiarity of the lives of girls and adolescents, providing relating to “be” and act in a world in which the consumption and the appearance been outlined as principles almost ethical. It is clarified, however, that these media subjectivities do not correspond linearly to the particularities of the subjects, but they do mark tendencies and cultural orientations quite permeated by the logics of the market.

Keywords: contemporary childhood; everyday life pedagogies; consumption; advertising; gender.

313

* El presente texto es resultado de una indagación personal iniciada en 2014 y concluida en 2015, a propósito de la pregunta por estas otras pedagogías que, naturalizadas en el mundo cotidiano, contribuyen a afianzar ciertas éticas en torno “al cuidado de sí” en el mundo femenino.

¹ Magíster en Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia. Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: ingriddelgadillo@gmail.com

Introducción

La infancia como objeto de reflexión ha pasado de la idea de su muerte, como afirmaba Postman (1994), a la constatación de su transformación. De los niños obedientes, sumisos, “inocentes” se ha llegado a la noción de sujetos activos, partícipes, pequeños dioses domésticos (Bruckner, 2002) e incluso se les ha otorgado un grado importante en las categorizaciones como consumidores. Sin embargo, no existen suficientes estudios sobre cómo operan estas nuevas realidades y menos aún sobre qué tipo de dinámicas asumen los productos culturales en esta configuración.

Al respecto, en este texto se sostiene la tesis de que los modos de representación de la infancia e incluso de lo femenino, en algunos textos mediáticos, no conducen a la emancipación de los sujetos, sino que, por el contrario, llevan a profundizar las lógicas que las sociedades de control instalan colectivamente. Lo anterior no significa que los sujetos, en este caso las niñas y adolescentes, desde sus múltiples experiencias no construyan relaciones diversas con los medios y, desde allí, estrategias de resistencia, de respuesta o de distancia. Sin embargo, en este documento se destacan las formas sutiles como algunos medios intentan capturar las formas de ser mujeres desde temprana edad.

Metodología

En este sentido, interesa desde la perspectiva de análisis de contenido indagar en los materiales mencionados —vistos como representantes de una época— acerca de cómo contribuyen a pautar la feminidad infantil: no la infancia en general, sino aquella que supone una especificidad de género, lo femenino, pues es claro que nos constituimos en sujetos desde la adscripción cultural a uno u otro género a partir de nuestras marcas biológicas y desde allí conformamos particularidades, intereses, expectativas, hoy bastante aprovechadas por el mercado².

El análisis de contenido que adelantamos en este trabajo retoma elementos generales de la propuesta

metodológica de Roland Barthes, expresada en la recopilación de sus trabajos *El sistema de la moda y otros escritos* (2003b) y en especial en el ensayo de 1960 titulado “El azul está de moda este año”. Notas sobre la investigación de las unidades significantes en el vestido de moda (Barthes, 2003a). De este ensayo retomamos la idea, *mutatis mutandis*, de que en las revistas de moda existe un significado que siempre es necesario restablecer, para nuestro caso la infancia (para Barthes: la moda) (2003b, p. 393).

La revista frecuentemente ofrece un léxico que, en términos de Barthes, puede ser “unívoco” o “absoluto”, por cuanto presenta los signos como esencias inmóviles, como si fueran verdaderas, eternas, inmutables; estas atribuciones de carácter arbitrario se tornan en imposiciones por lo mismo (2003b, p. 387). También es posible que la revista abandone el léxico absoluto y permita oposiciones o variantes en donde esté presente la contradicción (2003b, p. 388). Serio, divertido; arriesgada, recatada; sé tú misma, sé diferente como, por ejemplo, lo presenta la *Revista Tú*.

Bajo estos supuestos, interesa identificar algunos de los rasgos que remiten virtualmente al significado infancia. Estos rasgos, como anota Barthes (2003b, p. 394), son modelos que no es necesario contabilizar en la medida que no responden al criterio de promedios. Por consiguiente, se establecen las relaciones entre distintos rasgos que es lo que hace significar; en esta investigación: la infancia. Desde lo señalado, el análisis de algunos números de la revista tendrá un carácter aleatorio, no porcentual, ni exhaustivo, pese a que el corpus de las revistas revisadas va de enero a diciembre de 2013.

Perspectivas teóricas

Subjetividades infantiles en contexto

Los procesos de subjetivación tienen que ver con los modos cómo ha sido nombrado lo humano y cómo han sido apropiadas las nominaciones en términos colectivos inconscientes, desde temporalidades de largo plazo y anclajes emotivos, corporales, conceptuales. Estos no son definibles solo por la interacción concreta y cotidiana, ni solo desde dinámicas y prácticas de impugnación y de autoelaboración, sino por la participación en tejidos culturales y sociales desde los cuales se construyen ideas, relatos de sí, de los otros. Los cuales pueden funcionar como conceptos acerca de qué o quién

² Esta adscripción cultural de género no supone la negación a la diversidad que encarna, ni a la posible transformación de referentes afectivos o identitarios.

encarna lo humano, qué lo constituye, en el marco de procesos de larga y extensa duración (desterritorializados) (Guattari, 1996).

Cada época o de fractura histórica, según Guattari (1996), ha producido formas distintas de nombrar, de concebir a los seres humanos, su relación con el cosmos, con la Tierra, con los otros, con las máquinas. Estos aparatos colectivos de subjetivación, en “la era de la desterritorialización capitalista de los modos de conocimiento y técnica” (Guattari, 1996, p. 22), se caracterizan por entremezclar las técnicas de disciplinamiento y panópticas con aquellas técnicas de la biopolítica, que describió Foucault en su momento, en donde la vida y lo viviente serán integrados en los procesos de producción y reproducción capitalistas (Quijano, 2006).

Entre muchas otras transformaciones, Guattari hace énfasis en la subjetividad humana como una nueva clase de subjetividad “mecánica” que está en capacidad de procesar la densidad de información circulante y actuar en concordancia con estos procesos, lo cual es reforzado por “[...] una opresiva cultura de medios de comunicación de masas y una política infantil de consenso [...]” (1996, p. 25).

Los medios de comunicación de masas como nuevos educadores forman parte de esta nueva lógica social en donde los individuos ya no son números sino cifras en términos de “indicadores, datos, mercados o ‘bancos’”, en un capitalismo que ya no se ocupa de la producción, sino de la venta de servicios, del flujo del capital, de los mercados, pues “el departamento de ventas es el ‘alma’ de esta época y el instrumento de control social es el marketing” (Deleuze, 2006, p. 279).

Por su parte, Bauman (2007) argumenta que no se trata de sociedades de producción sino de consumidores, en donde el principal producto, posible incluso de la obsolescencia, es cada uno de nosotros.

[...] la característica más prominente de la sociedad de consumidores —por cuidadosamente que haya sido escondida o encubierta— es su capacidad de *transformar a los consumidores en productos consumibles*, o más bien de disolverlos en un mar de productos [...]. (p. 26)

La “subjetividad” de los consumidores está hecha de elecciones de consumo, elecciones tanto del sujeto como de potenciales compradores del sujeto en cuestión. Su descripción se parece a una lista de supermercado. Lo que supuestamente es la *materialización* de la verdad interior del yo no es otra cosa que una idealización de las huellas materiales —cosificadas— de sus elecciones a la hora de consumir (Bauman, 2007, p. 29).

La apuesta colectiva ha pasado de la búsqueda de la solidaridad, al logro del bienestar individual. Las mujeres participan de este sueño colectivo, en tanto ahora se declaran autosuficientes, independientes, autónomas. De igual forma, los niños y las niñas desde edades tempranas son expuestos a múltiples productos y lógicas de consumo, de manera que aprenden muy pronto a participar en ellas.

Los niños y las niñas al formar parte de los grupos sociales, al habitar esta temporalidad y espacialidad se integran a las dinámicas de las sociedades de control que funcionan —como anota Bustelo— a través de “redes de comunicación masiva flexibles y móviles que, por su carácter dinámico, se hacen más difíciles de develar” (2007, p. 60). Los niños, las niñas y los adolescentes no pueden leerse, como lo han planteado algunos autores (Buckingham, 2002) solo como audiencias activas, con criterios suficientes para significar autónomamente los mensajes de los medios y de la publicidad, quienes lograrían de manera soberana un distanciamiento de sus propuestas. Por el contrario, su subjetividad está significativamente interpelada por los medios de comunicación masiva, televisión, videojuegos³, espectáculos musicales, asistencia a lugares de entretenimiento, entre los que se cuentan los centros comerciales.

Juliet Schor (2006), denunciaba hace una década las alianzas que las industrias y los anunciantes han establecido con los niños y las niñas,

³ El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) en marzo de 2009 entregó el informe sobre consumo cultural en Colombia. Encuesta realizada a 38 237 personas, en 12 031 hogares de 68 municipios de 26 departamentos. En este se destaca que el uso del tiempo libre está concentrado en un 71% en ver televisión; el 96,17% de los niños entre 5 y 12 años ven televisión. El 95,20% de los mayores de 12 años ven televisión y el 76% oyen radio. En cuanto a los videojuegos, el 40,91% de los niños entre 5 y 11 años los practica (Dane, 2009).

ingresando tanto a los espacios privados familiares como a las escuelas a través de estudios de mercado, etnografías del consumo e incluso contratando a los mismos niños o niñas para que publiciten algún producto o indaguen sobre los gustos de los demás a través de técnicas como la del “boca-oreja entre amigas”. Las estrategias para seducir al público infantil e incluso adulto, o para conocer de sus gustos, van desde involucrar a niñas y jóvenes a redes *online* para que descubran los secretos de sus amigas y los entreguen celadamente a las compañías:

La empresa asegura que todas sus agentes establecen contacto con una media de 512 niñas en prácticamente todas las áreas de la vida cotidiana —en la clase de inglés, en los partidos de fútbol, en los trayectos compartidos en coche, incluso en el club hípico—. Con su red cada vez más extendida, la empresa estima que se puede llegar a 20 millones de niñas de todo el país. (Schor, 2006, p.106)

O a partir de generar identidad con los productos o las marcas, como explicó Camilo Herrera, presidente de Raddar⁴ en Colombia, en una conferencia en 2010 sobre “El poder de las marcas”:

[l]a marca tiene un vínculo emocional de identidad con el consumidor que en muchos casos lo define como parte de una comunidad y que el vínculo emocional de una marca queda impreso en el consumidor cuando ésta le ha satisfecho su promesa al punto de poder recomendarla. (Herrera, 2010).

Algunos autores, como David Buckingham (2002), afirman que en las últimas décadas ha aumentado de manera notable el consumo, la variedad de productos y las facilidades creadas para favorecer las compras. Esto ha contribuido al incremento del consumo casi al mismo nivel que la actividad de mirar televisión en tiempos de ocio por parte de los niños y las niñas, como

lo evidenció el citado estudio del Dane (2009). Buckingham afirma que los cambios en la composición familiar, el aumento relativo del poder adquisitivo y “la ‘valorización’ simbólica de la infancia, ha supuesto una mayor influencia de los pequeños sobre el consumo y las compras familiares” (2002, p. 165), a partir de reconocer que la infancia en esta época es un referente central de afecto y protección.

De igual modo, los mercados dirigen su atención hacia los niños y las niñas, los constituyen en un *marketing de nichos* importante. Los medios han ampliado los canales y los programas para niños sin que importe la calidad. Los niños se han instituido como importantes objetivos de este mercado. En estos espacios abunda la diversidad, pero los criterios son más comerciales que de calidad, así mismo, se ha desdibujado la diferencia entre educación y entretenimiento, ya no es clara la intencionalidad de los productores “[...] todos los textos mediáticos, se podrían entender efectivamente como anuncios de otros textos mediáticos” (Buckingham, 2002, p. 166). En esta dinámica, sin embargo, se amplía la distancia entre niños ricos y niños pobres en información.

Las revistas y la producción de subjetividades

Los análisis sobre textos públicos (revistas, programas de televisión, juegos interactivos, etc.) se centran en el papel de las empresas comerciales como nuevas educadoras, como nuevos sitios de aprendizaje y como causas de la crisis de la infancia, desde la perspectiva de asumir la educación como un proceso que no solo se da en las escuelas, sino que existen otros escenarios que contribuyen y de manera poderosa a educar. Esta “otra educación” es denominada

Pedagogía cultural, que se remite a la idea de que la educación tiene lugar en diversos sitios sociales que incluyen la escolarización, pero no se limitan a ella. Los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, las películas, los periódicos, las revistas, los juguetes, los anuncios, los juegos de vídeo, los libros, los deportes. (Steinberg y Kincheloe, 2000, p. 17)

Sin embargo, la pedagogía cultural, dominada hoy por la producción mediática y mercantil con

² Raddar es un grupo que se interesa por comprender las condiciones y lógicas del mercado para recomendar acciones a sus clientes. En sus propias palabras, Raddar se define como “un grupo empresarial, de capital mayoritariamente colombiano, que dedica sus esfuerzos a la comprensión del mercado, del consumidor y de los ciudadanos” (Raddar, s.f.).

apoyo de la publicidad, no ha surgido solo hasta ahora, sino que desde hace siglos funciona como elemento de formación de los sujetos sociales. Es así como Norbert Elias (1979), al realizar el análisis de textos sobre la *Civilité* en Francia, fundamentalmente da cuenta de la transformación de hábitos y modos de comportamiento y de sensibilidad desde el siglo XVI. Distintos manuales, textos de urbanidad e incluso revistas han circulado como soporte de formas específicas de comportamiento y sensibilidad social.

En este sentido, se asume que el espacio escolar no es el único escenario que forma o que ha formado, y en muchos casos es el que menos se ocupa de ofrecer pistas para ubicar a los sujetos en el campo de lo social, no así en lo laboral. Por el contrario, los cuentos, los manuales, las revistas, como materiales de entretenimiento asimismo constituyen insumos importantes en la constitución de subjetividades, en tanto aportan saberes de orden práctico, posicionan individuos, “verdades”, trazan directrices sobre comportamientos adecuados y/o deseables, ofrecen alternativas de acción en determinados momentos, entre otras.

Para el caso, desde la década de 1930 circuló en Colombia un manual ilustrado denominado *Cartilla moderna de urbanidad para niñas* con un alto número de ediciones⁵ en donde se indicaban las normas básicas sobre las características que se debían cumplir para ser una “niña bien educada”. Entre los comportamientos que se prescribían, se indicaba la aceptación sumisa de lugares, alimentos, repulsas, regaños, así como las molestias o burlas de otras para con ella. Se exigía que se apartara de malas “ocasiones” o de las malas compañías, de niñas “casquivanas”, e irrespetuosas, curiosas, conversadoras, risueñas y juguetonas. Por el contrario, en la calle debía tomar el camino más recto, sin entretenerse, ni jugar; debía saludar y auxiliar a los que lo necesitaran. Se hace énfasis especial en el aseo y la presentación personal “[...] conviene lavarse y peinarse siempre que sea necesario para estar rigurosamente limpia” (FTD. 1966, p. 6).

Estas prescripciones se anclan en la perspectiva disciplinaria en cuanto configuran cuerpos dóciles, sumisos, atrapados en el orden de la moralidad cristiana, caritativa y temerosa. Del mismo modo, estas directrices se inscriben en el dispositivo de la sexualidad, que desde la biopolítica se diseñó en función de la gestión sobre el cuerpo y la sexualidad fundamentalmente femenina e infantil, que produce figuras como “la mujer nerviosa, la esposa frígida, la madre indiferente o asaltada por obsesiones criminales, el marido impotente, sádico, perverso, la hija histérica o neurasténica, el niño precoz y ya agotado, el joven homosexual que rechaza el matrimonio o descuida a su mujer” [...]” (Foucault, 1991, p.135).

Los cuerpos infantiles femeninos también fueron objeto de este dispositivo que, como hemos visto, los pretende rígidos, obedientes, particularmente sometidos a la mirada, a la autoridad y al deseo de los otros: “deja el juego en cuanto se lo mandan” (FTD, 1966, p. 22),

¿A quién hemos de obedecer más particularmente?

317

A nuestros padres y maestros porque es una obligación muy sagrada [...]

¿Qué hay que pensar de la niña díscola y desobediente?

Que, si no trabaja para corregirse de un defecto tan grave, será mala cristiana, muy desgraciada durante toda la vida, según prueba la experiencia.

¿En qué se conoce la docilidad de una niña?
[...] (p. 48)

Según Szir, en un análisis de textos escolares de principios y mediados del siglo XX en Argentina,

—Hay muchos elementos que sorprenden: la manera de dirigirse a los lectores, el tipo de mensajes didácticos que apelan en forma reiterada a la patria, la familia, a Dios, cierto carácter represivo en lo que se refiere a las conductas del niño hacia los demás. Otro elemento que se destaca son las diferencias de género, el rol tan marcado de la mujer en relación con el hogar y la educación de los hijos. Pero, por otra parte, son impresos visualmente muy atractivos, con imágenes muy cuidadas y siempre presentes. (2007)

⁵ Se revisó la décima tercera edición del año 1966.

Szir (2012) también señala que la relación de niños y niñas con los medios se ha venido transformando en distintas épocas según los avances de la tecnología; de la imagen impresa se ha pasado a la televisiva, luego a la masificación del cine para después pasar a la digital, incidiendo en el consumo de imágenes que ahora se acompañan de otros lenguajes, música, velocidad, palabras, etc.

Ahora bien, en relación con los estudios adelantados alrededor de las revistas femeninas y la construcción de la subjetividad de género, en términos generales, ha existido la tendencia a satanizar sus contenidos, identificando las temáticas con discursos machistas, de corte patriarcal, en donde las mujeres son asumidas como objetos sexuales, pasivos y consumistas (Carrington y Bennett, 1999).

Angela McRobbie (1998) al revisar planteamientos como los anteriores, muestra cómo las revistas para “chicas y mujeres” no están escritas solo desde la perspectiva de una feminidad tradicional, sino que procuran provocar fisuras a esta. Así mismo, da cuenta de algunas discusiones al respecto de esta mirada unilateral de las revistas, mostrando cómo no es posible hacer juicios, generalizar la lectura o desdeñar el valor que las mujeres les conceden para elaborar una mirada distinta y no subordinada de la feminidad.

En el análisis sobre los contenidos de las revistas para “chicas y mujeres”, McRobbie dice que “se trata de un discurso complejo que declara la muerte de la ingenuidad” (1998, p. 289), lo cual las prepara para explorar con mayor libertad el placer y el goce.

Carrington y Benett (1999), aún más radicales que McRobbie en el análisis del papel favorable e interactivo de las revistas, plantean, a su vez, que estas retoman temas y relaciones que han sido considerados como tabú, así como posicionan otros que ya están instalados en la cotidianidad social de las mujeres tales como la homosexualidad, el conocimiento sobre el sexo y la protección ante este, el cuidado del cuerpo, etc. De igual modo, explicitan el carácter pedagógico de las revistas, pues dicen que estas se ubican en un lugar de autoridad, como expertas que conocen la verdad, especialmente, sobre el sexo; las revistas se constituyen en manuales pues aportan información puntual y

específica sobre lo que debe y no debe hacerse y sobre: “Cómo besar”, “Cómo coger a tu chico”, “Cómo decir si estás bien en la cama” y “no hagas nunca”(Carrington y Benett, 1999, p. 156).

A su vez, Valerie Walkerdine (1998) indica que ni los estudios feministas, ni los estudios culturales o de historia cultural han hecho investigaciones serias alrededor de los niños pequeños, menos aún de las niñas y de su sexualidad. Esta autora mediante el estudio de algunos productos de la cultura popular como la música y algunas series televisivas observa cómo se da un fenómeno de erotización de las niñas, en el que el imaginario de ingenuidad se cuestiona, en tanto ese proceso se encuentra articulado a las fantasías socioculturales y adultas.

Estos distintos abordajes exigen una aclaración frente a la pregunta acerca de la “influencia” que pueden o no tener los productos culturales, emanados de las industrias televisivas o publicitarias, en los sujetos y la sociedad. Al respecto, asumimos que los productos culturales son generados en el seno de una época, pero que estos productos mediante un proceso de retroalimentación dan fuerza y contribuyen en la consolidación de aquello que se está cristalizando social y culturalmente. Desde esta perspectiva, nos separamos de la tesis mecanicista que pretende ubicar a los sujetos como consumidores absolutamente pasivos, frente a los medios y productos culturales en general. Tampoco los consideramos plenamente autónomos, racionales y reflexivos cuando se trata de interactuar con un conjunto de elementos que constituyen una época particular.

Lo anterior nos permite afirmar que la creación de significados frente a los distintos artefactos culturales con los cuales los sujetos, en nuestro caso las niñas, interactúan, si bien están atravesados por condiciones de clase, raza, grupo social, historias personales y familiares, así como imágenes de lo femenino, expectativas de futuro, etc., no pueden ser leídos o interpretados por fuera de un marco social de producción de sentido, en el que participan como miembros de un colectivo medianamente cohesionado.

A propósito de estos planteamientos, se reconoce que, desde el campo de los estudios culturales, se ha hecho énfasis en cómo los sujetos leen

y significan los elementos que circulan desde los ámbitos mediáticos (Morley, 1996). Sin embargo, no hay suficientes estudios a propósito de los productos culturales que se disponen para los niños y menos aún para las niñas (Carli, 2014).

Algunos hallazgos

Porque nadie es como Tú

La *Revista Tú. Porque nadie es como Tú* es editada y distribuida por el grupo Editorial Televisa Colombia Cultural S.A., mediante convenio con el grupo Editorial Televisa México⁶. La publicación es muy popular en países de Hispanoamérica como México, Colombia, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Chile, Ecuador, Perú y Argentina, así como para la población latina en Estados Unidos. La revista se publicó por primera vez en 1979 (Mercado Valencia, 2009).

Esta revista es definida por sus editores como:

Tú, es el medio ideal para impactar a las adolescentes porque durante años ha sido compañía perfecta, pues las apoya en la definición de su propio estilo y personalidad en esta importante etapa de su vida. [...] Es amiga cómplice de sus lectoras, en cada número las ayuda a entender sus cambios físicos y emocionales, a resolver problemas con sus padres y a soportar la presión de su grupo social. (Televisa, 2014).

El grupo objetivo que reconocen es el de adolescentes entre 9 y 18 años. El nivel socioeconómico al que se dirige es “medio, medio-alto, alto” y su periodicidad es mensual (Televisa, 2014). Según la página consultada, la composición temática editorial se distribuye de la siguiente manera: belleza 17%; espectáculos 12%; moda 15%; psicología 25%; participación de lectoras 19%; y tecnología 12%.

La vida de las adolescentes y jóvenes a quienes va dirigida la revista es, de cierta forma,

sintetizada en estas dimensiones, en donde, la probable tristeza, las preguntas sobre el amor, la personalidad y la belleza son temas que se tornan familiares, en tanto afectan a famosos y a lectoras en general. La separación de una pareja reconocida en la farándula, los noviazgos, los embarazos, la moda, las noticias de sus vidas personales, sus signos zodiacales, entre otros, se entretajan con la cotidianidad del público que consume la revista, logrando cercanía, idealización, empatía e incluso antipatía, según los casos y la preferencia de la revista.

Estos temas se visibilizan en las portadas de los números que circularon en 2013, de los cuales solo retomaremos algunos en la tabla 1.

Como se viene señalando, en los temas que se destacan en las portadas, el énfasis está puesto en las acciones de los “famosos”. Se anuncian regalos del tipo afiches o imágenes de personajes de farándula, temas asociados con el amor y la conquista, test de personalidad y pistas para alcanzar la fama, la pareja como símbolo de bienestar y plenitud.

Estos planteamientos, siguiendo a Bauman (2007), se inscriben en la propuesta de hacer de los consumidores productos consumibles —como se mencionó—, a través de la creación de un programa de vida y una escala de valores que se articulan a una estética, a la idea de configurar un estilo, un modo de ser, actuar, parecer, sentir, que los “educadores” mediáticos contribuyen a moldear. Las pretensiones formativas de instituciones como la familia y la escuela quedan enormemente desvirtuadas en el marco de estas afirmaciones, ya que, como *amiga cómplice*, la revista aborda temas *innombrables* en estos entornos educativos, no hace juicios ni exigencias, tolera y promueve distintos estilos, “comprende” a las adolescentes y las invita a tomar riesgos; como cómplice comparte los excesos, los secretos, entre otros, pues la escuela y en general la familia no están preparadas para asumir los temas que actualmente conforman la vida de las adolescentes.

En cuanto a las prescripciones que estos manuales de instrucción contemporánea plantean, retomamos algunos apartados que permiten entrever qué tipo de subjetividades femeninas se configuran y cuáles son los preceptos que estas demandan.

⁶ “El Grupo Televisa es una compañía privada mexicana de medios de comunicación, la más grande en el mundo de habla hispana con base en capitalización de mercado, y es uno de los principales participantes en el negocio de entretenimiento a nivel mundial [...]. Por su parte, Editorial Televisa es la compañía editora de revistas en español más grande a nivel mundial y líder en Latinoamérica y en el mercado hispano de Estados Unidos”. (Mercado Valencia, 2009)

Tabla 1. Portadas de la Revista Tú en 2013.

Enero	Mayo	Septiembre	Diciembre
Año nuevo, nueva Miley ¡inicia estrenando peli!//	12 cosas que ellos odian y adoran de las chicas//	Tercera entrega 1d especial (OneDirection) //	Adornos y tips para esta navidad//
Predicciones 2013 tu signo mes por mes//	¿A qué pareja famosa se parece tu relación? //	Descifra su lenguaje secreto, conquítalo según el signo//	No más propósitos, renuévate desde hoy//
Justin, Kate y OneDirection te dan consejos de belleza//	Feng Shui para atraer el amor//	Día de amor y amistad: ¿soltera? Deja el drama ¡Festeja! //	Lo in y lo out, resumen del año//
Haz las paces / tu novio y tus BF (Best-Friend)//	No me acostumbro a la fama: Lucy Hale//	Conócelo con solo decirle Hola//	Concierto JB un sueño cumplido//
Cita virtual ¿lista para conocer a tu “face-friend”?//	Lindísima: elige el volumen de tu maquillaje//	Detalles de amor ¡gratis! que el amarás//	Austin Mahone la revelación del 2013//
Ralph el demolidor te encantará//	Supertest ¿Tu BFF quiere algo contigo? ¿Te amata tanto como tú a él? //	Labios que enamoran maquillaje para conquistarlo//	Deseos de belleza para lucir hermosa//
Entrevista: María Gabriel debuta en el cine//	OneDirection y las sombras de sus ex//	10 ideas Cute para la primera cita//	Hechizos para todas//
¿Títere de tu estado de ánimo? Descúbrelo//	Noviazgos peligrosos: detecta a los patanes//	BIG TIME RUSH ¡Los amamos! 24/seven//	¡Magia para el 2014! //
Oráculo del amor ¡consúltalo!//			
Moda florece en vacaciones//			
Duina del Mar una propuesta 100% talento colombiano//			

Fuente: elaboración propia.

Si en la década de 1950 e incluso 1960 la moralidad exigía niñas virtuosas, no juguetonas ni risueñas más allá de lo permitido por los adultos, las pedagogías contemporáneas de la mano del mercado instruyen sobre el ideal de niña-mujer que puede ser, mediante distintos relatos, que van desde un listado de *tips* para no aburrir a un chico, hasta qué debes usar y cómo debes actuar. Algunos ejemplos permiten ilustrar lo expuesto:

Acerca de los “*tips* para no aburrir a un chico”:

Además de verte linda, demuestra tu inteligencia y búscate varios temas de conversación 2. Déjalo con ganas de ti; es decir, siempre sé la primera en despedirte 3. De vez en cuando, olvídate de él por un día. ¡Desaparécete! 4. Haz que tus citas sean divertidas y relajadas 5. Jamás caigan en la rutina. (Revista Tú, 2013f, p. 9)

Sobre cómo ser atrevida y libre:

Si quieres ser una chica muy activa, vivir al límite y disfrutar de libertad sin que nada te detenga,

necesitas empezar a usar tampones. (Revista Tú, 2013d, p. 40).

El cuento de las princesas aún sobrevive, pero de carácter “real”, independiente y autónoma que se proclama en esta época para cualquier tipo de individuo.

Princesitis... las princesas se escaparon de los cuentos. La princesa real se esfuerza por conseguir lo que quiere y no llora para que le ayuden”. (Revista Tú, 2013c, pp. 80-81)

La condición de sujeto independiente, activo, deseable, con dominio de sí, está presente en estos *tips* para conquistar, para no aburrir. No obstante, la contracara de la apuesta se halla en que se construye una subjetividad precisamente para otros, en función de ser amada, atraer, ser valorada, siempre en función de la mirada del otro.

Esta relación estrecha entre la identidad y la mirada del otro que construyen las mujeres es, de acuerdo con Castellanos (1996), parte de las

lógicas de socialización a través de las cuales las mujeres son formadas, tanto desde las prácticas disciplinarias propias de la escuela, que contribuyen a docilizar los cuerpos a partir de otras técnicas que moldean y modulan no solo los cuerpos sino también sus movimientos, su apariencia, sus tácticas incluso de seducción, pues: “[...] el cuerpo se instala como el primer registro de identidad femenina [...] para lo cual se deben producir ciertas tallas, gestos, posturas, buscando que el cuerpo femenino se configure como una superficie ornamentada” (Bartky, citada por Castellanos, 1996, p. 34).

Desde estos procesos de docilización y moldeamiento corporal se produce lo que Bartky denomina “un panóptico interiorizado” que sugiere la preocupación por la apariencia, la necesidad de reconocimiento, el interés en la imagen que se proyecta en los otros como parte de las principales inquietudes de la mayoría de las mujeres, evidenciadas en la *fascinación por el espejo*, por el maquillaje, por el adorno, como dice esta autora (Bartky citada por Castellanos, 1996, p. 36).

La revista conoce esta necesidad y no solo aporta *tips* de belleza, de cuidado corporal, facial, del cabello, entre otros, sino que precisa las cualidades que se deben tener para ser “trionfadora y feliz” del tipo “las veinte maneras más efectivas de cautivar” (*Revista Tú*, 2013a, pp.76-77) o “las doce cosas que ellos odian y adoran de las chicas” (*Revista Tú*, 2013b, pp.70-71) o “cómo llegar a ellos sin asustarlos. *Tips básicos*” (*Revista Tú*, 2013b, pp. 66-67).

Esta “subjetividad” anclada en el supuesto de ser mirada, aceptada, se entreteje muy bien con la de los consumidores, pues está hecha de elecciones de consumo para lograr la apariencia deseada, para capturar la atención, sobre lo cual como se señaló atrás, la verdad sobre quienes somos se define a partir de lo que es plausible y posible adquirir como en “una lista de supermercado” Bauman (2007, p. 29). En la revista se destacan los implementos para configurar este sujeto femenino contemporáneo, que está hecho de colores, de fragmentos, ojos, boca, piel, accesorios:

Estilo primaveral. Para satisfacer el gusto de las más glamorosas [...]

Rostro de película. Cuida tu piel de los rayos del sol con el bloqueador [...]

Mirada impactante. Si buscas una mirada intensa maquíllate como las estrellas de cine con la tendencia [...] y utiliza productos...

Regreso divertido vuelve al colegio con los accesorios más cool para esta temporada. Diseños de [...] en el Centro Comercial [...]. (*Revista Tú*, 2013a, pp. 2-4)

La apuesta colectiva ha pasado de la búsqueda de la solidaridad al logro del bienestar individual. Las mujeres participan de este sueño colectivo, en tanto ahora se declaran autosuficientes, independientes, autónomas. Siguiendo a Bauman, las mujeres se han apropiado del modelo de *cowboy* norteamericano, solitario y libre de vínculos, y ahora son las *cowgirls* modernas, para quienes la responsabilidad es consigo mismas (2007, pp.74-75). El ideal del yo para niñas y adolescentes se expresa en este texto de la *Revista Tú* que invita a “ser” de manera ambigua, por un lado, a través del imperativo de la conquista y por el otro, a partir de la autoafirmación, la defensa de la personalidad, la condición de princesa, pero ¡valiente!

10 PASOS PARA CONQUISTAR. [...] una niña que se ama a si misma (no una ególatra) se convierte automáticamente en una princesa, atractiva, valiente y capaz de atraer el amor de cualquier chico, sin necesidad de modificar su personalidad o de andar rogando. (*Revista Tú*, 2013g, pp.72-73)

Incluso, se aportan reglas, destacando una moralidad responsable y “madura”, en donde la revista asume una posición de adultez, que con tono maternal y suplicante increpa a las niñas para que “hagan sus deberes” y se comporten “bien”, no porque se reivindiquen principios, sino con un interés, como acciones que permitirán alcanzar algo que se quiere, en este caso, son medios para lograr la autorización de los padres para tener un noviazgo

10 CLAVES PARA QUE TE DEJEN TENER NOVIO. [...] Demuestra tu madurez ¿Quieres evidenciar que eres una niña capaz de cuidarte y tomar decisiones? ¡Manifiéstalo! Empieza por cumplir lo que le

prometes a tus padres: llegar temprano, arreglar tu cuarto, bañar al perro, y todas las obligaciones que tienes en casa, así les harás saber que tienes bajo control diferentes áreas de tu vida, y podrás incluso con la responsabilidad de tener novio [...] Te lo diremos hasta el cansancio: cumple con tus deberes y pórtate bien. Deja de pelear con tus hermanos. Por piedad tiende tu cama y arregla tu ropa. (*Revista Tú*, 2013e, pp. 63-64)

Desde edades tempranas para las niñas, se despliega la propuesta de la sociedad de consumidores pues son expuestas a múltiples productos y lógicas de consumo, de manera que aprenden muy pronto a participar en ellas

Uno de los puntos centrales de la formación de las personas y de los valores morales de la vida contemporánea consiste en la familiarización de los niños con los materiales, medios de comunicación, imágenes y significados propios, referidos o relacionados con el mundo del comercio. (Cook citado por Bauman, 2007, p. 80).

Un ejemplo de este tipo de planteamientos lo podemos rastrear en la siguiente publicidad de la *Revista Tú*, que invita a los niños a “ser muy naturales” mediante el discurso de la reutilización, la flora, la fauna, reivindicando el vínculo con la naturaleza, apelando incluso al estereotipo de lo “tribal”, en un acercamiento a lo que llamaríamos lo ecológico, pero con un contenido de fondo totalmente mercantil:

Colloky presenta su colección **Verano 2013** que invita a los niños a un mundo fantástico de flora y fauna; donde se mezclan **la aventura, los ritmos tribales y la innovación de reutilizar** elementos para convertirlos en prendas únicas. La novedosa colección se caracteriza por el uso de colores vibrantes con toques modernos y sofisticados, que rescatan el vínculo entre **los niños y la naturaleza**.⁷ (*Revista Tú*, 2013c, p. 8)

En últimas, las niñas al formar parte de los grupos sociales, al estar inscritas en esta época, habitan esta temporalidad y espacialidad que las integra plenamente en las dinámicas del consumo. La mayoría de los niños, en general, así como un alto porcentaje de adultos están sumidos en las llamadas sociedades de control que funcionan, como anota Bustelo, a través de “redes de comunicación masiva flexibles y móviles que, por su carácter dinámico, se hacen más difíciles de develar” (2007, p. 60). Como se evidencia en estas notas que publicitan un estilo más allá de nociones de orden y arreglo o del tiempo.

Indie. Ese *look* que tienes recién te levantas está chic... ¿puedes creerlo? En las pasarelas del desfile de Mercedes Benz de Nueva York, como la del diseñador Peter Som, las modelos impusieron estilo... (*Revista Tú*, 2013d, p. 16).

OLD FASHION. Esta temporada regresan las pañoletas y turbantes como en los años 70, así lo imponen las modelos de Marc Jacobs [...]. (*Revista Tú*, 2013d, p. 17)

En la franja de las llamadas *Tweens*, de las preadolescentes, presenta la sexualidad, la conquista, la noción de conservación y permanencia amorosa como vivencias indispensables para “ser” —en términos sociales— exitosa. Así mismo, la insistencia en la moda, en el estilo, en el maquillaje y en la apariencia física no implica posturas de autonomía, de reconocimiento, de libertad en la definición de un sujeto autoafirmado, sino seguramente lo contrario, la dependencia de aquello que se impone vía el estereotipo *fashion* europeo y/o norteamericano, inscrito en criterios de clase, individualizantes y ególatras.

Los textos de las revistas, a pesar de sus pretensiones de diversión y acompañamiento a niñas y adolescentes, se inscriben en estrategias publicitarias, en donde estas son leídas como potenciales consumidoras, ya no son solo “ciudadanos a formar”, sino clientes en medio de las llamadas “sociedades de control”. Según Bustelo (2007), los medios de comunicación contribuyen en esta dirección mediante los mensajes que circulan a través de las tecnologías:

⁷ Los resaltados en negrilla son del original.

[...] configuran la subjetividad de la infancia, los intereses y los valores socialmente significativos así como los códigos para entender el mundo y, sobre todo, para conocer cómo ingresar y permanecer en el orden capitalista, que se mimetiza con la infancia al representarse como “el” mundo para niños, niñas y adolescentes. (Bustelo, 2007, p. 86)

A su vez, Minzi (2006) desde un estudio que adelantó sobre las representaciones de infancia que el mercado de productos para niños construye, afirma que la publicidad contribuye a promover algunas imágenes, en detrimento de otras, otorgando un carácter “natural”⁸ a la superabundancia de imágenes y objetos que circulan no solo para la población infantil, sino también adulta, ya que la recepción de la publicidad es en muchos casos familiar. “Se trata de un poder simbólico que asentado en la uniformidad de los mensajes, solapa convenciones socio-históricas y las des-problematizan” (p. 213).

Las revistas, entre otros múltiples productos culturales, ubican a las niñas en una realidad marcada por el “estilo”, la estética vestimentaria dominada por la moda, la competencia por la belleza, por el cuidado de la forma, casi ignorando lo que décadas atrás era un imperativo centrado en los otros, en la niña servicial, colaboradora, pasiva y prudente. En la actualidad, asistimos a una imagen de niña “adulta” que selecciona desde los atuendos cotidianos, el tipo de maquillaje, los *tips* de belleza: “lindísima: elige el volumen de tu maquillaje”, “labios que enamoran”, “maquillaje para conquistarlo”, “monstruosamente linda”, “looks para Halloween”, “etiquetas cool back to school”, hasta “los 8 besos que debes dar antes de los 18” o “¡las 15 actitudes que debes seguir para conquistarlo!” (*Revista Tú*, 2013).

Algunas reflexiones adicionales

La bipolaridad en la modernidad operó sobre los cuerpos femeninos procesos de control de su sexualidad, vía la higiene, la salubridad, la moralización,

la familia. Actualmente, la biopolítica ya no tiene como fin la productividad en términos de trabajo, por el contrario, su mandato es el consumo, la exaltación de la individualidad, de lo particular, del yo, como principios de existencia plena. Para Bauman (2007), el secreto mejor guardado es que cada uno es el objeto por ofrecer, a promocionar, a vender. Las niñas y las adolescentes aprenden bien este mandato en medio de sus espacios familiares, por supuesto, mediante la interacción en un medio en que todos estamos instados a comprar para ser, pero las otras pedagogías, de la vida cotidiana conforman una importante plataforma sobre la cual impulsar o profundizar aún más lo que ya circula y se impone culturalmente.

Indagar sobre estos procesos de construcción de las subjetividades nos ponen sobre aviso, pues nos encontramos en una época de crisis en donde los valores de corte patriarcal, dominador, explotador de la naturaleza, de la tierra y de su correlato femenino están llevando a un caos ambiental sin precedentes para la vida humana, y este tipo de construcciones culturales forman parte de una lógica de explotación y desastre ambiental y social. Tales apuestas publicitarias, de juegos supuestamente inocentes, coloridos y alegres, están en la base de la perspectiva patriarcal del mundo y de la vida, en tanto priman los principios de la acumulación, de la apariencia, del goce pleno e individual, como principios para ser, por encima de posturas solidarias, de responsabilidad compartida, de protección y cuidado amoroso hacia las distintas formas de vida que existen.

La perspectiva de la filiación se quiebra en este tipo de productos culturales, pues en sus propuestas exaltan la individualidad —como se mencionó—, destacan un yo autónomo y soberano, que no necesita de los otros para ser, ni para construir un mundo en equilibrio, sin excesos, ni explotación de pueblos, campos y mares. Para cumplir con los preceptos de estos textos mediáticos o gráficos solo se necesita un principio: la capacidad de consumo, por encima de la cualidad del compartir y del construir junto con los otros.

Las nociones de amabilidad y de amor que destacan Boff y Valverde (2002) como principios de un cuidado fraternal y solidario desde lo colectivo,

⁸ Para Minzi, basada en las ideas de Lins Ribeiro, la naturalización no está definida como legitimado, ni aprobado, sino como el reconocimiento, la aceptación de ciertas pautas sociales como “constitutivas de una ‘normalidad’”, como la esencia de las cosas, no históricas, ni sociales.

en los productos culturales considerados, se inscriben sobre todo en la idea del goce personal, de un amor romántico y edulcorado, en donde los sujetos pueden ser intercambiados fácilmente y si bien consideran el afecto como un requisito importante para la felicidad, es un amor de apego, de propiedades, de exclusividad de las parejas y no está dispuesto para ser compartido en otras esferas de la vida social, más que en los círculos cercanos y privados.

La crisis que vivimos no es, entonces, solo de tipo ambiental, político o económico, sino que es del orden de la ética, del cómo habitamos este mundo y cómo nos relacionamos entre nosotros como seres humanos y como parte del planeta. Carecemos de una mirada de mundo plena en la cual nos comprendamos como parte de un colectivo con responsabilidades compartidas.

Frente a lo anterior, la educación debe desempeñar un papel fundamental, pues es uno de los espacios que permite cuestionar esta crisis ética que caracteriza nuestra época, favorecer una mirada más compleja de lo que son los niños, las niñas, los sujetos y abonar el camino para un despertar nuevo, vital y espiritual de la conciencia y el pensamiento.

Referencias

- Barthes, R. (2003a). "El azul está de moda este año". Notas sobre la investigación de las unidades significantes en el vestido de moda. En: *El sistema de la moda y otros escritos* (pp. 379-395). Barcelona: Paidós.
- _____. (2003b). *El sistema de la moda y otros escritos* Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boff, L.; Valverde, J. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Bruckner, P. (2002). *La tentación de la inocencia*. 4ª ed. Barcelona: Anagrama.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2014). La cuestión de la infancia en América Latina: tiempo pasado, tiempo presente. Los dilemas de la educación contemporánea. En: *Pensar las infancias: realidades y utopías*. Bogotá: Ecoe Ediciones, Pontificia Universidad Javeriana.
- Carrington, K.; Bennett, A. (1999). Las "revistas de chicas" y la formación pedagógica de la chica. En: *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- Castellanos, G. (1996). Género, poder y posmodernidad: hacia un feminismo de la solidaridad. En: L. G. Luna y M. Vilanova (comp.), *Desde las orillas de la política. Género y poder en América Latina*. Barcelona: Edición del Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13. Recuperado de: [URL:http://polis.revues.org/5509](http://polis.revues.org/5509)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2009). *Encuesta de consumo cultural*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/comunicados/cp_ecultural_000.pdf
- Editorial Televisa. (2014). *Revista Tú*. Recuperado de: http://store.editorialtelevisa.com.co/index.php?id_product=72&controller=product&id_lang=1
- Elias, N. (1979). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Vol. I. México: Siglo XXI.
- FTD. (1966). *Cartilla moderna de urbanidad para niñas*. Bogotá: Voluntad.
- Guattari, F. (1996). Regímenes, vías, sujetos. En: *Incorporaciones*. Madrid: Cátedra.
- Herrera, C. (2010). Congreso de Marketing en Centros Comerciales. Recuperado de: <http://smpmanizales.blogspot.com.co/2010/07/el-poder-de-la-marca.html>
- McRobbie, A. (1998). More!: nuevas sexualidades en las revistas para chicas y mujeres. En: J. Curran, W. Valerie y D. Morley. (coords.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el postmodernismo*, (pp. 263-296). Barcelona: Paidós.

- Mercado, A. (2009) Multimedios: editorial Televisa Argentina (trabajo presentado al curso Multimedios, Aspectos Económicos y Reglamentarios). Universidad de Palermo Facultad de Ingenierías, Postgrado en TV Digital, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.palermo.edu/ingenieria/TVDIGITALPOSGRADO/4.pdf>
- Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En: S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia entre la escuela, la calle y el shopping*. (pp. 209–240). Buenos Aires: Paidós.
- Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Postman, N. (1994). *La desaparición de la niñez*. Nueva York: First Vintage Books.
- Quijano, V. (2006). Biopolítica, subjetividad y ecoNOmía. Vida y regulación de la desregulación. En V. Quijano y J. Tobar (comps.), *Biopolítica y filosofías de vida*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Raddar. (s.f.). *Raddar somos*. Recuperado de: <http://www.raddar.net/about.html>
- Revista Tú*. (febrero de 2013a). Bogotá: Editorial Televisa.
- _____. (abril de 2013b). Bogotá: Editorial Televisa.
- _____. (junio de 2013c). Bogotá: Editorial Televisa.
- _____. (julio de 2013d). Bogotá: Editorial Televisa.
- _____. (agosto de 2013e). Bogotá: Editorial Televisa.
- _____. (septiembre de 2013f). Bogotá: Editorial Televisa.
- _____. (octubre de 2013g). Bogotá: Editorial Televisa.
- Schor, J. (2006). *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Steinberg, S. R.; Kincheloe, J. L. (comps.). (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Szir, S. (2007). *Infancia y cultura visual*. Recuperado de: http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/entrevistas/sandra_szir.html
- _____. (2012). Entre el discurso pedagógico y la cultura del consumo en Argentina. La escuela y el periódico ilustrado *Caras y Caretas* (1880-1910). En: S. Sosenski y E. Jackson (coords.), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. Entre prácticas y representaciones. México: Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html>
- Walkerdine, V. (1998). La cultura popular y la erotización de las niñas. En: J. Curran, W. Valerie y D. Morley. (coords.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el post-modernismo* (pp. 153-186). Barcelona: Paidós.





Ana Z y la literatura de fantasía en la infancia: un acto de descubrimiento

Ana Z and Fantasy Literature in Childhood: An Act of Discovery

Laura Paola Fajardo Leal¹

Para citar este artículo: Fajardo, L. P. (2017). Ana Z y la literatura de fantasía en la infancia. Un acto de descubrimiento. *Infancias Imágenes*, 16(2), 326-329.

Recibido: 07-febrero-2017 / **Aprobado:** 16-agosto-2017

Resumen

326

La presente reflexión se centra en el escenario de lo fantástico que caracteriza a la literatura infantil y que claramente se presenta en el libro titulado *Ana Z, ¿dónde vas?*, de la escritora ítalo-brasileña Marina Colasanti. Es la lectura literaria un acto de desocultamiento de los misterios de la vida a los cuales los niños y niñas se ven en la necesidad de explorar. Así, el texto en mención responde fundamentalmente al siguiente interrogante: ¿de qué manera la obra *Ana Z, ¿dónde vas?* de Marina Colasanti permite descubrir otros mundos que trascienden la cotidianidad y las vivencias de la infancia?

Palabras clave: lectura; niñez; imaginación.

Abstract

The present reflection focuses on the scenery of the fantastic character of children's literature and that is clearly presented in the book entitled *Ana Z, ¿dónde vas?* by the Italian-Brazilian writer Marina Colasanti. Literature is an act of uncovering the mysteries of life to which children find themselves in need of exploration. Thus, this text responds fundamentally to the following question: In what way *Ana Z, ¿dónde vas?* by Marina Colasanti allows to discover other worlds that transcend the everyday and the experiences of childhood?

Keywords: reading; childhood; imagination.

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: arualeal1800@gmail.com

Una de las características de la literatura fantástica es justamente su frontal rechazo a la razón, su libertad con respecto a lo real... La literatura fantástica recorre otros caminos más profundos, más oscuros, caminos que la razón no frecuenta y donde la lógica se pierde. (Colasanti, 2004, p. 93)

Durante el proceso de aprendizaje escolar, y fundamentalmente en la primera infancia, la lectura se asume como una experiencia de encuentro con la construcción del lenguaje, pero, sobre todo, con el diálogo entre dos actores: el lector y el texto (escrito o gráfico). De allí que el primer acercamiento al acto de leer, el cual se mantiene a lo largo de la vida, se encuentre asociado con el descifrar el contenido de lo literario y mundos simbólicos, lo que aviva el deseo del niño por despertar las bestias que duermen profundamente, explorar tierras desconocidas o simplemente adentrarse en la conquista de un espacio habitado por la fantasía.

A razón de lo anterior, el propósito de esta reflexión consiste en develar cómo la literatura de fantasía, ejemplificada con la obra *Ana Z, ¿dónde vas?* de Marina Colasanti, actúa como escenario para avivar la sed de descubrimiento del niño (quien se construye como lector a medida que establece un encuentro enriquecedor con los textos que conoce durante su etapa inicial dentro y fuera de la escuela).

Marina Colasanti, con nacionalidad ítalo-brasileña, es escritora, traductora y periodista. Su obra ha recorrido diversidad de los géneros, representada en más de 40 libros publicados. Su inmersión en el campo de la literatura infantil y juvenil deviene de sus momentos como periodista y editora. *Ana Z, ¿dónde vas?*, libro publicado en 1993, ganó en 1994 el premio Jabuti a la mejor obra brasileña de ficción.

Ana Z, ¿dónde vas? es un claro ejemplo de una mirada alternativa a lo fantástico en la cual despertar la bravura de los monstruos, rescatar princesas y vivir en castillos de cristal no son los únicos sucesos trascendentales. La fantasía, en esencia, le permite al niño jugar con la realidad y la ficción y crear universos extraordinarios, de modo que esta obra cambia dicho convencionalismo.

En los confines de esta historia habita una niña llamada Ana, quien, sin pensarlo, un día decide acercarse a un pozo que encuentra unos metros más allá de su casa. Observa el pozo y se acerca a él intentando descubrir qué hay en su profundidad. Sin advertirlo, las perlas de su collar se enredan y caen a la oscuridad del pozo obligando a Ana a descender por una escalerilla hasta llegar a una superficie firme y comenzar a buscar las perlas de su collar.

Si bien durante la historia Ana no se encuentra con los típicos monstruos o las anheladas princesas que necesitan ser salvadas de las llamas, de las garras del malvado o de los hechizos de las brujas, sí toma de la mano al lector y lo guía durante toda su travesía que va más allá de hacer el intento por encontrar sus perlas y rearmar su collar. Tanto Ana como el lector caminan juntos sobre peligrosos pantanos, áridos senderos, empedradas calzadas y húmedas tierras. El viaje termina siendo compartido, pues las acciones de Ana repercuten significativamente en el modo de lectura del niño, o quizá del adulto. Colasanti manifiesta en esta historia que lo fantástico no se reduce a un solo público lector, sino que, por el contrario, es un universo lleno de posibilidades y acercamientos. Al inicio de la historia Ana y el inquieto lector emprenden su viaje guiados por una vocecilla escondida la cual es aparentemente quien da vida a Ana y a todas sus aventuras:

Vamos a descender con Ana. Despacio. Pasamos una pierna por encima del brocal, tanteando la grada con el pie, el cuerpo todavía con la mitad afuera y la mitad adentro. Ahora la otra pierna. Cuidado. El brocal del pozo es resbaloso, las paredes llenas de lodo. Ana no sabe si sus manos están sudando, o si es la humedad de las gradas, pero se agarra fuerte. Los pies tantean. El corazón está mucho más apresurado que ella. Una grada. Otra. Una más. (Colasanti, 1993, p. 12)

Este viaje compartido es una de las estrategias clave que utiliza Colasanti para adentrar al lector al mundo del descubrimiento, pues este último no actúa exclusivamente como tal, sino que se encuentra vinculado a todos los sucesos que hilan la historia. De allí que:

Inmerso en batallas ficticias que propicia la lectura, el niño actúa de varios modos al mismo tiempo. Al principio es un observador; luego se convierte, gracias a la identificación con los personajes, en un participante, y al completar, automática e instintivamente, el escenario que el autor ofrece poniendo rostro a los personajes, se convierte también en coautor. (Colasanti, 2004, p. 57)

En *Ana Z, ¿dónde vas?* las batallas ficticias no son precisamente los combates de ejércitos de fantasía, sino que se representan a partir de toda la cadena de sucesos y exploraciones con diversas culturas que se tejen alrededor de la vida de Ana cuando ingresa al pozo. Desde la desaparición de los peces que al parecer se han llevado sus perlas, pasando por el encuentro con el sarcófago egipcio hasta llegar al Medio Oriente, Ana mantiene su sed por descubrir y ello la invita constantemente a preguntarlo todo, incluso en los instantes menos apropiados; a Ana no le interesa si desconoce a las personas porque son sus nuevos compañeros de travesía que la guían a lo largo de ella. Sin embargo, no por eso deja de inquietarse: “Ana está tan llena de preguntas que el pecho parece que le rasca. Pero ya que no puede preguntar todo lo que quiere saber, pregunta al menos lo más importante” (Colasanti, 1993, p. 29).

Después de tanto preguntar, Ana llega al universo de las dunas a través de una puerta muy pequeña pero la sorpresa del lector es mil veces más grande:

El mentón de Ana no se cae, porque está bien sujeto al rostro y, sobre todo, porque Ana ni siquiera abre la boca. Como siempre se ve muy sorprendida, hace exactamente lo contrario. Cierra bien apretados los labios, para que no se le salga la sorpresa. (Colasanti, 1993, p. 46)

¡El desierto! Ana siente emoción y miedo instantáneamente y piensa: “El miedo visto por fuera no se parece ni siquiera al que la gente siente por dentro” (Colasanti, 1993, p. 47). Aun así, decide enfrentar sus temores y se encuentra con una cultura distinta que la lleva a develar todos sus secretos.

En el capítulo VII, Ana se topa con una gran acacia y quiere recostarse sobre su tronco, pero

“¡Cataplum! en vez del apoyo del tronco, Ana encuentra el vacío y cae de espaldas golpeándose la cabeza en el suelo... extiende su mano sin encontrar nada, intenta agarrar una hoja, pero solo agarra el aire” (Colasanti, 1993, p. 57). Luego entiende, gracias a una mujer que la encuentra y sabe de su existencia, que “las cosas no son pero la gente hace que las cosas sean” (Colasanti, 1993, p. 59).

Esto último pone de manifiesto que Ana hace la figura del lector niño cotidiano que no solo se encuentra súbitamente con lo desconocido sino que aprende de él más que lo que desea saber al preguntar y el deseo insaciable por desenmascarar el mundo la hace cambiar. Ana se convierte en Sherezade al encontrarse con un sultán que la retiene en su reino para escuchar las aventuras que solo ella podría narrar. En este punto de la historia, la narración cobra una gran importancia pues se despiertan los sucesos de las fábulas y los cuentos populares de los hermanos Grimm.

Ana sabe que, como Sherezade, será llevada con el verdugo si su compilado de narraciones se acaba en cualquier instante. Así que, como en las grandes anécdotas de fantasía, Ana duerme y el viento la conduce a otra nueva historia. En el Medio Oriente, Ana retoma su camino con el lector, que ha visto lo mismo que ella, quien se une a una caravana de personas que también le guía. Ana, como cualquier niño, jamás quiere estar sola y más en un lugar que no conoce. Finalmente, y después de todos los obstáculos que Ana debe sobrepasar para encontrar la salida, halla un tren que la conduce a casa y de vuelta retoma todo aquello que conoció inicialmente. Desconoce el tiempo, en la fantasía el tiempo cronológico no existe.

Ana Z, ¿dónde vas? es una obra que reinventa los imaginarios del niño adentrándolo en un universo de posibilidades que trascienden lo real. Ana y el lector realizan un viaje no solo alrededor de la diversidad cultural sino en torno a la vida. Al respecto, Colasanti afirma que:

La literatura traspasa cualquier edad, forma y contenido. Es un contenido denso, una sólida reflexión sobre la vida y nuestro estar en el mundo. Un contenido que nos lleva a reflexionar. Es una forma que, siendo muy cuidada, no revela el trabajo intenso que

la genera, pero, por el contrario, resulta llena de frescura. La forma puede ser, en sí, un viaje. (2004)

Ana y el lector finalizan la historia con un destino preciso que parte de la construcción de la experiencia, dicha no hubiese podido existir sin la fantasía y la sed de Ana por indagar y cuestionarse todo lo que la rodea. En últimas, de allí parte el descubrir en el niño, del acto de interrogarse desde las cosas más pequeñas hasta aquello que resulta inverosímil para él.

En última instancia, la literatura no es otra cosa que un largo e interminable discurso sobre la vida,

un artificio donde mediante la narrativa, los seres humanos elaboran sus pasiones, sus angustias, sus miedos y se acercan al gran enigma del ser. Leyendo no solo aprendemos a poner en palabras nuestros propios pensamientos. También obedeciendo a representaciones simbólicas, aprendemos de la vida. (Colasanti, 2004)

Referencias

- Colasanti, M. (1993). *Ana Z, ¿dónde vas?* Medellín: Susaeta.
- _____. (2004). *Fragata para tierras lejanas, conferencias sobre literatura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.





De infancia invisible a infancia-s visibles

From Invisible Childhood to Visible Childhood-s

Martha Ligia Calle Pinto¹

Para citar este artículo: Calle, M. L. (2017). De infancia invisible a infancia-s visibles. *Infancias Imágenes*, 16(2), 330-334.

Recibido: 28-diciembre-2016 / **Aprobado:** 25-septiembre-2017

Resumen

Este texto nace como parte de un ejercicio de reflexión en torno a la condición infantil desarrollado a partir del proceso de formación en el seminario sobre Infancias, juventudes y educación, y producto de la tesis *Las contravenciones y las infracciones escolares: Un análisis del hurto y robo como expresiones de la violencia escolar*, desarrollada en el Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Busca mostrar algunos elementos para poder visibilizar la infancia, teniendo en cuenta la experiencia educativa a partir de tres conceptos: el primero referido a la escuela como institución que garantiza los derechos, siendo el fundamental la educación; el segundo, con referencia a la visibilización del cuerpo; y el tercero, relacionado con la necesidad de una contracultura frente a modelos que impiden la formación de la subjetividad y promueven el consumo y las ideologías hegemónicas.

Palabras clave: infancia; escuela; educación; visibilización del cuerpo; contracultura; subjetividad.

Abstract

This text emerges as part of an exercise of reflection on child condition developed from the training process in the seminar "Childhood, Youth and Education," and product of the doctoral thesis: *Violations and school infractions: A analysis of theft and robbery as expressions of school violence of the Inter-institutional Doctorate of Education of the University District Francisco José de Caldas*. It seeks to show some elements to be able to visualize childhood, considering the educational experience, from three concepts; The first one referred to the school as an institution that guarantees rights, education being the fundamental. The second, with reference to the visibility of the body; and the third related to the need for a counterculture against models that impede the formation of subjectivity and promote consumption and hegemonic ideologies.

Keywords: childhood; school; education; visibilization of the body; counterculture; subjectivity.

¹ Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, candidata a Doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Francisco José de Caldas. Docente orientadora de la Secretaría de Educación, docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

La condición infantil contemporánea plantea una diferenciación frente a lo que se ha comprendido como infancia. Por una parte, asociada a una etapa de desarrollo o edad cronológica, y por otra, a una construcción cultural, social, política, estética y económica. La infancia era un momento de crecimiento caracterizado por la dependencia, el cuidado higiénico, la subordinación al adulto, la normatización y regulación de la mente y del cuerpo. Todo con el objeto de: “educar al niño para no castigar al hombre”. Es decir, la infancia era una preparación para la vida adulta. Y allí radicaba su valor. Así la infancia se hace invisible, pues el niño solo existe como un proyecto de adulto o ciudadano. En contraposición, se plantea la visibilización de las infancia-s en plural, comprendiendo que esta construcción histórica y cultural no se constituye en un molde y obedece más a procesos sociales y subjetivos que a etapas de desarrollo teóricas. El niño o niña es un sujeto que existe en el presente. Piensa, vive, actúa y ya es un ciudadano. Se relaciona con el mundo fáctico y a través de la experiencia, construye y reconstruye su mundo de la vida², en una formación dialéctica entre la intersubjetividad y el mundo social.

Las infancia-s, según Amador, pueden comprenderse como:

[...] el conjunto de circunstancias sociales, subjetivas, epistémicas y políticas en las que se produce el tránsito de la infancia en singular (noción prototípica del proyecto de la modernidad) a las infancias (categoría analítica que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños y niñas en el tiempo presente). (2012, p. 74)

² Para este propósito Husserl reconoce en primera instancia la existencia de un mundo fáctico y objetivo que tenemos ante nuestros ojos y que se puede percibir a través de los sentidos y la intuición; esto es a través de la realidad concreta, de las cosas, los sujetos que nos rodean, aquellos que podemos ver y sentir, pero que también podemos intuir, expresión que Husserl utiliza para referirse a la posibilidad de evocación que tenemos sobre lo que conocemos y recordamos. A partir de este mundo real es que cada uno de nosotros da constitución al mundo de la vida, que nace de la subjetividad y en el que nada es definitivo, sino que es permanentemente cambiante y reconfigurado en las nuevas experiencias con los otros que nos rodean y que comienzan a hacer parte de él. Es decir, también es intersubjetivo, desde él aprehendemos la vida, la cultura, los valores, etc.

Pero para poder visibilizar las infancia-s, y teniendo en cuenta la experiencia educativa, es necesario empoderar tres conceptos. El primero referido a la escuela como institución que garantiza los derechos, siendo el fundamental la educación. El segundo, con referencia a la visibilización del cuerpo. Y el tercero, se relaciona con la necesidad de una contracultura frente a modelos que impiden la formación de la subjetividad y promueven el consumo y las ideologías hegemónicas.

La escuela: un espacio para la reconstrucción del mundo de la vida infantil

El mundo de la vida es un conglomerado sociocultural integrado por opciones de valor, experiencias subjetivas y sedimentos históricos; es el mundo donde se nace y se muere, donde se hereda una tradición cultural, donde se comunica un lenguaje, donde se vive intersubjetivamente. Es el mundo de la cotidianidad en cuyo horizonte nos encuadramos para orientarnos y es, a la vez tejido de relaciones sociales; es el mundo del trabajo, de la familia, de los usos y costumbre. (Herrera, 2002, pp. 64-65, citado en Guevara, 2014, p. 83)

Así, se puede decir que la escuela es también ese lugar de transmutación del mundo de la vida, en el que los niños, niñas y jóvenes comparten experiencias no solo en la formación disciplinar de las matemáticas, las ciencias y el lenguaje sino, además, y según mi criterio como lo más importante, en la vida social misma.

Desde hace más de dos décadas la escuela, en su intento por configurar un nuevo ciudadano, viene desarrollando múltiples propuestas para garantizar a los niños su condición de sujetos de derecho. Entre ellas encontramos la formación en educación sexual, en democracia y más reciente aún en ciudadanía. Sin embargo, estos propósitos mundiales, regionales y locales no generan un impacto en los niños, niñas y jóvenes escolares. La educación no es realmente el camino para la transformación de las realidades de los sujetos estudiantes, como lo expresa Cajiao:

La “consignación” de los jóvenes a la escuela se fundamentó en la transferencia de un conocimiento

del “mundo adulto” al “mundo de los jóvenes”, aunque muchas veces no respondiera a las verdaderas necesidades e intereses de los adolescentes.

Así la posesión o carencia del saber se constituyó en un elemento de dominación-subordinación que el desarrollo social ha legitimado. (Cajiao, 1995, p. 135)

Así pues, la institución escuela debe replantearse. No podemos desconocer que ella es una institución viva a través de los niños, jóvenes y maestros, sus relaciones, modos de ser y relacionarse con el afuera. Ya no es posible concebir la formación democrática como un mero ejercicio de simulación de la vida real; o la educación sexual con un cúmulo de información sin formación; o la educación ciudadana como un relato de “competencias” que permiten a niños y jóvenes llamarse “ciudadanos”.

El lugar de la educación ya no es exclusivo de la escuela, esto convoca al sistema educativo a una reflexión en torno a la cultura y nuestra historicidad, un volver en nosotros mismos para reconocernos en el ejercicio de configurar una nueva cultura en la que se reconozca la pluralidad, y se propicien espacios de reconocimiento de las diversidades que constituyen el país. El mundo de la vida infantil es entonces un campo de complejidades históricas, culturales y sociales, que el niño, niña y joven trae consigo. Lo determina, pero no lo condena. Así, el papel de la educación es definitivo para crear nuevos sentidos del mundo y de sí mismo. Las infancias requieren de espacios para ser repensadas y reconstruidas, como lugares de derecho y de reconocimiento.

La visibilización del cuerpo de las infancias

En la escuela el cuerpo se invisibiliza. Los conocimientos se centran en la razón y la corporalidad no es tenida en cuenta. El niño, niña o joven es una cabeza cargada por un cuerpo. Al desaparecer, pierde su sentido de existencia. Al no ver, sentir y explorar el cuerpo se pierde el sujeto, del cual solo se requieren sus respuestas observables. Por tanto, el hecho de confinar al cuerpo en una dinámica de mero razonamiento se le desplaza de herramienta existencial a neto instrumento receptivo. Zandra

Pedraza, antropóloga de la Universidad de los Andes, escribe al respecto:

Tal obstáculo ha surgido porque se postula al sujeto ante todo como un ente racional, vaciado de sus circunstancias somáticas. Por efecto de este acercamiento, en la escuela el conocimiento aparece a menudo como producto de una forma incorpórea de ejercitar la razón, que acontece como externalidad del sujeto corpóreo en un ambiente desencarnado en el que habita, solo, el logos. (2010, p. 48)

Lo que evidencia la importancia de problematizar el cuerpo como una circunstancia existencial, que de manera inseparable con la razón está inmersa en el aprendizaje y que al situarlo en un espacio específico, en este caso *la escuela*, aparece como facilitador de otros conocimientos, aparte de lo meramente académico, como por ejemplo: imaginarios del mundo de la vida, modos de concebir el propio cuerpo y el del otro, maneras de socializar ideas en pro de la construcción de lenguajes propios y comunes, etc.

Al pensarse el cuerpo en la escuela y en la infancia, se sugiere una transgresión del término tradicional que abandone la percepción única desde el ámbito cotidiano e instrumental, para concientizar al sujeto estudiante de las posibilidades que posee en su particularidad y que cada uno descubra de manera personal su potencial en la creación, en la acción y en el pensamiento. Del mismo modo, se propone problematizar la *dimensión-cuerpo* en todos los aspectos de la vida y no solo en el ámbito escolar.

David Le Breton (2002), en su texto *Antropología del cuerpo y modernidad*, expone cómo la corporeidad se instituye como un fenómeno social a través del cual se representa y se percibe el mundo. “El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, más inaprehensible como él. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural” (p. 14).

Y, además, refiere en su libro *La sociología del cuerpo* la relación corpórea con el entorno y la aproximación que se da entre la *existencia individual y la colectiva* para construir conocimiento. Así, se entiende que en el cuerpo se alojan aprendizajes

traspasados por la educación, la familia, la sociedad, etc., que estructuran los comportamientos de las personas. Así describe la importancia de la socialización en las infancias desde lo corporal: “Este proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante de la condición social del hombre que, sin embargo, tiene sus momentos más fuertes en ciertos momentos de su existencia, especialmente en la infancia y en la adolescencia” (Le Breton, 2002, p. 8).

Así, visibilizando los cuerpos en su marco subjetivo, se puede contribuir a dibujar las infancias. El cuerpo es una de las más importantes construcciones del ser humano, delimita su existencia. Por esto es necesario que la escuela lo tome como objeto de aprendizaje, enseñanza y conocimiento. No solo como instrumento, medio u objeto de entrenamiento físico. El cuerpo es el sujeto mismo.

Contracultura para formar las subjetividades de las infancias

La cultura y el momento histórico actual hacen que los niños y niñas estén rodeados de ideologías que los seducen, particularmente por los medios de comunicación. Contrario a lo que puede pensarse, estos medios no son neutrales. Están cargados de ideologías y contenidos que mantienen las posturas tradicionales, coloniales, hegemónicas y patriarcales. Así, Disney, Discovery, Cartoon Network, entre otros, brindan los conceptos, socialmente aceptados, de sujeto, belleza, política, masculinidad, feminidad, justicia. Giroux plantea que:

cuestionar lo que enseña Disney, forma parte de una indagación mucho más amplia sobre qué necesitan saber los familiares, los niños, los educadores y otros trabajadores culturales para poder criticar y poner en tela de juicio, en caso necesario las fuerzas institucionales y culturales que tienen un impacto directo en la vida pública. (Giroux, 2001, p. 124)

Amador (2002) expone a las tecnologías como las nuevas formas de producción de conocimiento que se encuentran inmersas en el mundo del niño contemporáneo. En esta categoría se aprecian claramente los símbolos e imágenes que se han acentuado en la mente del niño para representarse a sí

mismo en el mundo, como es la imagen del súper héroe o la princesa, que a su vez se convierten en modos particulares de habitar el mundo.

Los medios masivos se han convertido en una referencia clara de quién se es, o cómo llegar a ser de determinada manera. Por esto, la escuela que quiera visibilizar las infancias debe apostar a la construcción de una contracultura que rompa con las ideas impuestas por las ideologías tradicionales. Donde la infancia se ha llevado al plano de las industrias y los niños y sus padres son consumidores en potencia. La fantasía, la inocencia, la imaginación, la ternura, entre otras, son bienes de consumo más que características de la infancia.

Según Giroux, los medios de comunicación y la cultura que promueven tienen una relación directa con la economía

[...] En una época en que las corporaciones poseen un poder desmesurado para transformar la cultura infantil con un empeño fundamentalmente comercial, utilizando sus diversas tecnologías culturales como máquinas docentes para mercantilizar y homogeneizar implacablemente todos los aspectos de la vida cotidiana, y suponiendo así una amenaza potencial a las verdaderas libertades asociadas a una democracia sustantiva. (Giroux, 2001, p.124)

Generar desde el campo de la educación un giro y verdadera mirada sobre la infancia en todo su esplendor, al niño, niña y joven como un verdadero sujeto con mucho que decir sobre la sociedad y con mucho que aportar, es todavía un reto en la escuela, en donde la mirada del maestro parece aún no haberse podido descentrar de la perspectiva adultocéntrica que promueve la invisibilización de las infancias, desde el no reconocimiento de ese otro completo que es el niño.

El reto es ahora la transformación de las prácticas escolares en donde nuevas miradas sobre el mundo, la subjetividad y la cultura, pueden ser el camino.

Referencias

Amador, J. C. (2002). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. *Revista Científica*, 15(1), 12-29.

- _____. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87.
- Cajiao, F. (1995). *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Tomos I-IV. Bogotá: Fundación FES.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Guevara, A. C. (2014). *Lo poético y la vida: fenomenología de la creación estética*. Bogotá: San Pablo.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y uso de los sentidos y escuela: la educación somática. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), 44-57.





Reseña de *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*

Rafael Andrés Porras Suárez¹

Para citar este artículo: Porras, R. A. (2017). Reseña de *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. *Infancias Imágenes*, 16(2), 335-339.

Recibido: 03-junio-2016 / **Aprobado:** 25-septiembre-2017

Resumen

Gran parte del ideario del pensamiento filosófico y estético de Walter Benjamin (1892-1940) se valora en la compilación cronológica de *Escritos*, realizada por Giulio Schiavoni². Desde su compromiso marxista romántico de la formación de una niñez y juventud proletaria, hasta la valoración genuina por los rastros, huellas y silencios de los artefactos culturales de la infancia alemana (juegos, juguetes y libros) imprescindibles para una “arqueología” histórica de la vida social de la cultura burguesa. Filósofo, teórico marxista, crítico cultural y coleccionista apasionado, “culto y feliz”. Benjamin, escrito tras escrito, busca el sentido histórico de la vida moderna y la tradición.

Palabras clave: infancia; juventud; formación; historia; artefactos culturales; cultura infantil.

Abstract

Great part of philosophical and aesthetic thought of Walter Benjamin (1892-1940) is valued in the chronological compilation of *Escritos* carried out by Giulio Schiavoni. From his romantic Marxist commitment of the *Bildung* of a childhood and proletarian youth until the genuine valuation for the trails, traces and silences of the cultural devices of the German childhood (games, toys and books) indispensable for a historical “archaeology” of the social life of the bourgeois culture of his time. Philosopher, theoretical Marxist, cultural critic and passionate collector, “cult and happy”. Benjamin, writing after writing, looks for the historical sense of the modern life and the tradition.

Keywords: childhood; youth; bildung; history; culture devices; children’s culture.

335

¹ Licenciado en Psicología y Pedagogía. Maestrante, Maestría en Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: potter_030@hotmail.com

² Giulio Schiavoni nació en Maiolati Spontini, Italia (1948). Ha sido ensayista y traductor de la literatura alemana de los siglos XVIII y XX. Numerosas de sus publicaciones se concentran en monografías de los intelectuales, filósofos y literatos judeo-alemanes como Kafka, Freud y Benjamin.

Benjamin y su *Enciclopedia mágica de la infancia*

¿Por qué y qué escribe un *joven* como Walter Benjamin? Escribir es el devenir de su pensamiento filosófico y su compromiso histórico y ético (marcado por la clase burguesa y sus raíces judías³); es, además, el modo adecuado de buscar la “nostalgia” perdida de la infancia (1982, p. 77). En cada texto aparece una figura, una palabra o una leve sombra de la infancia, de su interés por “encontrar y sorprenderse” (al modo del juego del escondite) ante el tesoro oculto de su especificidad mancillado por la pedagogía, la psicología del individuo y la autocontemplación del mundo burgués.

Su corta vida (se suicida a los 48 años antes de caer en manos de la Gestapo) deja grandes elucubraciones que se ven reflejadas en *Escritos*. Compendio iniciado por la presentación de Schiavoni: “Frente a un mundo de sueño” y 20 escritos que representan su “enciclopedia mágica de la infancia”: 1) cuatro textos iniciales (1913 y 1915) acerca del pensamiento filosófico de Benjamin y sus críticas a la sociedad burguesa de su tiempo; 2) 11 textos subsiguientes (1919 y 1930) del interés por la colección de los artefactos culturales infantiles para “hacer historia con los desechos de la historia”; y 3) cinco textos finales (1930 y 1932) de comentarios de cartillas y libros de colección infantil según su agudeza y sensibilidad estética acerca de la *Kindische Kultur* (cultura infantil).

Críticas a la decadencia del pensamiento y el conformismo burgués

El título en alemán del texto reseñado es *Über Kinder, Jugend und Erziehung* (1969) que alude a la esencia de la escritura de Benjamin: hablar “sobre niños, juventud y educación”. Enmarcado en la tradición del materialismo histórico, sus reflexiones filosóficas iniciales apuntan a la base social y moral y no a la crítica socioeconómica como Marx y Engels. La formación moral del espíritu del

hombre [*La enseñanza de la moral*, 1913]⁴, según Benjamin, está inclinada a la acción ética guiada por un *deber ser* universal (agregado de los imperativos categóricos kantianos) que no es ajena al “orden de la comunidad” (p. 37). Allí desemboca toda la tradición cultural de la religiosidad. Es acuciante ante la racionalidad utilitarista, biológica y psicologista de la educación moral burguesa y antepone a toda “universalidad” una actitud ética. Benjamin busca una nueva mirada de la educación moral para precisamente denunciar el conformismo ideológico de la tradición moderna alemana que no permite el florecimiento de la novedad, *experiencia* propia de la infancia y la juventud. “Así es la vida. Lo que nos dicen los adultos es lo que ellos experimentaron. [...] Nosotros conocemos otra experiencia” [*Experiencia*, 1913]. Plantea en sus textos una pedagogía para liberar al hombre proletariado desde la infancia. La alegoría de su prosa generacional arremete contra el “ritmo del burgués”.

Implicado desde *joven* al Movimiento de la juventud, Benjamin cuestiona la formación del estudiante alemán: formación espiritual [*La posición religiosa de la nueva juventud*, 1914] y académica [*La vida de los estudiantes*, 1915]. La juventud posee una significación importante para reproducir el germen del fascismo, sin embargo, Benjamin ve allí un “estado de excepción”⁵. Si para la ideología nazi el movimiento juvenil (Juventudes hitlerianas) es fuente de alienación, para el filósofo lo es en el sentido de una lucha social. No duda y reprocha al estudiantado alemán por su conformismo del sueño burgués: la senilidad de la vida del progreso, el anhelo de la profesionalización y el matrimonio. Este señuelo atrapa a una juventud que no cuente con los recursos de espíritu (crítica y creación) para asentir la “seguridad burguesa”. La sociedad industrial engalanada de la reserva y la pasividad de pensamiento absorberá el lugar del conocimiento. La *universitas* cae en la era de la “productibilidad”

³ Alemán e hijo de padres judíos, su formación desde infante estuvo estrechamente ligada al conocimiento de su tradición judía, la cual alfabetiza desde temprana edad, generación tras generación, con la lectura de la Torá. De allí, tal vez, la pasión de Benjamin por la lectura, el libro y la escritura como precursores de su pensamiento.

⁴ Las llaves [] indican el texto y el año en el que Benjamin desarrolló su crítica, comentario o reflexión.

⁵ En *Tesis de filosofía de la historia* (s.f.) referencia a la “tradición de oprimidos”, donde incorpora a la juventud, potencia expresada en términos de “estado de excepción”, capaz de resistir a los absolutismos de la sociedad del progreso.

donde el “cargo y la profesión” son el ideario dominante, no el saber; ante un sistema apaciguado, la *Bildung* acaece.

Once textos reflejan el oficio del filósofo por la colección y la bibliofilia. ¿Ya en Benjamin, antes que la microhistoria, hay un interés por la historia hecha por el “desecho” y el “no vencedor”? Sí. Es una historia bifurcada de la hegemonía del progreso, el cientificismo y el historicismo. La historia parte de la nimiedad de los objetos olvidados antaño presa de la autocomplacencia burguesa. “Antropología marxista, dialéctica” llama Benjamin al tipo de oficio que realiza al coleccionar y seguir el rastro histórico y social de los artefactos culturales infantiles y sus tradiciones: libros infantiles, juguetes, juegos y teatro, que son a su vez, modos de leer la historia (y la historia de la infancia) en clave de clase social y lucha de la vida familiar del siglo XIX y XX. Con la perspectiva de análisis del materialismo histórico, contribuye a la historia de la sociedad a través de una investigación de la “cultura infantil” (*Kindische kultur*) atesorada en una “arqueología” de tales artefactos y rastrea el lugar de la infancia, saber y lugar en la “estructura social”. Dice: “Hace tiempo que el eterno retorno de todas las cosas se ha convertido en sabiduría infantil” (1982, p. 78) al ver jugar el niño con su juguete.

Rastro de la infancia (*Kindheit*)

Benjamin, del primer al último texto, se ocupa de la infancia. Reconoce su ambigüedad en la sociedad y exige reivindicar su especificidad en tanto participe de la lucha de clase [*Programa de un teatro infantil proletario*, 1928, y *Una pedagogía comunista*, 1929]. Es claro su rechazo a la pedagogía cambiante (asistémica) consorte de la psicología experimental (basada en universales y métodos) que devalúa el sentido mismo de la infancia por la autocomplacencia adulta. Al decir de Benjamin: *Kinder ohne Kindheit* (niños sin infancia) (2000).

Según Benjamin, la fundamentación del proyecto de la “educación proletaria” se enmarca “desde los tres hasta los trece años cumplidos”. Partir de la visibilidad con que Benjamin habla de la infancia supone una relación estrecha con un interés en la *Bildung* (formación) y el saber alojado

en el espíritu infantil; capital de la clase social proletaria como “generación en potencia”. El teatro se convierte en el escenario perfecto para la “realización” de la infancia al desplegar todas sus cualidades: espontaneidad, lucha, expresión y juego, y de reincorporarla a la vida social marcada por la lucha de clases (retoma la educación proletaria bolchevique).

La apuesta formativa benjaminiana es ya un diálogo disciplinar: 1) rastros de una luz sociológica al confesar la necesaria ruptura entre adultos y niñez [*André Gide: La porte étroite*, 1919]; 2) el ideal constructivista de la comprensión de la infancia y la niñez: “los niños tienden, de manera muy especial, a acudir a todo lugar de trabajo donde visiblemente se manejen cosas. [...] Los niños se forman su propio mundo objetivo, pequeño entre lo grande” (p. 96) [*Calle de mano única*, 1926-1928]. *El niño sabe*, ni tabula rasa o determinismo. En cada artefacto se vislumbran cualidades de la infancia.

Los libros para niños (*Kinderliteratur*)

Benjamin busca en el libro infantil la “nostalgia” de su infancia. Coleccionar cada libro para encontrar algo de sí olvidado: su *enciclopedia mágica de su infancia*. Memoria de la vida de la infancia burguesa de finales de siglo XIX [*Viejos libros infantiles*, 1924; *Panorama del libro infantil*, 1926] o antes [*Abecedarios de hace cien años*, 1928]. Encuentra el tesoro simbólico con el que cada niño inadvertidamente se sorprende y del cual construye sentido: el acceso a la cultura, el potencial de la imaginación y la creación, el embeleso de la ilustración y la grafía, el juego litográfico del texto colorido o sobrio; en todo caso, la interacción del niño con el texto. Con el libro para niños se descubre al niño-lector. Dirigido al adulto, este transmite al niño la historia, la fantasía, el conocimiento a través del relato. Cada libro infantil coleccionado, del siglo XVIII y XIX, conserva la especificidad del niño amoral, el relato domina el espíritu salvaje. Dos siglos que marcaron la lenta historia del niño: de la diferencia por naturaleza —salvaje/culto— a la diferencia de grado —desobediente/temeroso—. La imaginería social transmite al niño vía narrativa

la culpa, el miedo y la obediencia; la familia juega una notable función al respecto.

El juguete y la historia del juguete (*Spielzeug y Geschichte von Spielzeug*)

La relación del hombre con el juguete no es nunca la misma del niño [*Juguetes antiguos*, 1928]. Para los grandes es objeto de “reproductibilidad técnica” para los otros, los pequeños, es una suerte de escogencia; este construye *su* mundo, el otro, escapa de *su* realidad ¡Benjamin es un conocedor de la psicología infantil! [*Juguetes y juego*, 1928]. El niño exige, elige o rechaza, y no se embelesa por la opulencia del objeto ni por el deseo adulto. El niño *sabe* por qué juega y, de allí, que proscriba su acción lúdica ante un artefacto carente de sentido.

Los juguetes son monumentos de la historia [*Historia cultural del juguete*, 1928; *Juguetes rusos*, 1930]. Muñecas, soldados de plomo y estatuillas constituyen un homenaje al pasado ahora anclado en el *souvenir*. Benjamin reconstruye el lugar histórico del juguete, con ayuda del trabajo de Gröbel, distinguido y ahora apropiado por la industria: del oficio del fabricante de juguetes —arte doméstico— torna a la industria de consumo; de la fascinación por la creación al desencanto del consumo. La historia del juguete tuvo estrecha relación con la evolución histórica de la técnica (pp. 92-115), no con el niño. Sin embargo, el juguete en sí mismo oculta un imaginario histórico de la infancia y se advierte que sus transformaciones implican juegos de poder: “mientras dominó un rígido naturalismo, no existió posibilidad de mostrar el verdadero rostro del niño que juega” (p. 88).

El juego infantil (*Die Spielwiesen der Kinder*)

El juego es anterior al juguete [*Juguetes y juego*, 1928] y el niño desconocía al juguete porque “la suposición de que la necesidad misma de los niños determina, sin más, el carácter de los juguetes contiene, pues, un gran error” (p. 91). Sin especificidad del niño, ausente la “cultura infantil”. La historia de la infancia denota el carácter indiferenciado del juego. El “juego infantil” adquiere sentido cuando existe el ser “infantil” y unas prácticas diferenciadoras. Benjamín, al leer a Freud, entiende la ley del juego: no es la “imitación”

del mundo adulto, sino la “repetición” del goce. Potente idea que mucho después tendrá repercusión pedagógica. Por lo pronto, el filósofo protesta contra la psicología individual y la “pedagogía colonial”.

El saber del comentario benjaminiano

Los últimos cinco textos son comentarios críticos [*Alabanza de la muñeca*, 1930] que Benjamin realiza a diversas obras como conocedor de lo infantil que se place del romanticismo de las cartillas ilustradas [*Chichleuchlachra*, 1930; *Comienzos florecientes*, 1931] y arremete contra la psicología “primitiva” del niño que deforma su especificidad y realización [*Pedagogía colonial*, 1930]. Reitera la voluntad de la formación del hombre (desde la niñez) situando la formación del maestro (*Erziehung*). Por eso, la reflexión del comentario de Zander sobre Pestalozzi (1746-1827) [*Pestalozzi en Yverdon*, 1932] quien educó a “los pobres y débiles” ofreciendo “su mano” (p. 142). Esta educación humanista, tal vez, es la que compartió Benjamin en su seno familiar y social y, por proyección, Pestalozzi refleja parte de su pensamiento que además de filosófico, crítico, ético y político, agregaré, es pedagógico.

Sin duda, Benjamin encuentra en las cartillas y libros infantiles un placer infantil que como adulto burgués poco hubiera apreciado. Dice: “sólo quien haya permanecido fiel al placer que le brindaban los libros en su infancia puede descubrir como coleccionista el campo del libro infantil” (1989, p. 65). El placer del libro, su contenido y sentido en las palabras y dibujos, los colores y las letras, la interacción del niño con el texto y el contexto atesorado en las páginas. “Cuando comience a jugar [*el niño*], de palabra y, de hecho, con lo que acaba de aprender, nuevamente ese libro será su mejor amigo” (p. 137). En *Infancia en Berlín hacia 1900* (1982) dedica unas palabras al “juego de letras” que apasiona la vista que persigue formas y colores, y a la mano que crea y dimensiona un mundo: “nada de lo que me ocupaba en mis años mozos evoca mayor nostalgia que el juego de letras” (p. 76). Benjamin reconoce que oculto en el texto está el saber del niño quien da sentido a su vida.

Referencias

Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.

_____. (s.f.). *Tesis de filosofía de la historia*. Recuperado de: https://www.uv.es/fjhernan/docencia/curs2011_2012/unimajors2011/Benjamin_historia.pdf

_____. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____. (2000). *Proletarisches Kindertheater-Programm einer asthetisch-politischen Erziehung*. Berlín: Rogner & Bernhard.





Letrillas del alba*

Daniel Hernández Rodríguez¹

Para citar este artículo: Hernández, D. (2017). Letrillas del alba. *Infancias Imágenes*, 16(2), 340-344.

340 Antes de comenzar voy a leer un poema del escritor francés Pascal Quignard, de un libro que desafortunadamente no parece estar traducido, así que tendrán que soportar las deficiencias de mi versión al castellano. El poema lleva por título “La bestia acorralada que está en el fondo del arte”² y tiene que ver con la emergencia del ser humano, de la palabra, del arte... y de la infancia, desde una perspectiva que puede ser, en cierta forma, sorprendente. El nombre de libro, *Tondo*³, está inspirado en una serie de pinturas en formato circular, *des tondi*, de Pierre Skira. Dice Quignard al comienzo de su libro que Salomé lleva en ese “plato redondo, ese disco, ese tondo” la cabeza del bautista. En esas pinturas redondas de fondo muy oscuro, reproducidas en el libro, lo que se distingue,

como si fueran los restos de un desastre violento, son pedazos de maderas y cuerdas de violines o cellos, pedazos de libros viejos y desvencijados, y calaveras, aunque en algunos parezca asomarse algo distinto en virtud de la composición. El poema, “La bestia acorralada que está en el fondo del arte”, dice:

Siempre hay que buscar los indicios de la bestia acorralada que se halla en el fondo de nosotros, en el fondo del lenguaje, en el fondo de la guerra, en el fondo del arte.

Fuimos una presa fascinada antes de llegar a ser depredadores carnívoros.

Somos un niño pasmado e inmóvil antes de ser un adulto que se agrupa.

* Conferencia dictada en el *V Coloquio de Infancia. Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros* que se llevó a cabo el 25 de mayo de 2017 en la Biblioteca Nacional de Colombia.

¹ Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, con estudios de psicolingüística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en los programas de Licenciatura, Especialización y Maestría de infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas e investigador en el campo de la infancia y de la poética infantil.

² La bête Traquée qui est au fond de l’art

Il faut toujours rechercher les traces de bête traquée qu’il y a au fond de nous, au fond du langage, au fond de la guerre, au fond de l’art.

Nous fûmes une proie fascinée avant de feindre d’être des prédateurs carnivores.

Nous sommes un enfant médusé et immobile avant d’être un adulte qui se meut.

Deux ronds sont mal discernables, en nous, car loin en amont du langage.

Une gueule ouverte, dentue, sanglante, terrifiante de fauve nos menace.

Or elle se mêle au sexe ouvert, frontal, sanglant, terrifiant où nous prenons origine.

Quand les yeux de l’homme et de la femme s’ouvrirent dans l’Éden ils se retrouvèrent pris, sans voix, tout nus, dans le regard de ce qui les menaçait. Dieu est le reste des fauves carnivores.

La main sur leur sexe, la main sur leur bouche, ils prirent la fuite dans la peur, hantés par le regard des prédateurs immobiles qui convoitaient patiemment, dissimulés dans les buissons, cachés derrière les arbres, leur nudité et leur faiblesse.

Au bout des milliers d’années de charognerie, puis au but de milliers d’années de prédation imitée, puis au bout de milliers d’années de prédation conquise, instrumentée, devenue chasse, ils immobilisèrent les Menaçants dans leurs simulacres sur les parois des grottes près de sources.

Ils mirent la main sur la terreur que ces immenses mâchoires ouvertes leur inspiraient.

Ils dessinèrent les faces d’épouvante.

Ils glissèrent leurs visages sous ces masques.

L’art est une profonde imitation menaçante.

L’art est la survivance de lien absolu entre tuant et tué.

Le lien d’inhérence entre le prédateur et la proie précède la relation qui règne entre la mère et son petit.

³ Quignard, P.; Skira, P. (2002). *Tondo*. París: Flammarion.

Dos círculos son mal discernibles en nosotros por lejanos y anteriores al lenguaje.

Una geta abierta, dentada, sangrante, aterradora de fiera nos amenaza.

O ella se mezcla al sexo abierto, frontal, sangrante, aterrador donde tenemos origen.

Cuando los ojos del hombre y de la mujer se abrieron en el Edén se encontraron cautivos, sin voz, desnudos en la mirada que los amenazaba. Dios es el resto de las fieras carnívoras.

La mano sobre su sexo, la mano sobre su boca, ellos emprendieron la huida despavoridos, espantados por la mirada de los depredadores inmóviles que, disimulados en el bosque, ocultos tras los árboles, codiciaban expectantes su desnudez y su debilidad. Luego de millares de años de carroñaje, al cabo de millares de años de depredación imitada, al fin de millares de años de depredación conquistada, instrumentada, devenida cacería, ellos inmovilizaron lo amenazante en sus simulacros, sobre los muros de las cavernas, cerca de las fuentes de agua.

Llevaron la mano sobre el terror que sus inmensas fauces abiertas les inspiraron.

Dibujaron las apariencias del espanto.

Deslizaron sus rostros bajo las máscaras.

El arte es una profunda imitación amenazante.

El arte es la sobrevivencia del nexa absoluto entre asesino y asesinado.

El lazo de inherencia entre depredador y presa precede a la relación que reina entre la madre y su pequeño.

Con este trasfondo perturbador, la palabra, la creación, el arte..., la poesía, no parecen actividades inocentes, banales, decorativas ni “cosas de niños”. Más bien, refieren la expresión profunda, iniciática, desgarradora y necesaria de la creación humana. Por eso frecuentemente se ha considerado al arte y los artistas más cercanos a los dioses, como podemos leer en pensadores desde Grecia hasta algunos alemanes de la modernidad, de Hölderlin a Heidegger, entre muchos otros, porque es especialmente en lenguas germánicas donde encontramos la referencia a todo el arte e incluso toda la creación humana como poética.

Las palabras originales, las palabras radicales..., asociadas al origen y a la creación humana, no

parecen, pues, ser “cosas de niños”. No obstante, la ponencia de la profesora Flor Alba Santamaría sobre el relato infantil muestra los poderes tempranos de los niños con la palabra y escuchamos sus grabaciones habiendo sido dispuestos conceptualmente con categorías específicas para percibirlos como lo hacemos frente a una obra de arte. Pudimos concebirlos como obras cerradas en sí mismas, con ese carácter que los teóricos le han conferido sobre todo a la poesía: el tener una estructura compleja y un cierre, el lograr un efecto asombroso de expresión y comunicación.

Pero lo habitual, al contrario, es asumir las producciones de los niños como “cosas de niños” y poner la oreja para escuchar la banalidad, lo elemental, lo informal, lo inacabado..., atentos al error para corregirlo; mucho más si tenemos el prejuicio de ser maestros y de enseñar la corrección de la lengua. En este sentido, la escuela misma con sus prácticas más frecuentes es una vergüenza, pues suele callar a los estudiantes cuando tendría que escucharlos y también ocurre al revés, los pone a decir *cualquier cosa* cuando ella debiera hacerlo. En las conversaciones que tenemos con niñas y niños es muy poco el tiempo que se dedica, serio, a la escucha. Sí, “oímos a los niños”, ¿pero ese oír a los niños, preocuparnos por sus problemas, estar siempre en el final de la cosa, no es menor que nuestra dignidad? El ser humano se constituye volviendo sobre lo andado, en la reflexión, reconociendo el camino. En nuestros intercambios con los niños nos quedamos con el final, con el cuento alegre o triste de la manera más superficial. Miramos el fin y no el artefacto, no el proceso, no la construcción, la elaboración que hace el obrador con su obra, el creador con su creación, el hablante con su palabra.

Nos hemos acercado a una poética de la lengua que realizan los niños con el relato y a una poética de la infancia por la elaboración como relatos de sus experiencias. Más allá aparece la estructura del poema. Esta estructura es también para la mayoría de nosotros algo que nos acompaña fragmentariamente en la vida. Es inevitable que haya poemas que nos sobrecojan, es inevitable que sintamos la poesía, por ejemplo, a través de la canción.

A lo largo de los años he asistido a distintas poéticas de la canción. Desde mi propia infancia recibí el influjo de algunas canciones infantiles de, Francisco Gabilondo Soler, *Cri-Crí, el grillito cantor*. un mexicano grande de la canción infantil en las primeras décadas del siglo xx, y podríamos preguntarnos por su influencia tiempo después en el carácter infantil que adquiere la comedia mexicana, con *El Chavo del 8* de Roberto Gómez Bolaños, los otros personajes “niños” y también el maestro y toda la vecindad..., un mundo popular desde una perspectiva de lo infantil, sin duda muchos años de sería observación estética de los niños de vecindad en la capital mexicana, convertido en liviana comedia. México tuvo ese cantor admirable y a nosotros nos llegaron algunas canciones (por la radio y en discos de 78 revoluciones), y muchos niños cantábamos “hasta el viejo hospital de los muñecos / llegó el pobre Pinocho mal herido...” —para que sepan de qué estoy hablando—.

342

Desde allá (su tiempo, su espacio y sus medios) viene una cultura de la canción infantil que entre sus temas alude al cuento infantil en lenguaje poético. La canción de Pinocho cuenta con que los niños saben el cuento, entonces propone una apertura poética, curar el maltrecho títere con fantasía, con un corazón de fantasía. El cuento sigue intacto, la canción no lo ha interpretado, ha poetizado partiendo de su existencia, ha hecho algo nuevo sintético y cerrado, y además ha permitido cantar y bailar. Por supuesto que este tipo de canción es igualmente independiente del cuento pues, como un poema, encuentra en la literatura y en el mito, como en la vida cotidiana, la poesía.

En la segunda mitad del siglo XX, la infancia no era ajena a la poesía. Incluso la poesía formaba parte de la tarea escolar y solía ser también un espectáculo de mostrar. La educación en general hacía uso de las formas poéticas en libros y cartillas, y ya contaba con una larga tradición de fabularios morales para niños y para niñas escritos en verso. Las primeras antologías latinoamericanas de poemas para la infancia recuperaron piezas curiosas y de tierna belleza de poetas que se remontan a las últimas décadas del siglo XIX, junto con selecciones del Siglo de Oro español, y han seguido haciéndolo con más o menos fortuna con los grandes poetas que les siguieron.

Temprano, los niños teníamos que aprender poesías de memoria para presentarlas no solo a los amigos de la casa, sino en el estupendo “centro literario” que existía en la escuela, que formaba parte de su cultura institucional. Cada curso tenía su propio “centro literario” y en esos centros se forjaban los combatientes de las “izadas de bandera”, pues había una competencia entre los cursos de un colegio por quienes tuvieran los “mejores” espectáculos. En los “centros literarios” se trabajaba y se elegía a los niños que los representarían allí, en oratoria y declamación, y en otros géneros en los que no faltaba el humorístico y la canción.

La poesía era algo que también los adultos cultivaban. Recitaban y cantaban a Julio Flórez, cuya poesía tocaba las fibras de ese romanticismo de época, tristón y amigo melancólico de la muerte, que rimaba con la Bogotá de entonces: gris, fría y lluviosa, dibujada de abrigos, paraguas, sombreros y ruanas. Las gentes de todas las clases sociales tenían vínculos con la poesía. Cuando los hombres se emborrachaban en la taberna no era extraño que alguno resultara recitando “El brindis del bohemio” (del mexicano Guillermo Aguirre), o algún poema “escandaloso” de García Lorca: “Y que yo me la llevé al río / creyendo que era mozuela / pero tenía marido” (La casada infiel se queda con su premio, sin pasarle cosa mala, solo que ese hermoso gitano no quiso enamorarse de ella “porque teniendo marido / me dijo que era mozuela”).

Este cultivo extenso de la poesía estaba, siempre ha estado, en la canción, en el fenómeno prodigioso del bolero antillano, en cantores como Agustín Lara, en toda la canción latinoamericana, en ese mar de expresiones regionales diversas que han constituido cánones y variantes y mixturas, y donde siempre hay grandes poetas.

Como en todo gran mar del espíritu vivo de los pueblos, las corrientes vienen y van en el espacio y en el tiempo. Y comenzando niños en cualquier punto vamos recibiendo a lo largo de nuestras vidas sus influjos y sus riquezas. En algún momento somos adolescentes, cambian los amores y los ideales. A quienes vinimos hacia la segunda mitad del siglo XX, junto con los aires regionales del país, el bolero y el tango, con que nos precedieron los padres, nos tocó la balada y luego la canción social

y también los brillantes inicios del rock. Cambiaron las letras, también los sonidos y mientras tanto nos impactaba el clasicismo de la Radiodifusora Nacional de Colombia y la HJCK, que en vez de ir hacia adelante nos llevaba hacia atrás (Beethoven fue primero que Vivaldi). Y fue un momento fundamental e interesante el de la revolución, del latinoamericanismo, cuando llegaron las cuecas y otros ritmos populares del sur, Violeta Parra, su familia y su peña chilena, la venezolana Soledad Bravo y luego la nueva trova cubana y vivimos poéticamente el rechazo de la juventud del mundo a la guerra de Vietnam y amamos a Joan Baez y conocimos entonces a Bob Dylan, ese muchachito gringo que cantaba sus propios poemas... Hay en todo esto una serie muy grande de etcéteras; sin embargo, vale nombrar a los cantores españoles de sus grandes poetas y ellos también poetas en esta mundialización poética de la canción masivamente difundida que precede a nuestro tiempo.

En todo este oleaje siempre ha habido poesía y poetas que sin más música que las palabras han puesto y dejado su poderoso legado, pero mi interés ha sido esbozar la presencia extensa de la poesía que ha acompañado y en parte interpelado en extenso a la infancia diversa y cambiante de nuestras latitudes. Las niñas y los niños nacidos en todo este tiempo han tenido también, pues, junto con el creciente monopolio estético de la comercialización de la infancia y de géneros comerciales de toda índole que no traigo a cuento, no solo el influjo de las poéticas de sus adultos queridos, sino de las poéticas dirigidas a ellos o nombradas como "infantiles".

Dejando, pues, de lado el inmenso capítulo de los grandes poetas y sus influencias poderosas en Latinoamérica, y también el decurso del libro y la colección destinados a niños y jóvenes, en algunos casos con participación de lo más selecto de los creadores y académicos, sin cuya referencia es imposible tener una idea aceptable de lo que pudiera llamarse poética infantil en nuestro contexto, podemos, no obstante, captar en el presente un fenómeno de empobrecimiento de la poesía, de aislamiento, de ocultamiento..., que tal vez afecta más a la recepción que a la producción misma, pues los grandes creadores nunca faltan. Pero es sensible un repliegue, un proceso de desaparición de la escena, cada vez más

ocupada por el monopolio comercial, cuyas mejores expresiones tampoco prevalecen entre tanta disonancia y en el vértigo de las modas. Y hay una sociedad misma que se ha despoetizado. Unas relaciones en la sociedad, en el Estado, en la política que son anti-poéticas, porque la poesía, dicen poetas y filósofos, en un sentido es *verdad*, y en esas relaciones campea la mentira. La crisis humana que vivimos tiene que ver con la des-poetización de la vida, porque la vida necesita levantar fantasmas de lo maravilloso, de lo bello, de lo terrible en que transcurre. Necesitamos volver a las cavernas y darle la cara al horror que estamos viviendo y eso solo lo puede hacer el arte: la poesía, la literatura, la pintura, el teatro, el cine...

Las urgencias del capital hoy son contrarias a la poesía. La cultura, como concepto dentro del cual se inscribe, tiene un presupuesto ridículo comparado con el gasto social en seguridad, por ejemplo. Por adversas que sean las circunstancias, siempre pervive como fenómeno de pequeños grupos especializados, pero su influjo vital se ve reducido o instrumentalizado, por el extenso monopolio del poder sobre los medios. Cada turno de decisión, recorta o desplaza los presupuestos y destruye o condiciona los espacios que la gente se va apropiando. Es sobre todo contra la gente. Hay una política contra la apropiación del arte, de la poesía en la gente, contra la apropiación de sus propias expresiones, en muchos pueblos del mundo; todo esto permite hacernos insensibles a los fenómenos de guerra.

Votar por el no (en proporción semejante al sí de la paz), independientemente de las mentiras, de las visiones sesgadas de un lado y otro, del monstruo de corrupción que todo lo ensombrece..., es un fenómeno de des-poetización, puesto que hay el símbolo, existe la palabra..., ¡traicionamos la palabra!, ¿no ocurre acaso, entre otras cosas, porque se ha embotado la sensibilidad poética?

Pero el título de esta intervención dice Letrillas del alba. Casi con escepticismo o "modestia" algunos de los más reconocidos poetas y creadores dan este tipo de nombres a sus obras: José Martí dice "versos sencillos", León de Greiff "cancioncillas"... y esto lo hacen muchos de muchas formas. Pero aquí el nombre tiene carácter paradójico, pues la acepción directa de "letrillas" como insignificantes y "del alba" como el balbuceo de la primera

edad, tienen como trasfondo a los poetas que de este modo nombran sus obras. A estas auténticas escrituras de niñas y niños las llamo “letrillas”, pues me inspiran todo respeto, admiración e interés.

Para terminar (y la sensación que tengo es de haber apenas comenzado) leo un poema que tiene que ver con “la bestia acorralada” de Quignard, pero que lo escribe un niño de siete años, José Manuel Castellanos, y dice:

El silencio es una obra del terror
 Fantásticas ilusiones del terror irreal
 Como yo a veces veo cosas irreales
 Pero yo sé que es el silencio
 Yo a veces les temo porque creo que son reales
 Aunque yo tengo en mi mente enemigos irreales
 Esos enemigos me atacan en mi mente

Esta creación que junta el carácter ominoso y aterrador de la *bestia acorralada* con la ambigüedad de lo real procede de un niño que está aprendiendo a escribir, pero hay que ver qué diversas significaciones puede tener la expresión estar aprendiendo a escribir. Es claro que Juan Manuel no hace planas de charadas viejas o nuevas como “mi mamá me ama” o “no debo olvidar los deberes de mi casa” o “tengo que respetar el uniforme del colegio”. No. No aprende a escribir con ese sinfín de bienintencionadas naderías. En cambio, ha llegado después, a un curso de segundo grado donde sus compañeros nuevos, es decir, los estudiantes “antiguos”, habitualmente escriben y leen a sus compañeros sus escritos, y escriben a un conductor de bus que los ha llevado en excursión agradeciéndole por ello, y hay una niña que ha escrito una carta al presidente francés de entonces para que no explote otra bomba atómica en el atolón de Mururoa. Pero sobre todo escriben poemas y los leen.

Conservo, además, poemas admirables escritos por niñas y niños que aprenden la lengua escrita en los más diversos y a veces adversos contextos sociales y pedagógicos, y a quienes nunca conocí. Como esta diminuta preciosidad, escrita por Liseth Muñoz, de un colegio de Fe y Alegría.

Hay una diferencia
 entre la lluvia y mis lágrimas:
 mis lágrimas caen con dolor.

Las letrillas del alba son en primer lugar escrituras iniciales, en las que los niños son autores. En estas producciones los niños encuentran formas poéticas y realizan en ellas el sentido de la poesía. Así como en el relato hay una estructura subyacente, posibilitadora e inconsciente, también los niños y las niñas que hacen poesía acceden a posibilidades formales poéticas de su lengua y al sentido poético de la escritura, que como tales son también inconscientes, aunque ellos saben muy bien cuándo hacen poemas y en esto hay alguna diferencia significativa con el relato, que suele ser más espontáneo y oral. Por eso también niños y niñas, que dan sus primeros pasos en el espacio cultural de la poesía, se hacen sensibles a su diversidad formal y pueden intentar, por ejemplo, el haiku.

Supongamos que alguien, tal vez una maestra o un maestro, abre un libro o una revista o una hoja con su propia escritura y lee un poema para los pequeños niños, hijos o estudiantes... Alguien, tal vez una niña o un niño del grupo escribe otro día un poema, o digamos unos versos, que tal vez lea o se lo lean en voz alta... Y tal vez entonces vuelve a comenzar, esta vez en la infancia, el ciclo de nunca acabar de la poesía humana, puesto que con un acontecimiento semejante, todo el contexto poético de la cultura entre en actividad con alguna experiencia subjetiva. Siempre emergen nuevas experiencias con esos raros órdenes sonoros que como cofres con clave guardan un misterioso sentido que solo allí se puede encontrar.

Los niños no son ajenos a la poesía humana ni a las posibilidades diversas de la lengua porque ellos son, desde que hablan, nuestros iguales. Son los que hablan con nosotros. Niños y niñas de este país están consolando a las mamás que, llenas de restricciones económicas y problemas, llegan cansadas, tarde y tienen un instante de conversación con sus pequeños, o consuelan a sus maestras al recreo. Son personas grandiosas que ayudan a sostener nuestra vida, la vida de la comunicación, de la palabra. Los niños hablantes son cabalidades humanas en devenir.

Julio de 2017

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 empieza 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.

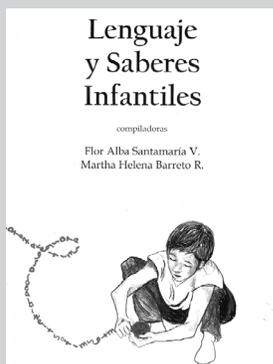
Conflicto de intereses

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



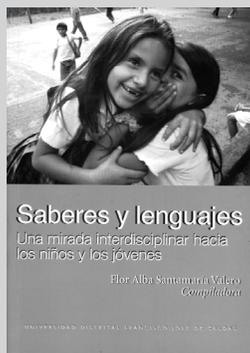
ISBN 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178
Disponible en físico

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 interdisciplinaria 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.

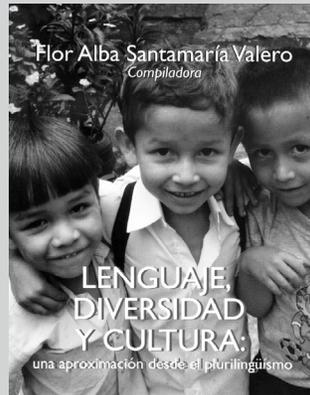


ISBN: 978-958-8337-62-3
Páginas: 96
Año: 2009
Disponible en físico

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



NIÑOS Y NIÑAS:
LA EXPRESIÓN DE SUS
SABERES A TRAVÉS DE LAS
TECNOLOGÍAS DE
INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN

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*

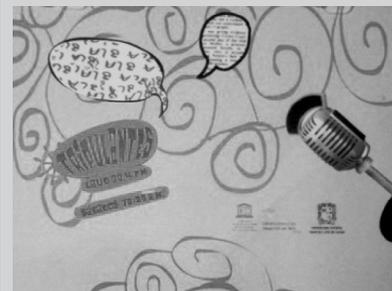
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor 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.