

infancias imágenes





**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, la Maestría en Infancia y Cultura, 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.

EDITORA

Dra. Flor Alba Santamaría Valero

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Mg. Karina Bothert

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 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

Mg. 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. María Eugenia Agudelo Bedoya

Docente, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Mg. Alexandra Agudelo Ramírez

Docente, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, Colombia

Mg. Diana Alejandra Aguilar Rosero

Coordinadora Programa de Pedagogía, Universidad de Antioquia, Colombia

Mg. Walter Lizandro Arias Gallegos

Docente investigador, Universidad Católica San Pablo, Perú

Mg. Camilo Bácares Jara

Docente investigador, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Mg. Martha Helena Barreto Ramírez

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Mg. Karina Claudia Bothert Ortiz

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. María Marcela Cardona Prieto

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Jaime Alberto Carmona Parra

Director, Escuela de Psicología, Universidad de Manizales, Colombia

Dra. Clara Inés Carreño Manosalva

Docente e investigadora, Universidad de La Salle, Colombia

Dra. Ana Castro Zubizarreta

Docente investigadora, Universidad de Cantabria, España

Dra. Dora Inés Chaverra Fernández

Docente, Universidad de Antioquia, Colombia

Mg. Beatriz Hernández Hernández

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Lic. Melisa Gisela Maina

Becaria doctoral del Conicet - CIECS, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mg. Soledad Morales Saavedra

Docente investigadora, Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. William Ortiz Jiménez

Docente investigador, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín

Mg. Adriana Cristina Pulido Álvarez

Investigadora, Fundación Santa Fe de Bogotá, Colombia

Dr. Óscar Pulido Cortés

Docente investigador, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Dr. Carlos Arturo Reina Rodríguez

Docente investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Yessika María Rengifo Castillo

Asistente de Investigación, Centro Comunitario Pensémonos

Mg. Adriana Elizabeth Reyes Parrado

Profesora, Secretaría de Educación de Huila, Colombia

Mg. Ángela María Rubiano Barrera

Docente Investigadora, Universidad de La Sabana, Colombia

Dra. Laura Santillán

Investigadora, Conicet, Argentina

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada S.

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Alejandra Wilches Sierra

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

César Augusto Rodríguez

© Fotografía: Laura Carolina Hurtado Rodríguez

Niños del Colegio Almirante Padilla I.E.D., participantes en la investigación "Ideas para cambiar el mundo: imaginarios de niños y niñas sobre su rol como sujetos de transformación social"

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 P.

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	6-8
Imágenes de investigación	
Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia Psychosocial Aspects Associated with the Educational Inclusion Process during Middle Childhood <i>Reyna de los Ángeles Campa Álvarez, Carlos René Contreras Cázarez</i>	9-24
Perspectivas sobre el reclutamiento infantil: una investigación con los participantes de un proceso de formación Perspectives on Child Recruitment: Research with Participants in a Training Process <i>Adriana Arroyo Ortega</i>	25-37
El hábitat urbano informal y los derechos de la infancia en Bogotá The Informal Urban Habitat and the Rights of Children in Bogotá <i>Olga Lucía Ceballos Ramos</i>	38-52
Proyecto pedagógico para disminuir el consumo del biberón en la primera infancia Pedagogical Project to Reduce Feeding Bottle Consumption in Early Childhood <i>Melissa Sánchez, Laura Lobón, Dayanna Lema, Yency Quintero</i>	53-66
La transición educativa del Centro de Desarrollo Infantil al grado preescolar en Cauca Asia, Antioquia: ¿un proceso o un paso? The Educational Transition from the Child Development Center to the Preschool in Cauca Asia, Antioquia: A Process or a Step? <i>Yiceth Johana Rodríguez, Elizabeth Álvarez Fernández</i>	67-77
Textos y contextos	
Periferia urbana de Usme: una mirada desde la infancia escolarizada de la UPZ Comuneros Urban Periphery of Usme: A Look upon Childhood Schooling of UPZ Comuneros <i>Giovanny Eduardo Bogoya Caviedes</i>	78-89
Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños Pragmatic Skills, Imagination and Understanding of Mental States in Children <i>Jacqueline Benavides Delgado</i>	90-99



Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá 100-108
 Beliefs about Early Childhood Education in Official Schools of Bogotá
Graciela Fandiño, Sandra Marcela Durán, Jenny Maritza Pulido, Erika Liliana Cruz

Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial 109-116
 How to Foster an Inferential Reading in Students?
Betty Concepción Lizarazú Bernal

Eco-alfabetización 117-124
 Ecoliteracy
Carolina Parra García

Separata especial

La literatura y los niños. Cuatro escolios imprescindibles I-VI
Beatriz Helena Robledo Botero

Preguntas al proceso de publicación de la revista Infancias Imágenes. Un análisis desde la VII-XIII
 arqueología del saber
Martha Helena Barreto Ramírez

Guía para los autores

Declaración de ética y buenas prácticas

Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño



Creative Commons

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



Creative Commons

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



Una vez más dejamos desplegar nuestras fuerzas creativas...

Una imagen recurrente es aquella que nos propone ver, en la esencia de toda naturaleza creativa, la figura de un niño que, sin dejar de jugar, no cesa de crear al mismo tiempo una panoplia indefinida de mundos. Así, en las llamadas actividades del espíritu, en las que la cultura ve una fuente inagotable de valores, la universidad ha pretendido acoger en su seno el arte, la ciencia y la filosofía; y a lo largo de la historia implicada en ellas, una y otra vez emergen esas figuras de creadores que no hacen otra cosa que confirmar lo que ya es uno más entre tantos adagios populares: hay que volverse un niño para crear. Pero, volverse un niño es una tarea difícil, si no imposible, por eso con nuestra revista *Infancias Imágenes* acudimos a otro camino: reflexionar académicamente sobre la infancia de la mano de los niños y las niñas. Este nuevo número es resultado de dichas reflexiones.

Pero no es necesario irnos tan lejos (las altas y misteriosas cimas de la creatividad) para encontrarnos con esta constatación. Es suficiente con salir a la calle o con observar la actividad más banal de la vida cotidiana para darnos cuenta de que en la vida del adulto el niño fascina, él es un resplandor, un destello que no puede evitar la mirada encantada del adulto. Se sabe muy bien que esta fascinación actúa de forma variada en la vida del adulto, tanto para lo mejor como para lo peor.

6 No seremos los primeros en decirlo, en esta época *el niño fascina al adulto* y si esto ocurre, entre otras razones, porque es contrario a este, quien ya “es” y se encuentra ineluctablemente entre las rígidas estructuras de la sociedad y de la cultura que lo determinan como tal. El niño por su parte es un ramillete de posibilidades, una pura promesa, como el río: puro movimiento. Así, la figura sólida y e inamovible del adulto como tal, con sus límites bien determinados, con la certeza de saber dónde comienza y termina su ser (en el mejor y en el más optimista de los casos) no deja de ver en el niño todos los posibles que se le escapan.

Evidentemente, el caso de las naturalezas creativas nos ha mostrado que el adulto no está condenado a la tarea de Sísifo; es decir, llenar un vacío que por naturaleza se muestra imposible. Es más, podríamos decir que la verdadera “enfermedad espiritual” en el adulto comienza desde el momento en que trata de llenar vanamente aquel vacío, de esta manera se condena a no ser otra cosa que un simple remedo del niño; por un lado, repitiendo unas muecas ya vaciadas de toda gracia y, por el otro, encontrándose incapaz de un mínimo de autonomía necesaria que le permita dar un sentido a su existencia.

Por otro lado, las mismas naturalezas creativas nos han mostrado siempre que la salud del adulto es un trabajo constante a partir de y con esta ausencia. Entonces, ya no se trata más de imitar un niño cualquiera que ahora ya no se es, sino de re-crear un momento, un pedazo del tiempo: así cada “obra” producida es, primero, un fragmento en el cual se concreta un movimiento de soberana libertad y, luego, es en sí un foco productor de sentido.

¿De qué manera se da esta re-creación constante de un mundo? ¿Cómo podemos encontrar o construirnos un mínimo de salud que nos permita desplegar nuestras fuerzas creativas? Hoy, una de las respuestas a estas preguntas es la construcción de nuevo conocimiento, tomando como referente al niño. Así, el niño es un sujeto que nos cuenta, nos enseña cosas y de esta manera nos ayuda a avanzar en el conocimiento del mundo que hoy se requiere y esto nos hace pensar que toda pedagogía se presenta tan doble como abierta; ella es siempre un proyecto inacabado, un trabajo en construcción. Si la palabra no resuena y pone a vibrar nuestro espíritu, entonces el aprendizaje de la lengua se limitará a una simple función nominativa que equivale a la muerte de la lengua misma; como si uno contemplara un elefante pero embalsamado, tan lejos de las planicies en las que se despliega y expresa toda su potencia.

Podemos decir entonces que, si bien es evidente que son los adultos quienes se deben ocupar y preocupar de la educación de los niños (otros la llamaban *paideia*), todo proceso verdaderamente educativo (hacer que las fuerzas reactivas de lo humano devengan activas y por lo tanto afirmativas) sucede y se pasa desde una región que podría llamarse “la infancia”.

Ir más allá de la fascinación por el niño, de los muros de las instituciones, caminar con ellos, conquistar y dejarnos conquistar por las altiplanicies de la infancia es lo que hemos hecho en los 15 años de existencia de *Infancias Imágenes*, o lo que nos esforzamos en hacer con esta experiencia académica.

A continuación, presentamos los contenidos del volumen 17 número 1 de 2018.

En la sección *Imágenes de investigación*, Reyna de los Ángeles Campa y Carlos René Contreras, en su artículo **Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia**, analizan los aspectos psicosociales (actitudes, cultura de la diversidad y práctica docente) y determinan su relación en el proceso de inclusión educativa en las escuelas primarias públicas del Estado de Sonora, México, al tiempo que nos muestran cómo las actitudes se relacionan recíprocamente con la cultura, afectando significativamente la práctica docente, siendo elementos claves en el proceso de inclusión educativa. Luego, Adriana Arroyo, en **Perspectivas sobre reclutamiento infantil: investigación con participantes de un proceso de formación**, da cuenta de algunos de los resultados de una investigación que indagó sobre las experiencias vividas por participantes de un proceso educativo en alertas tempranas y rutas de atención para la prevención del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes; se problematizaron las narrativas de los participantes para construir a partir de ellas pistas y relaciones sobre las experiencias y perspectivas que tienen sobre el reclutamiento forzado.

Tenemos también **El hábitat urbano informal y los derechos de la infancia en Bogotá**, de Olga Lucía Ceballos, el cual consiste en algunas reflexiones basadas en los resultados de la investigación sobre la relación entre el disfrute de los derechos de la infancia y el hábitat. Se aborda lo referido a la vulneración de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes (NNA) en el barrio Potosí, en Bogotá, y se presenta lo expresado por ellos, así como madres, lideresas comunitarias y docentes. La información recogida se contrasta con lo hallado en la literatura haciendo énfasis en los derechos enunciados en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991. Laura Lobón, Dayanna Lema, Yency Quintero y Melissa Sánchez, en **Proyecto pedagógico para disminuir el consumo del biberón en la primera infancia**, presentan los resultados de una investigación que partió de la pregunta: ¿puede un proyecto pedagógico, disminuir el consumo del biberón en niños de 2 a 5 años de edad en dos hogares del ICBF Pereira? Las autoras ponen en evidencia cómo la mitad de la población abandonó el hábito del biberón y la otra mitad disminuyó la frecuencia del consumo y concluyen que, con tutores y agentes educativas, se logró aumentar el conocimiento sobre el hábito y que la pedagogía por proyectos y la educación para la salud son herramientas clave para lograr cambios positivos en las comunidades. Finalmente encontramos el artículo de Elizabeth Álvarez y Yiceth Johana Rodríguez, **La transición educativa del centro de desarrollo infantil al grado preescolar en Cauca, Antioquia: ¿un proceso o un paso?**, resultado de un ejercicio de investigación cualitativa sobre el proceso de transición de niños y niñas del centro de desarrollo infantil Los Camellitos al grado preescolar de la institución educativa Santo Domingo del municipio de Cauca. Las autoras realizan un análisis sobre acciones docentes, administrativas y pedagógicas que favorecen o desfavorecen el proceso de transición antes, durante y después, y reconocen la articulación interinstitucional como elemento esencial para el proceso de transición, desde lo pedagógico y lo administrativo.

En la sección *Textos y contextos* aparece inicialmente el artículo **Periferia urbana de Usme: una mirada desde la infancia escolarizada de la UPZ Comuneros**, de Giovanni Eduardo Bogoya, quien expone los hallazgos de una investigación desarrollada con estudiantes de básica primaria en la IED Diego Montaña Cuellar de la localidad de Usme, Bogotá. Se trató de una vivencia que representó una apuesta teórica y metodológica por problematizar las tensiones generadas entre sujeto y territorio, desde la lectura de las

expresiones y los lazos sociales que construye la infancia en la periferia urbana. Se puso en evidencia que el juego es el vínculo fundamental que establecen los estudiantes con el territorio. Luego tenemos **Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños**, de Jacqueline Benavides, el cual presenta un análisis de la influencia del lenguaje y la imaginación en el desarrollo de la teoría de la mente (*Theory of Mind* o ToM) en los niños. Se inicia con la definición del concepto y la exposición de las diferentes teorías que han intentado explicar dicho desarrollo en los niños. Se abordan estudios que relacionan la ToM con la imaginación y con el lenguaje pragmático. Se muestra la importancia de los procesos simbólicos en el desarrollo de la ToM en los niños, y aporta, desde su conclusión, elementos para fomentar su desarrollo. Continuamos después con **Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá**, de Graciela Fandiño, Sandra Marcela Durán, Jenny Maritza Pulido y Erika Liliana Cruz. Las autoras presentan avances de una investigación cuyo objetivo fue identificar y analizar las creencias que tienen estudiantes y egresadas de la Maestría de Estudios en Infancias y de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional sobre educación inicial, con la intención de reconocer fortalezas y obstáculos en la perspectiva del potenciamiento de desarrollo, la cual orienta el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito* (2010). Luego aparece el artículo **¿Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial?**, de Betty Concepción Lizarazú Bernal, quien muestra avances de una investigación que se ha valido de métodos cualitativos como la investigación-acción participativa, hermenéutica, etnografía y análisis de documentos para la enseñanza de la lectura. Ella trae a Eco, Aparici y Rodríguez, quienes trazan caminos que coadyuvan a la enseñanza de la lectura con sentido. Para la autora resulta viable plantear una propuesta que contribuya a la cualificación de habilidades inferenciales y abductivas que facilite procesos de comprensión lectora utilizando la historieta o cómic. La sección cierra con **Eco-alfabetización**, escrito por Silvia Carolina Parra, quien presenta una perspectiva crítica sobre nuestro modo de relacionarnos con el mundo y la importancia de generar una nueva educación ambiental en la escuela mediante proyectos de aula.

Para esta ocasión contamos con una *Separata especial* dedicada a la celebración de los 15 años de *Infancias Imágenes*. Los celebramos con el evento *15 años de huellas y voces escritas "Senderos de infancia"*, realizado el 22 de noviembre de 2017 en el auditorio Germán Arciniegas de la Biblioteca Nacional de Colombia, con el fin de socializar y presentar a la comunidad académica los logros alcanzados durante la existencia de la revista. Participaron como invitadas Beatriz Helena Robledo, quien nos deleitó con su ponencia *La literatura y los niños. Cuatro escolios imprescindibles* y Martha Helena Barreto, que presentó una ponencia denominada *Preguntas al proceso de publicación de la revista Infancias Imágenes. Un análisis desde la arqueología del saber*. Hemos querido publicar ambos textos como una forma de reconocer sus aportes al conocimiento del mundo de la infancia en general y, de manera específica, a la celebración de los 15 años de la revista *Infancias Imágenes*.

Karina Claudia Bothert¹

¹ Magíster en Psicología del Niño y del Adolescente, l'Université René Descartes Paris V. Docente investigadora e integrante del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del comité editorial de la revista *Infancias Imágenes*. Correo electrónico: catapizrojo@yahoo.com



Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia

Psychosocial Aspects Associated with the Educational Inclusion Process During Middle Childhood

Reyna de los Ángeles Campa Álvarez¹ Carlos René Contreras Cázarez²

Para citar este artículo: Campa, R. Á., Contreras, C. R. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias Imágenes*, 17(1), 9-24.

Recibido: 27-septiembre-2017 / **Aprobado:** 21-marzo-2018

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo es analizar los aspectos psicosociales (actitudes, cultura de la diversidad y práctica docente) para determinar su relación en el proceso de inclusión educativa en las escuelas primarias públicas del Estado de Sonora, México. Se empleó una metodología cuantitativa de tipo descriptivo-correlacional; se aplicó el cuestionario-escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas diversas a una muestra de 285 profesores de educación primaria del Estado de Sonora. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 21 y el programa EQS versión 6.1, obteniendo datos de fiabilidad descriptivos, correlaciones y el modelo estructural. Los resultados indican que el modelo planteado en su conjunto predice en un 44% la inclusión educativa. Se puede concluir que las actitudes se relacionan recíprocamente con la cultura, afectando significativamente a la práctica docente, y son elementos claves en el proceso de inclusión educativa.

Palabras clave: actitudes; cultura; práctica docente; inclusión educativa; infancia intermedia.

Abstract

The main objective of this labor is to analyze psychosocial aspects (attitudes, culture of diversity and teaching practice) to determine their relationship in the process of educational inclusion in public elementary schools at the State of Sonora, Mexico. A descriptive-correlational quantitative methodology was used; the questionnaire-scale on the integration and inclusion of people with diverse educational needs was applied to a sample of 285 elementary school teachers from the State of Sonora. For the data analysis, the statistical program SPSS, version 21 and the EQS program version 6.1 were used, obtaining descriptive reliability data, correlations and the structural model. The results indicate that the model proposed as a whole predicts educational inclusion by 44%. We can conclude that attitudes are reciprocally related to culture, significantly affecting the teaching practice, being key elements in the process of educational inclusion.

Keywords: attitudes; culture; teaching practice; educational inclusion; intermediate childhood.

¹ Licenciada en Psicología, maestra y doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Sonora. Profesora del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora (México). Correo electrónico: reyna.campaal@gmail.com

² Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora. Máster en Periodismo Avanzado en Investigación, Universidad Ramón Llull. Maestro y doctor en Ciencias Sociales, Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS) de la Universidad de Sonora. Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora (México). Miembro del Grupo de Enseñanza e Investigación de la Comunicación en América Latina (GEIC-AL). Correo electrónico: renecazare@gmail.com

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009) menciona que durante la infancia se experimenta un crecimiento rápido en el que influye la interacción que se establece con el entorno. En los primeros años de vida ocurren cambios en el sistema nervioso central, el cerebro triplica su tamaño y alcanza el 80% del peso adulto, de modo que las redes neuronales y las ventanas de aprendizaje que se abren y desarrollan durante este período determinarán la capacidad de aprendizaje de los niños y niñas. Por su parte, Bedregal y Pardo (2004) mencionan que este período crítico se transforma en el eje central del desarrollo integral y que en ningún momento posterior vuelve a ocurrir este fenómeno.

Este período representa un proceso complejo en el cual se sustenta la evolución biológica, psicológica y social en los primeros años de vida; se configuran las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales, las cuales posibilitarán una equilibrada interacción con el mundo circundante (Fernández y Riquelme, 2006). Por su parte, Campo, Mercado, Sánchez y Vergara (2010) mencionan que para comprender el desarrollo existen dimensiones que permiten y hacen más claro su análisis, estableciendo cuatro áreas fundamentales: físico, perceptivo-cognitivo, afectivo-social y lenguaje.

Durante la infancia intermedia, que comprende entre los 6 a 12 años, los niños y niñas pueden concentrarse por más tiempo que los más pequeños y enfocarse en la información que necesitan. Es decir, hay un aumento en la atención selectiva, esto es debido a la maduración neurológica, que influye en el progreso de la memoria durante esta etapa del desarrollo (Papalia, Wendkos, Sally y Duskin, 2010). Por lo que la asistencia y la inclusión de los niños y niñas al nivel básico los hará poseedores de múltiples conocimientos y experiencias propias.

En el contexto educativo se configura una gran diversidad humana, siendo evidentes factores como el género, etnia, cultura, nivel socioeconómico, diferentes capacidades, entre otros (Guillén y Valenzuela, 2015). De igual manera, Barrero (2016) menciona que la población dominante en las escuelas son los estudiantes que se encuentran en riesgo o vulnerabilidad, es decir, la diversidad

educativa. Por lo que educar en la diversidad desde los entornos inclusivos se fundamenta en los principios de equidad e igualdad, siendo un derecho que todos los seres humanos poseemos (Arnáiz, 2011).

Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) han convocado una serie de acciones y reuniones internacionales a favor de que la educación llegue a todos los niños, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario (Florian, 1998). Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades (Bargerhuff, Cole y Teeters, 2012).

A pesar de la elaboración de políticas públicas en materia de educación y derechos humanos, aún impera la exclusión social en la infancia. Esta es entendida como la situación en que se encuentran los niños y niñas cuando no pueden participar plenamente en la vida social, económica y civil, o cuyo entorno personal, familiar, social y cultural no les permite acceder a un nivel adecuado de ingresos y recursos que supone que no puedan disfrutar de un nivel y una calidad de vida considerado aceptable por la sociedad en la que viven. Se puede decir que es cuando no se ejercen plenamente sus derechos fundamentales (Subirats, 2013).

Según la OMS (2011), se estima que hay más de 785 millones de personas con discapacidad en el mundo, lo que representan aproximadamente el 15,6% de la población mundial. Existen cerca de 95 millones de niños (5,1%) con algún tipo de discapacidad, 13 millones de los cuales (0,7%) tienen discapacidad grave. Se estima que el 80% de ellos viven en países de bajos ingresos con poco o ningún acceso a los servicios. De los aproximadamente 150 millones de niños con discapacidad en el mundo, solo el 2-3% de los que viven en países de bajos ingresos van a la escuela (Banco Mundial, 2009). La Unesco (2014), en su undécimo informe de seguimiento de la educación para todos (EPT), indica que alrededor de 175 millones de niños y

jóvenes son analfabetas y más de un tercio de esta población son discapacitados.

En México, 34 millones de personas están en rezago educativo, entre ellas 8,9 millones son analfabetas, 3.537.926 de niños y jóvenes entre los 4 y 14 años de edad no asisten a la escuela y más de 1,3 millones tienen menos de 4 años de estudio (Inegi, 2016). El problema social equivale a un 13,42% de la población que debería estar gozando del derecho de educación básica. Mientras tanto, los datos de la Secretaría de Educación Pública (2014), para el ciclo 2013-2014 en el Estado de Sonora, el 86,8% de personas en edad entre 6 a 12 años realizan su estudio en educación primaria y el 13,8% no acuden a la escuela.

Las cifras anteriores reflejan indicadores de exclusión educativa, dicha situación permite plantearnos las siguientes interrogantes: ¿qué aspectos psicosociales se relacionan en el proceso de inclusión educativa?, ¿las actitudes representan una barrera o favorece la inclusión?, ¿la cultura es un aspecto para la inclusión o exclusión?, ¿cuál es la formación y práctica docente en atención a la diversidad e inclusión?

Tal panorama representa un reto en el sistema educativo, en la promoción de políticas y prácticas de inclusión que permita a los estudiantes alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria (Montiel y Arias, 2017). Debido a que durante la etapa escolar el niño empieza a desenvolverse, hacerse más autónomo de sus acciones, se forma el auto-concepto y la personalidad (Rice, 1997). Por su parte, Blanco (2012) menciona que la educación tiene varios beneficios en los primeros años de vida del individuo, ya que favorece el desarrollo, reduce tempranamente las desigualdades, tiene una influencia positiva en las trayectorias educativas y en el aprendizaje.

Es elemental, según Subirats (2013), que en el proceso de inclusión se reconstruya la condición de los actores sociales; siendo un proceso compartido en este caso por los profesores, padres de familia, estudiantes y sociedad en general en el que se busca que se reconozca la importancia de la educación y la significación de la acción educativa de todos. De igual forma, se puede considerar que la inclusión educativa constituye una forma de

responder y abordar a la diversidad en el contexto educativo, con una ampliación y democratización de oportunidades de formación y en un ambiente de aprendizaje que promueva el desarrollo integral, personal y académico de todos los estudiantes (Lehohla y Hlalele, 2012).

En esta lógica, según Avellaneda (2015), se considera la importancia de establecer un posicionamiento crítico que permita visualizar, entender y realizar prácticas educativas a través de procesos y escenarios que propicien la socialización a partir del reconocimiento de las potencialidades humanas y como ciudadanos con el pleno derecho a la educación.

Con lo planteado anteriormente, el objetivo principal del presente estudio es analizar los aspectos psicosociales de actitudes, cultura y práctica docente para determinar su relación en el proceso de inclusión educativa en las escuelas primarias públicas del Estado de Sonora, México.

Dentro de este contexto, el presente artículo se estructura partiendo del marco teórico que permite definir los principales conceptos derivados del objeto de estudio, como los aspectos psicosociales: actitudes, cultura hacia la diversidad, práctica docente, diversidad e inclusión educativa. En segundo término, se describe la metodología de investigación, desde el enfoque y tipo de estudio, los participantes, técnicas de recolección de datos y el procedimiento empleado. En un tercer apartado se describen los resultados cuantitativos y, por último, se muestran las conclusiones y discusiones de la investigación.

Marco teórico

Diversidad e inclusión educativa

La sociedad actual se caracteriza por la creciente diversidad en cuanto a clases, género, cultura, características físicas o psicosociales. Así, se puede definir diversidad como las diferencias entre los individuos en cualquier atributo y es una característica individual del ser humano (Grütter y Meyer, 2014; Gómez, 2013). Estas diferencias pueden ser tanto físicas, psicológicas o sociales. En el Diccionario de la Real Academia Española (Drae, 2014) la palabra diversidad hace alusión a variedad, semejanza, diferencia; pero en una segunda acepción dice: abundancia, concurso de varias cosas distintas.

Según González, Martín, Flores, Jenaro, Poy y Gómez (2013), la diversidad es un potencial enriquecedor para todos los individuos involucrados. En este mismo sentido, se expresa que el contexto educativo como sistema ofrece a los estudiantes: contenidos académicos adaptados a las necesidades educativas, interacciones colaborativas entre los miembros; para estimular, fomentar, ampliar las oportunidades de aprendizaje y erradicar barreras para su inclusión (Jiménez, Lalueza y Farde-lla, 2017).

La recomendación internacional insiste en la necesidad de plantear la educación inclusiva como algo inacabado, que empieza en los primeros años de vida y se mantienen hasta que se acaba (Casanova, 2011, p. 95). Por lo cual, el papel que tienen las escuelas es ofrecer las herramientas acordes a sus características particulares, de manera que todos y cada uno de los estudiantes de la comunidad educativa se sientan acogidos, seguros y convencidos de que lograrán sus metas.

12 Por ello, la inclusión educativa se considera un proceso de cambio que permite abordar las necesidades de los estudiantes con alguna diversidad, pues tiene su base en los derechos humanos promoviendo la equidad y justicia social (Fasting, 2013; Mäkinen, 2013). En tal proceso es esencial la participación de los actores educativos en los centros escolares; lo que implica cambios en las adaptaciones curriculares, en materiales, metodología de trabajo y en la evaluación (Parrilla y Sierra, 2015).

En consecuencia, la educación tiene la función de garantizar la orientación adecuada, tanto del niño/niña y de la familia para lograr un sistema de influencia positivas necesarias que le permitan al infante un óptimo desarrollo psíquico y emocional estable (Ochoa y Nossa, 2013). En ese sentido, la Unesco (2017) menciona que las instituciones educativas deben proporcionar los espacios físicos adecuados, siendo una condición necesaria para generar ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades.

Aspectos psicosociales en el proceso de inclusión educativa

Durante el proceso de inclusión educativa es fundamental el ajuste y adaptación del niño, el cual

dependerá de diversos aspectos psicosociales. Por ejemplo, las características individuales y las características del ambiente inmediato o distante en el que se desarrolle y que pueden aumentar la posibilidad de que manifiesten dificultades en el proceso de inclusión. Asimismo, son importantes en la interacción de variables del entorno, como, por ejemplo, la influencia de los pares, la cultura, la comunidad, la escuela y variables individuales como características cognitivas y temperamentales (Trudel y Puentes, 2000).

Un estudio realizado por McBrayer y Wong (2013) indica que la inclusión educativa requiere cambios significativos de valores, sistema y prácticas, siendo estos elementos esenciales en tal proceso. Centra una atención vital en el trabajo colaborativo entre profesores y contar con una visión compartida entre los actores educativos involucrados; además de la importancia de recursos materiales y la formación adecuada de los profesores. Tünnermann (2011) plantea que la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la socialización entre los alumnos, esto ayuda en la conformación de un ambiente de aprendizaje constructivista que facilita que todas las personas se conozcan para crear un clima con objetivos y metas comunes.

De Boer, Pij y Minnaert (2011) realizaron una revisión de 26 estudios sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En dicho estudio se evidenció que los profesores tienen actitudes favorables hacia la educación inclusiva. Las variables que se relacionan con la actitud son: la experiencia docente, la formación de los profesores y el tipo de diversidad; los efectos que se encontraron al tener actitudes favorables fue mayor participación social entre los alumnos en el aula.

En relación a lo anterior, los profesores tienen un papel clave en el desarrollo de las escuelas inclusivas. Diversos estudios realizados por Kgothule y Hay (2013), Forlin y Chambers, (2011), Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Jiacheng, Nel, Nel y Tlale, (2013) evidencian la importancia que tienen las prácticas docentes en el fomento de la inclusión en el aula e indican que aquellos profesores que tienen una formación adecuada sobre la atención

a la diversidad e inclusión educativa muestran mayor eficacia y satisfacción laboral; a diferencia de los que no cuentan con la formación adecuada, a quienes la presencia de la diversidad les produce estrés e insatisfacción laboral.

En virtud de las investigaciones anteriormente señaladas, se considera que los aspectos psicosociales que representan un papel primordial en el proceso de inclusión son las actitudes, la cultura inclusiva y la práctica docente.

Actitudes hacia la diversidad

En la Declaración de Salamanca de la Unesco sobre necesidades educativas: acceso y calidad, se afirma lo siguiente:

Los centros educativos ordinarios que ofrecen esta orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, para crear comunidades de aceptación, para crear una sociedad inclusiva y para lograr una educación para todos, aún más: ofrecen una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en último extremo, el coste eficacia de todo el sistema educativo. (Unesco, 1994, p. IX)

En este sentido, Arnáiz expresa que:

Lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado. (2005, p. 43)

Se construye así la capacidad que debe tener la escuela inclusiva de aceptar a todos los alumnos que deseen participar en ella y, de este modo, reducir la exclusión de los mismos.

Siendo las actitudes un aspecto relevante en el estudio de la inclusión, debido a que orienta a la ejecución de determinadas conductas, en tanto que son responsables de la tendencia que lleva implícita; a la vez incide en el desempeño profesional sobre las competencias (Aguilera, 2016). Por otra parte, en palabras de Rodríguez (2015), se afirma

que el desconocimiento de la diversidad y de la inclusión causa en la sociedad determinados prejuicios, bajas expectativas y falsas creencias sobre las posibilidades de crecimiento en los alumnos, por lo que es necesario el empleo de estrategias formativas tanto en el profesorado, padres de familia y alumnos para la promoción y fomento de la inclusión.

Cultura hacia la diversidad

La cultura representa otro aspecto para el estudio de la inclusión, debido a que en un contexto educativo es fundamental conocer las significaciones que los miembros tienen hacia la diversidad y a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas; a la vez, conocer las prácticas institucionales, creencias y valores; y si dicha cultura influye y de qué forma en la inclusión educativa de los estudiantes.

Según García (1997), se puede definir la cultura como el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. Aplicando esta definición en las condiciones de multiculturalidad encontramos cómo un mismo objeto puede transformarse en uso social. El objeto se transforma y cambia de significado al pasar de un sistema cultural a otro; al insertarse en nuevas relaciones sociales y culturales.

Por su parte, Giménez (1995) indica que la cultura es dimensión simbólica-expresiva de todas las prácticas e instituciones sociales. Universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y al que recurrimos para entender el mundo. Este universo de sentido se expresa a través de un sistema de significantes que lo representan (símbolos de participación, solidaridad, jerarquía, evocación del pasado, símbolos nacionales, étnicos, religiosos, etc.).

López (2006) indica que la cultura de la diversidad es la lucha contra las desigualdades y segregación, se basa a partir de los principios éticos en los que creemos e implica un valor simbólico de estar constantemente en lucha contra la discriminación. Esta manera de pensar está basada en el sentido que le demos a la cultura de la diversidad como sinónimo de integración o de inclusión; esto

implica, por lo tanto, una sociedad que modifique sus comportamientos y actitudes con respecto a los colectivos.

Por lo anterior, se puede considerar a la cultura como un aspecto psicosocial importante en el proceso de inclusión debido a que, dentro de una sociedad, se configura la socialización que es un fundamental para el desarrollo y vida como ciudadanos. Berger y Luckman (2006) refieren que la sociedad es un espacio mediador de afectividad interpersonal el cual es vivencialmente experimentado por el sujeto. En tal sentido, Vygotski (1984), haciendo alusión a la teoría sociocultural, propone dos zonas de desarrollo en las que se distingue el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero.

Práctica docente

- 14 Ante las exigencias actuales es necesario que el profesorado cuente con una formación propicia para construir su propio mapa de competencias profesionales con las que desarrolla su labor, en colaboración constante con el colectivo escolar con el que comparte la tarea docente para progresar en equipo y con alta implicación institucional (Domínguez, Leví, Medina y Ramos, 2014). El enfoque inclusivo busca promover en el profesorado una formación teórico-práctica, configurando actitudes favorables hacia la diversidad e inclusión; y con el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas asociadas a la discapacidad (García, Massani y Bermúdez, 2016).

Medina, De la Herrán y Sánchez (2011) plantean que, bajo este contexto educativo, los profesores deben estar preparados para asumir, también, su rol de líderes sociales en la atención a la diversidad. Por lo tanto, es importante que, desde el nivel de educación básica hasta la educación superior, el profesorado cuente con una formación adecuada que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes; así como contar con constantes capacitaciones que permitan dentro del aula resolver conflictos, propiciar una comunicación y motivación en los alumnos (Serrano y Pontes, 2017).

Raimilla y Morales (2014) indican que la práctica educativa en torno a la diversidad implica un proceso amplio y dinámico de construcción de conocimientos que surge a partir de la interacción e involucra valores, percepciones, capacidades y estilos de aprendizaje. En este, el docente emplea estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y al enriquecimiento de los estudiantes.

Por su parte, Gento y Sánchez (2010) plantean las siguientes características en la práctica educativa del profesorado en el contexto diverso de aprendizaje: puede ser de carácter interdisciplinario, se relaciona la teoría y la práctica y permite realizar innovaciones educativas. En relación a la diversidad, esta significa asumirla como una pedagogía del diálogo, reconociendo los diversos ritmos de aprendizaje, siendo la escuela un espacio democrático (Espinosa, 2017). Por lo que es importante el empleo de guías que organicen los objetivos, contenidos y metodologías para evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Metodología

El enfoque de la presente investigación fue cuantitativo, el cual se utiliza para la recolección y el análisis de datos. Se utilizó la medición numérica, el conteo y la frecuencia en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se empleó un estudio descriptivo-correlacional para poder establecer una correlación pues se midió la relación entre dos o más variables (Tamayo, 2003). Se utilizó un diseño no experimental-transeccional, ya que al ser no experimental las variables a trabajar no se ven manipuladas, basándose en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, es decir, los sujetos de estudio no se ven expuestos a estímulos; y al ser transeccional la investigación se centra en analizar el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien, conocer la relación entre un conjunto de variables en un punto temporal establecido (Taylor y Bodgan, 2004). La recolección de los datos se dio en un solo momento (2016-2017).

Participantes

La muestra fue no probabilística por conveniencia, debido a que se tomó un subgrupo de la población y se emplearon una serie de criterios para la selección de los participantes. Los sujetos en total fueron 285 profesores de educación primaria, un 56% son de sexo femenino y un 44% de sexo masculino. El nivel educativo del profesorado, un 67% cuenta con licenciatura, 20,8% con maestría, 8,5%, con especialidad y un 3,8% con diplomado; los años de antigüedad docente oscilan entre 1 a 40 años, con una media entre 11-15 años y una desviación estándar de 1,896.

Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes: contexto educación primaria del sector público, escuelas primarias con apoyo de los servicios y centros para la educación especial y la educación inclusiva en México y se consideraron todos los grados educativos de primero a sexto año.

Instrumentos

Se aplicó el cuestionario-escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas (Gento, 2007). Este tiene como objetivo medir las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el Estado de Sonora para atender a la diversidad de alumnado e inclusión. Se retomaron las siguientes escalas: actitud de integración e inclusión, práctica docente, cultura inclusiva, diversidad e inclusión educativa. La escala de evaluación utilizada es de tipo likert, con opciones 1 (nunca), 2 (escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). La aplicación fue a lápiz y papel y con una duración de aplicación entre 25-30 minutos, aproximadamente. El coeficiente alfa de Cronbach del cuestionario fue ,83, lo que demuestra una consistencia interna adecuada.

Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos se acudió en primer lugar a los directivos para tener la autorización de realizar el estudio; se presentó una carta explicativa con los fines de la investigación. Una vez obtenida, se prosiguió a reunir a los participantes para tener su consentimiento para participar. Los profesores de las escuelas primarias seleccionadas

fueron de los municipios de Hermosillo, Guaymas, Empalme y Ures, del Estado de Sonora.

Análisis de datos

Se empleó la base estadística de datos SPSS versión 21.00; se realizó un análisis estadístico descriptivo de las escalas del instrumento; se obtuvo la alfa para evaluar la confiabilidad y consistencia interna; así como la media, mediana, moda, desviación estándar y correlaciones de Pearson. Estos métodos estadísticos son útiles para analizar dos o más variables independientes sobre una dependiente, la correlación nos da a conocer si existe relación significativa entre dos o más variables.

Se empleó el programa EQS versión 6.1 para realizar el modelo estructural. Esta es una técnica estadística multivariada para representar interrelaciones entre variables a partir de regresiones, en la que se analiza la influencia directa e indirecta de unas variables sobre otras (Bentler, 2006). Para determinar la pertinencia del modelo propuesto se utilizaron indicadores de bondad de ajuste.

Para medir la bondad de ajuste del modelo existen dos tipos de indicadores: el indicador estadístico chi cuadrado (X^2) que determina la diferencia entre el modelo teórico propuesto y un modelo saturado formado por las relaciones entre todas las variables. Si el modelo teórico es pertinente este no es diferente del saturado, por lo que X^2 tendrá un valor alto y no significativo ($p > .05$); y los indicadores prácticos Bentler-Bonett de Ajuste Normado (*BBNFI*) y Bentler- Bonett de Ajuste No Normado (*BBNNFI*).

Resultados

Para la validez del instrumento, se obtuvieron las alfas de Cronbach de las escalas que integran el instrumento; los resultados se muestran en la tabla 1. Como se puede observar, el alfa total fue de ,83, lo cual indica fiabilidad en el instrumento; a su vez, las alfas obtenidas en cada una de las escalas fueron mayor de ,60 por lo cual se consideran aceptables y fiables.

En la tabla 2 se muestran los resultados de la escala de actitudes. Se obtuvieron medias altas en el reactivo, por lo que los maestros muestran afinidad hacia la diversidad humana (4,48) y en

aceptación que todos los alumnos poseen conocimientos de los que hay que partir (4,16). Sin embargo, se encontró una media baja de 2,90 que indica que escasamente los profesores consideran que los alumnos con diversidad pueden desarrollar sus propias potencialidades.

En la tabla 3 se muestran los resultados encontrados referentes al tipo de diversidad y grado; estos indican una media alta en el tipo de diversidad motora (4,14) y socio-familiar (4,41); por otro lado, las medias bajas fueron diversidad intelectual (3,94) y visual (3,98).

Tabla 1. Alfas de Cronbach de las escalas del instrumento.

Escalas	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E	Alfa
						,83
Actitudes hacia la inclusión.	285	1	5	4,34	,677	,74
Cultura hacia la diversidad.	285	1	5	4,22	,725	,73
Práctica docente.	285	1	5	4,31	,654	,89
Diversidad.	285	1	5	4,09	,673	,89
Inclusión educativa.	285	1	5	3,88	,783	,81

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 2. Descriptivos de actitudes hacia la diversidad.

	Media	Mediana	Moda	D.E.	Alfa de Cronbach
Actitudes					,717
Aceptación que todos los alumnos poseen conocimientos de los que hay que partir.	4,16	5,00	5	1,114	
Fomenta la inclusión educativa en el aula.	4,01	4,00	5	1,191	
Muestra afinidad hacia la diversidad humana.	4,48	5,00	5	,796	
Los alumnos con diversidad pueden desarrollar sus propias potencialidades.	2,90	3,00	3	1,486	
Me siento comprometido hacia la inclusión educativa.	3,65	4,00	4	1,227	

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 3. Descriptivos de tipo de diversidad.

	Media	Mediana	Moda	D.E.	Alfa de Cronbach
Tipos de diversidades					,89
Intelectual.	3,94	4,00	5,00	,783	
Visual.	3,98	4,00	5,00	,874	
Auditiva.	3,99	4,00	5,00	,840	
Motora.	4,14	4,33	5,00	,942	
Conductual.	4,06	4,00	5,00	,854	
Socio-familiar.	4,41	5,00	5,00	,807	

Fuente: elaboración propia de los autores.

En lo concerniente a la práctica docente, se encontró que los profesores emplean con mayor frecuencia las adaptaciones curriculares, diagnósticos, involucran a los padres de familia en las actividades del alumno y el trabajo colaborativo entre alumnos. Mientras que, lo que en menor frecuencia emplean y reciben es materiales didácticos adaptados, horarios flexibles y capacitaciones y actualizaciones. En la figura 1 se muestran estos resultados.

En la tabla 4 se muestran los descriptivos de la cultura de la diversidad, encontrándose medias altas en cada uno de los elementos que integran la escala.

Lo que respecta a las correlaciones de Pearson, siendo significativas tanto las actitudes con la práctica docente, los tipos de diversidad, cultura de la diversidad y la inclusión educativa, en la tabla 5 se muestran los resultados.

En la figura 2, se obtuvo que en el modelo estructural las actitudes hacia la diversidad e inclusión predice a la práctica docente con una covarianza de ,49, así como la cultura hacia la diversidad con una covarianza de ,52. También se puede detectar una relación bidireccional entre la cultura de la diversidad y las actitudes con una covarianza de ,58. Por otro lado, la práctica docente afecta

significativamente a la inclusión educativa con una covarianza de ,63. Se puede encontrar validez convergente en los constructos que integran cada uno de los factores con pesos estructurales mayores de ,5, los cuales indican significancia.

Los indicadores de bondad de ajuste fueron considerados aceptables, ya que se obtuvieron los siguientes valores: índice de ajuste normado de Bentler-Bonett (BBNFI)= ,96; índice de ajuste no normado de Bentler-Bonett (BBNNFI)= ,97 y el índice comparativo de ajuste de Bentler (CFI)= ,98. Estos valores alcanzan el nivel mínimo aceptable de los indicadores prácticos para considerar que un modelo con buena bondad de ajuste es de ,90. El valor del chi cuadrado fue X^2 de = 67,87 (9 gl). $p = 0,000$. La probabilidad no fue significativa, lo que indica que no existen diferencias entre el modelo teórico y el modelo saturado por las relaciones entre variables.

Por último, se obtuvo un valor de ,064 en RMSEA (residuo de cuadrados mínimos), lo cual está dentro de los parámetros considerados aceptables ,08. La R^2 fue ,44, esto significa que el modelo en su conjunto explica el 44% de la varianza efectos de la inclusión educativa en los alumnos con necesidades educativas especiales.

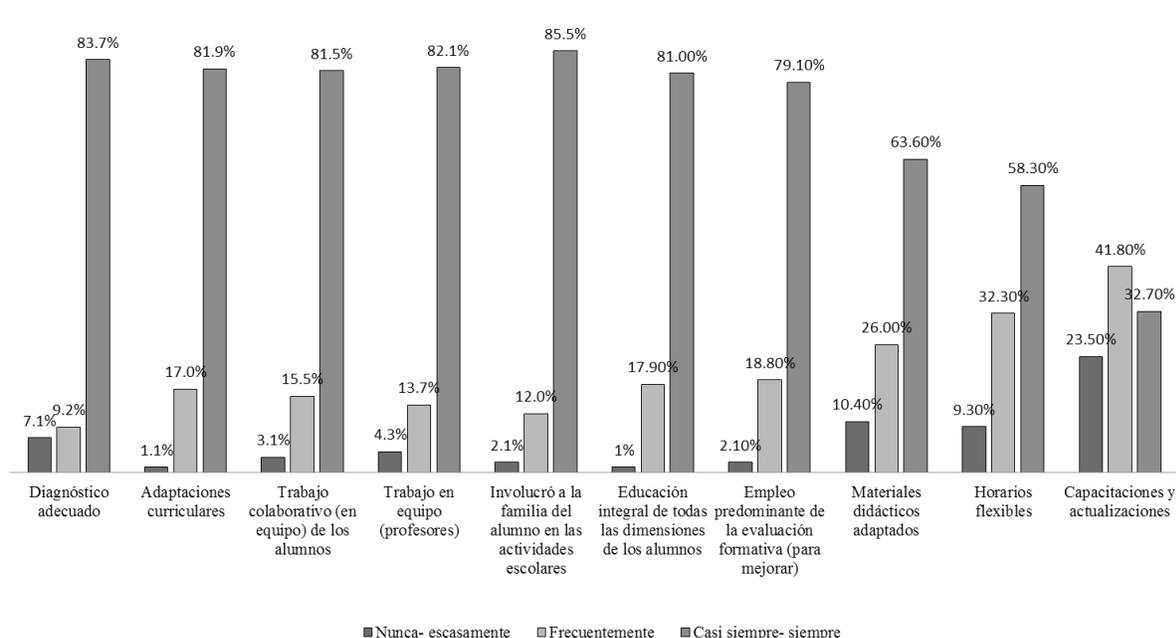


Figura 1. Práctica docente.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 4. Descriptivos de la cultura de diversidad en el aula.

	Media	Mediana	Moda	D.E.	Alfa de Cronbach
Cultura de diversidad					,70
En el aula todos los alumnos se le hace sentir acogidos.	4,60	5,00	5	,804	
Promuevo valores en el aula.	4,92	5,00	5	,265	
Empleo la democracia en el aula.	4,81	5,00	5	,393	
En la escuela se cuenta con una filosofía inclusiva.	4,44	5,00	5	,757	
Informo y promuevo la inclusión educativa (padres de familia- alumnos).	4,57	5,00	5	,717	
Hago valer el derecho de la educación.	4,81	5,00	5	,435	

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 5. Correlaciones entre las variables de estudio

	Actitudes	Práctica docente	Tipos de diversidades	Cultura de la diversidad	Inclusión educativa
Actitudes.	1	-	-	-	-
Práctica docente.	,644*	1	-	-	-
Tipos de diversidades.	,500**	,486*	1	-	-
Cultura de la diversidad.	,600**	,556**	,510**	1	-
Inclusión educativa.	,521**	,689**	,487**	,621*	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia de los autores.

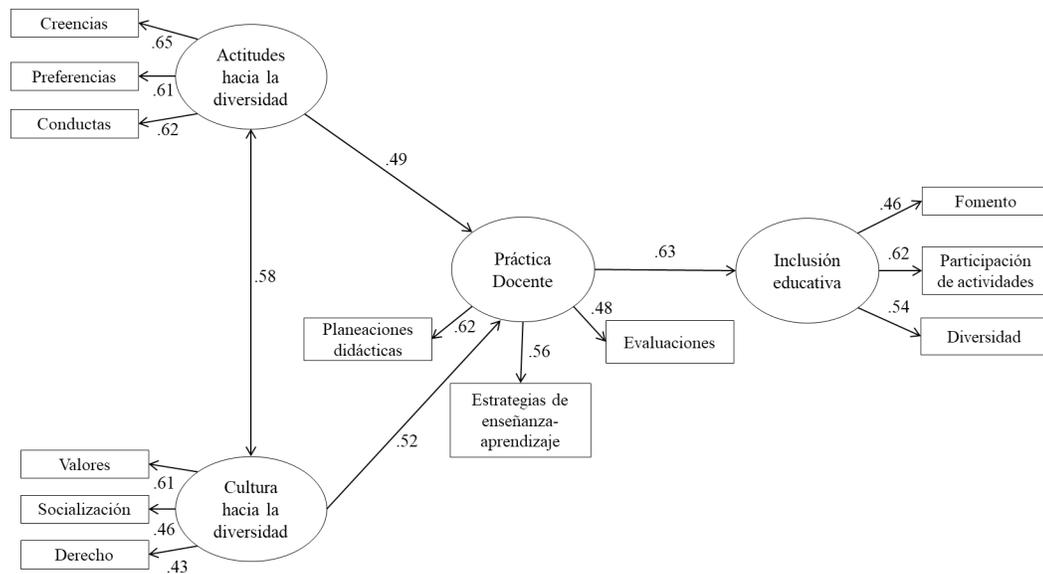


Figura 2. Modelo estructural de las variables del estudio.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Conclusiones y discusiones

La educación actual enfrenta un gran reto, tanto en el acceso a la educación como en su aprovechamiento. Tiene ante sí el desafío de preparar y desarrollar en los estudiantes las destrezas, habilidades y conocimientos suficientes para enfrentar los desafíos del mundo actual (Valenzuela, Guillén y Campa, 2014). En lo referente a la inclusión educativa, Casanova (2015) menciona que este nuevo modelo educativo supone un gran avance en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, principalmente en etapas básicas del desarrollo. Esto implica en las escuelas una restructuración en el currículum, ambientes de aprendizaje, actitudes, cultura y actividad pedagógica.

De acuerdo a los objetivos de investigación planteados, se puede señalar aquellos aspectos psicosociales asociados a la inclusión educativa. En lo correspondiente a la variable de actitudes se observa la presencia de creencias como la aceptación de los alumnos con diversidad, debido a que los profesores consideran que poseen conocimientos de los que hay que partir; a la vez, muestran afinidad hacia la diversidad humana. Sin embargo, muestran preferencias hacia las diversidades de tipo motora, socio-familiar y conductual, en grado leve y medio; y poca aceptación a diversidad intelectual, auditiva y visual en sus diversos grados de afectación. Por tanto, se evidencian actitudes poco favorables hacia la inclusión y esta se limita solamente para ciertos tipos de diversidades como ya se ha señalado.

Los autores Fishbein y Ajzen (1980), en su modelo de la teoría de acción razonada, indican que una actitud va a predecir determinadas conductas, las cuales se manifiestan en este caso en la práctica docente. En el estudio se encontró que los profesores realizan en sus haceres cotidianos en el aula adaptaciones curriculares y evaluaciones adaptadas a las necesidades de los niños y niñas. De igual forma, se cuentan con diagnósticos para determinar el grado de dificultad de los estudiantes. En relación a la práctica docente, se emplea el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Es importante plantear un modelo pedagógico que guíe y organice la práctica docente, así como menciona De Zubiría (2008), plantear

objetivos, contenidos, metodologías y detectar el desarrollo del infante.

Por su parte, Fernández (2013) refiere que las competencias requeridas en la función docente para atender a la diversidad han de caracterizarse en identificar las necesidades de los estudiantes, desarrollar estrategias innovadoras para la inclusión, realizar adaptaciones curriculares y conformar redes de apoyo escolar. De esta forma, es indispensable una constante capacitación profesional en: actualización y conocimiento adecuado de los tipos de diversidades, estrategias de enseñanza-aprendizaje, actividades de inclusión en el grupo y actividades específicas para la diversidad de los alumnos y adaptaciones curriculares. Elementos que resultan relevantes evaluar en próximas investigaciones para la mejora de la práctica docente.

Leithwood (2009) plantea un modelo de mejora de la escuela en el que la planificación debe realizarse de modo colaborativo, comprendiendo la realidad y las perspectivas de todos los agentes implicados, pues para lograr la inclusión educativa es necesario generar culturas inclusivas con respeto a la diversidad, implicando a la comunidad estudiantil y a la sociedad en general. En ese sentido, para Booth y Ainscow (2002), la conformación de culturas inclusivas implica crear una comunidad segura, abierta, colaboradora y estimulante en la que todos sean valorados, desarrollar valores inclusivos compartidos por todo el personal, los estudiantes, los directores y los padres y que son transmitidos a todos los nuevos miembros de la escuela.

El aspecto cultural es otro rubro que requiere atención. López (2006) refiere que el reconocimiento de la diversidad implica un modelo educativo que sea capaz de educar a una ciudadanía que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho humano. Es decir, la cultura de la diversidad se basa en principios éticos y exige a la sociedad cambios en sus comportamientos con respecto a las personas segregadas. Se evidencia con los resultados encontrados en la investigación que los participantes promueven valores, emplean la democracia en el aula, socialización y se hace valer el derecho a la educación; esto promueve en las escuelas una cultura inclusiva hacia la diversidad.

Urrego, Restrepo, Pinzón, Acosta, Díaz y Bonilla (2014) aluden que un desarrollo óptimo y sano depende en gran medida de las interacciones que se forjan en las etapas tempranas del ciclo vital; de igual forma, de las relaciones que establecen en el contexto social que se desenvuelve. Como advierten Contreras y Campa (2017), cuando se habla de socialización se trata en términos generales, como el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, entre otras. Por su parte, Jadue (2003), Oliva (2006), Valenzuela, Campa y López (2012) indican que los cambios que transcurre el ser humano durante la infancia tienen un impacto en el desarrollo psicosocial y los actores sociales, afectando significativamente la calidad de vida, tanto en el ámbito educativo como en las relaciones sociales que establece el niño o niña durante la etapa escolar.

Lo señalado anteriormente, y partiendo de los resultados obtenidos, permite enunciar los principales aspectos psicosociales asociados al proceso de inclusión educativa. Entre ellos, se señala en el estudio una relación significativa entre las actitudes y la práctica docente, así como la presencia de una cultura de diversidad, enmarcado en la igualdad de derecho y la promoción de valores. De igual forma, se emplean estrategias como el trabajo colaborativo con alumnos, fungiendo como ejes medulares en el proceso de inclusión. Se puede concluir que el modelo en su conjunto predice un 44% la inclusión educativa.

De tal manera, un aspecto relevante para próximas investigaciones es analizar la formación del profesorado en torno a la diversidad; siendo la práctica docente un pilar fundamental en los haceres cotidianos que tiene el profesor. Pues, tal como menciona Esteve (2010), para conseguir una educación de calidad es necesario el desarrollo de una formación de profesores adecuada para que los docentes puedan atender con éxito a estos niños y niñas con dificultades. En ese sentido, la Unesco (2015) plantea la construcción de políticas educativas que orienten las prácticas educativas. Por

último, la Secretaría de Educación Pública (2014), siguiendo los lineamientos de la reforma educativa, recomienda la reorganización de los centros escolares, recursos, procesos y acciones a seguir para promover e impulsar la educación inclusiva.

Referencias

- Aguilera, J. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 13-29. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/67/64>
- Arnáiz, P. (2005). Fundamentos de la educación inclusiva. En C. Alba Pastor, M. P. Sánchez Hípola y J. A. Rodríguez (coords.), *Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 25-43). Madrid: Ministerio de Educación, Universidad Complutense.
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas práctica y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-25. Recuperado de www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/22/138
- Avellaneda, Y. T. (2015). Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99-111. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a07>
- Banco Mundial (2009). *Informe sobre el desarrollo mundial: una nueva geografía económica*. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/785111468331213672/f/437380WDR20091101OFFICIAL0USE0ON-LY1.pdf>
- Bargerhuff, M., Cole, D. y Teeters, L. (2012). Using a transdisciplinary model to address inequities in field placements for teacher candidates with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 185-206. <https://doi.org/10.1080/13603111003721098>
- Barrero, M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07>
- Bedregal, P. y Pardo, M. (2004). *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*. Chile: Unicef.

- Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/text-com/cd051479/bedregal.pdf>
- Bentler, P. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Berger, L. y Luckman (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco, R. (2012). *Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer*. En A. Marchesi, Blanco, R. y Hernández, L., *Educación inclusiva: avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English%20for%20Malta.pdf>
- Campo, L., Mercado, L., Sánchez, L. y Vergara, C. (2010). Importancia de la estimulación de las aptitudes básicas del aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo infantil. *Psicogente*, 13 (24), 397-41. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1801/1717>
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwers.
- Casanova, M. (2015). El modelo de evaluación en una ley de consenso. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1(23), 1-12. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/22/23>
- Contreras, R. y Campa, R. (2017). Caracterización del perfil de los estudiantes de secundaria en el acceso y uso de internet a partir de las TIC. *EduTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 61, 8-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.61>
- De Boer, A., Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher's attitudes towards inclusive education: A review of the literatura. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Diccionario Real Academia Española (Drae) (2014). *Diversidad*. Recuperado en <http://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>
- Domínguez, C., Leví, G., Medina, A. y Ramos, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239-267. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6431>
- Espinosa, D. (2017). Hacia una pedagogía de la diversidad: pensar en la escuela. *Repique, Revista de Ciencias Sociales*, 1, 145-157. Recuperado de <http://www.utelvt.edu.ec/revista/index.php/Repique/article/view/25/24>
- Esteve, J. (2010). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fasting, R. (2013). Adapted Education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676083>
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández, L. y Riquelme, P. (2006). *Sistematización programa de estimulación temprana: sistematización y ejecución de un modelo de estimulación temprana en población infantil. Claves para la replicabilidad*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/14Programa-de-Estimulacion-Temprana.pdf>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: La Muralla.
- Florian, L. (1998). Prácticas inclusivas. ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coords.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- Forlin, C. y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific*

- of *Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- García, C. N. (1997). *Cultura y comunicación: entre global y local*. Buenos Aires: Universidad de la Plata. <https://doi.org/10.1174/113839597322011951>
- García, X., Massani, E. y Bermúdez, I. (2016). La educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 118-121. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus17116.pdf>
- Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón*, 59(4), 581-595. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2582774.pdf>
- Gento, S. y Sánchez, C. (2010). *El practicum en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: Uned.
- Giménez, G. (1995). Modernización, cultura e identidad social. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 1(2), 35-56. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/esprial/esprialpdf/Espiral2/35-56.pdf>
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Fuentes*, 14(1), 61-84. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353/2172>
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez, M. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281303382X> <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.279>
- Grütter, J. y Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: The moderating role of teacher's diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 481-494. <https://doi.org/10.1111/jasp.12240>
- Guillén, M. y Valenzuela, B. (2015). Capítulo 2. Diversidad e inclusión educativa en Sonora, México. Reto en construcción. En B. Valenzuela, M. Guillén y A. Medina, *Procesos educativos: desafíos y retos en siglo XXI*. México: Pearson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Lima: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2016). *Encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares (ENIGH)*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enigh/nc/2016/>
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100008>
- Jiménez, F., Lalueza, J. y Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Kgothule, R. y Hay, M. (2013). Educator's views on management practices in the implementation of inclusive education: An ecosystemic approach. *Journal Human Ecology*, 42(1), 33-41. <https://doi.org/10.1080/09709274.2013.11906579>
- Lehohla, M. y Hlalele, D. (2012). Inclusive classrooms: An ecosystemic perspective. *Journal of Human Ecology*, 37(3), 189-201. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dipane_Hlalele2/publication/265741248_Inclusive_Classrooms_An_Ecosystemic_Perspective/links/5927e2f40f7e9b99799f17eb/Inclusive-Classrooms-An-Ecosystemic-Perspective.pdf <https://doi.org/10.1080/09709274.2012.11906464>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación, Fundación Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Liethwood.pdf
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica*, 29. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7765/33194385.pdf?sequence=1>
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>

- Malinen, O., Savolainen H., Engelbrecht, P., Jiacheng X., Nel, M., Nel, N. y Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- McBrayer, K. y Wong, P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35, 1520-1525. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.06.009>
- Medina, A., De la Herrán, A. y Sánchez, C. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Montiel, G. y Arias, L. (2017). Práctica docente en atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7), Recuperado de www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/download/653/733
- Ochoa, S. y Nossa, L. (2013). La infancia desde las apuestas formativas en educación y política pública. *Infancias Imágenes*, 12(1), 18-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 36(3), 209-223. Recuperado en <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61838/82584>
- OMS (2009). *Desarrollo en la primera infancia*. Recuperado en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs332/es/index.html>
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf
- Papalia, D., Wendkos, O., Sally y Duskin, F. (2010). Desarrollo físico cognoscitivo en la infancia media. En *Desarrollo humano* (pp. 292-317). 11ª ed. México: McGraw-Hill.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Raimilla, M. y Morales, S. (2014). Niños con necesidades educativas especiales. Requerimientos de familias frente al rol del educador inicial. *Infancias Imágenes*, 13(1), 8-22. <https://doi.org/10.14483/issn.1657-9089>
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice.
- Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 137-152. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/95/92>
- Secretaria de Educación Pública (SEP) (2014). *Sonora educado. Informe 2013-2014*. Recuperado de <http://informe.sonora.gob.mx/wpcontent/uploads/2014/09/INFORME-2014-LIBRO-eje3-EDUCADO.pdf>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.235151>
- Subirats, J. (2013). Una visión desde las políticas públicas en pleno cambio de época y con riesgos significativos de exclusión social. *ATPS. Revista Internacional Animación, Territorios y Prácticas Socioculturales*, 5, 13-26. Recuperado de http://www.atps.uqam.ca/numero/n5/pdf/ATPS_Subirats_2013.pdf
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa Noriega.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Trudel, M. y Puentes, G. (2000): *The Contemporary Concepts of at Risk Children: Theoretical Models and Approaches in the Early Years*. Recuperado de https://www.academia.edu/21479520/The_Contemporary_Concepts_of_At-Risk_Children_Theoretical_Models_and_Preventive_Approaches_in_the_Early_Years?auto=download

- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 61(48), 21-32. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco (2014). *Servicio en prensa niños sin escolarización*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/singleview/news/global_learning_crisis_is_costing_129_billion_a_year/#.VTkylfmG93Q
- Unesco (2015). *Educación inclusiva. Foro mundial sobre la educación 2015*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245s.pdf>
- Unesco (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el Tercer*. Santiago de Chile: Unesco.
- 24 Urrego, Y., Restrepo, J., Pinzón, S., Acosta, J., Díaz, M. y Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *International Journal of Psychological Research*, 7(2), 51-63. <https://doi.org/10.21500/20112084.658>
- Valenzuela, B. A., Guillén, M., Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Valenzuela, B., Campa, R. y López, M. (2012). Factores psicosociales asociados al imaginario social a partir de las percepciones de niños y jóvenes en El fuerte, Sinaloa. *Revista de Arquitectura, Urbanismo y Ciencias Sociales Topofilia. Centro de Estudios de América del Norte y El Colegio de Sonora*, 3(2). Recuperado de <http://148.228.173.140/topofiliaNew/assets/tres2nueve.pdf> <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Vygotski, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 27/28, 105-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/668448.pdf> <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045>





Perspectivas sobre reclutamiento infantil: investigación con participantes de un proceso de formación*

Perspectives on Child Recruitment: Research with Participants in a Training Process

Adriana Arroyo Ortega¹

Para citar este artículo: Arroyo, A. (2018). Perspectivas sobre reclutamiento infantil: investigación con participantes de un proceso de formación. *Infancias Imágenes*, 17(1), 25-37.

Resumen

En este artículo se da cuenta de algunos resultados de una investigación realizada en 2016, la cual indagó sobre las experiencias vividas por algunos participantes de un proceso educativo en alertas tempranas y rutas de atención para la prevención del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes; en esta se optó por la sistematización de experiencias como metodología investigativa en aras de percibir las diferentes perspectivas, aprendizajes y logros de dicha formación. Así, se buscó generar un abordaje que problematizara las narrativas de los participantes y construir a partir de ellas pistas y relaciones sobre las experiencias y perspectivas que tienen sobre el reclutamiento forzado de niños y niñas. Los hallazgos y las conclusiones están centrados precisamente en estos aspectos, enfatizando en la formación misma como posibilidad reflexiva alrededor de la situación de las infancias en el contexto de Medellín, Colombia.

Palabras clave: infancia; investigación; formación; conflicto armado.

Recibido: 09-julio-2017 / **Aprobado:** 09-marzo-2017

Abstract

This article reports some results of a research carried out in 2016, which inquired about experiences lived by some participants of an educational process in early warnings and care routes for prevention of children and adolescents recruitment. It was decided in favor of systematization of experiences as a research methodology in order to perceive the different perspectives, learnings and achievements of this training. Thus, it was sought to generate an approach that problematizes narratives of participants and build, from these, clues and relationships about experiences and perspectives that they have on the forced recruitment of children. The findings and conclusions are focused precisely on these aspects, emphasizing the training itself as a reflective possibility around the situation of childhoods in the context of Medellín, Colombia.

Keywords: childhood; research; training; armed conflict.

* Este artículo de resultados emerge de la sistematización realizada en torno al proyecto realizado en 2016 "Formación institucional en alertas tempranas y rutas de atención para la prevención del reclutamiento de niños, niñas, adolescentes", financiado por OIM y la Alcaldía de Medellín, la cual finalizó en diciembre de ese año.

¹ Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente investigadora y egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, alianza Cinde-Universidad de Manizales, sede Sabaneta. Docente del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Correo: aarroyo@cinde.org.co

Introducción

La situación de los niños y las niñas en torno al reclutamiento forzado en Medellín no es solamente un asunto de estadísticas, ya que detrás de las mismas se encuentran las vulneraciones sufridas por estos. Es fundamental que el Estado, las familias y la sociedad se organicen para evitar que sean parte de la experiencia militar y hacer posible que quienes de manera desafortunada ya lo vivieron se reinseren a los distintos ámbitos de la vida social, desarrollando sus proyectos individuales y colectivos con el apoyo de la sociedad en su conjunto.

Por ello, es importante avanzar en la reflexión y la producción de conocimiento al respecto, asunto sobre el que la Organización Internacional de Migraciones (OIM) y la Alcaldía de Medellín se han visto abocados desde el establecimiento de un proceso de formación institucional en alertas tempranas y rutas de atención para la prevención del reclutamiento, uso y utilización de niños, niñas y adolescentes y su sistematización, reconociendo la singularidad que este problema reviste en la ciudad de Medellín.

Colombia y, de manera específica, Medellín han experimentado el conflicto armado por décadas, en una confrontación degradada en la que han operado todas las formas posibles de violencia y se ha minado la solidaridad social. De manera particular, los niños y niñas han sido una de las poblaciones en las que más se ha ensañado el conflicto armado, pero también padecen las vulneraciones y violencias asociadas al mismo que se generan en contextos cotidianos. Los distintos actores armados han centrado su accionar en atacar a los niños, niñas y adolescentes en muchos territorios, así como el proceso de vinculación de estos a la guerra, se ha generado históricamente como una forma de continuidad de las estructuras de la violencia que no parece considerar las afectaciones en sus vidas y en sus cuerpos.

En este marco del conflicto armado y las violencias asociadas:

Los niños y niñas son reclutados indiscriminadamente, ingresan a los ejércitos regulares e irregulares porque no tienen alternativas económicas, sociales ni políticas. Son vulnerados sus derechos y obligados a cargar el fusil en vez de los útiles escolares. Son

masacrados como falsos positivos en cumplimiento de perversos indicadores de logros militares. Son utilizados como objetos sexuales. Son arrojados a los campos de exterminio de las calles en las ciudades a vivir en medio de la mendicidad, la drogadicción y la delincuencia. Son los hijos de la violencia, de todas las violencias. (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina y Patiño, 2012, p. 29)

Lo anterior da cuenta de una grave realidad de vulneraciones que ha venido ocurriendo sistemática e históricamente a muchos de los niños y niñas en el país, especialmente a los más empobrecidos. Estas consecuencias dejan marcas y cicatrices en sus vidas y subjetividades que no deben desconocerse y frente a lo cual, en algunos contextos, hay niveles de naturalización. Precisamente, las investigaciones sobre el tema en el país son recientes (Cifuentes, Aguirre y Lugo, 2011) y las existentes (Human Rights Watch, 2004; Montoya, 2008; Villegas, 2011; Springer, 2012; Forero y Cortés, 2012; Castellanos, 2013; Ruiz, 2016; CNMH, 2017a; CNMH, 2017b) no se han acercado a indagar sobre las percepciones y conocimientos de los profesionales que en los distintos territorios deben atenderles en aras del restablecimiento de sus derechos. Por el contrario, estas investigaciones han estado mucho más centradas en los efectos que la vinculación como soldados ha tenido en los niños y niñas y en denunciar las violaciones que al respecto a ellos les ocurren, asuntos de suma importancia para ilustrar las magnitudes de un escenario de vulneración como este pero que deja por fuera otras aristas de análisis que también son de importancia respecto al tema.

En esa medida existe un vacío en el conocimiento sobre cómo atienden y ven el tema del reclutamiento los profesionales que cotidianamente tienen que generar las acciones de garantía de derechos que les han sido vulnerados a los niños y niñas vinculados como soldados, identificar las amenazas que sobre ellos se generan en los territorios o cuando ya han sido vinculados a los grupos armados. Esto tiene especial importancia en un contexto como el de Medellín, en el que

En el trasfondo de las violencias asociadas al conflicto armado en Medellín siempre estuvieron

presentes las disputas por el control del orden en espacios y territorios específicos de la ciudad. Todos los actores del conflicto armado en la ciudad apelaron a los asesinatos selectivos, la desaparición forzada, la violencia sexual, el desplazamiento forzado, las masacres, el secuestro, el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes, y el daño a bienes. Pero lo hicieron en diferentes magnitudes y con diferentes objetivos, en la medida en que cada uno de ellos tenía una idea diferente de orden y unas formas estratégicas de ejercer control sobre los territorios, poblaciones y recursos. (CNMH, 2017b, p. 29)

Teniendo esto presente, la investigación de la que emerge este texto tuvo como objetivo visibilizar y reconstruir las experiencias vividas por los participantes del proceso educativo de formación institucional en alertas tempranas y rutas de atención para la prevención del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes. Esto con el fin de percibir las diferentes perspectivas, aprendizajes y logros que se tuvieron en el mismo, dada la importancia que en la ciudad tiene el punto de vista de los funcionarios sobre el tema, razón por la cual, aunque se reconoce la importancia que puede tener el tratamiento jurídico al respecto, no forma parte de las intencionalidades de este artículo, ya que el mismo se centra en las experiencias y aprendizajes que emergen de la sistematización realizada.

La formación para la prevención del reclutamiento para funcionarios y su réplica con líderes comunitarios es un asunto de suma importancia para generar no solo mayores sensibilidades frente a la problemática, sino también mayores comprensiones y conocimientos que permitan que las actuaciones sociales frente al tema tengan despliegues y desplazamientos geopolíticos que se concreten en medidas reales de prevención y garantía de derechos en el territorio para los niños, niñas y jóvenes.

Es en todo este marco en el que se realiza la sistematización mencionada y de la cual emerge este artículo que quiere dar cuenta de dos de los hallazgos de la misma, como una forma de visibilizar las reflexiones y el conocimiento construido por los participantes de este proceso de formación, así como la importancia de las indagaciones al respecto.

Metodología

La sistematización de experiencias como apuesta investigativa nos aboca a lo que expresa Ghiso:

Quizás uno de los puntos iniciales a develar en una sistematización sea cómo los individuos involucrados en la práctica se ubican y se definen en situación, y cómo en relación a las condiciones se constituyen en sujetos del hacer y del saber, capaces de reconocer, definir y decidir sobre en qué aspectos de la realidad actuar. (2006, p. 76)

Lo que hace de la sistematización un ejercicio eminentemente político-pedagógico, crítico y simbólico que produce conocimiento desde la experiencia y en la recuperación de las prácticas. Al respecto, las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal, la cartografía de la experiencia, el análisis de los documentos de la experiencia y la observación, con la intención de propiciar una diversidad de registros que relacionara la práctica educativa sistematizada con el contexto del cual emerge y los sujetos de esta.

La interpretación de los textos, relatos, fotografías y la observación realizada en el marco de esta experiencia de formación se realizaron desde el reconocimiento del contexto en que el proceso de formación y la sistematización misma se efectuaban, reconociendo el entramado socio-simbólico de significados que este proceso iba generando para todos los involucrados. De un total de 100 profesionales que asistieron a la formación 20 participaron en esta investigación; también participaron en la investigación el equipo facilitador de la formación —un total de cuatro personas—, el equipo base de seis personas que diseñaron la experiencia de los cuales participaron tres, además fueron parte de la investigación un grupo de 10 mujeres con quienes se realizó la réplica de la formación y un grupo de jóvenes con el que se indagó sobre el reclutamiento en los barrios y comunas de Medellín.

Además de tener con todos los participantes las consideraciones éticas de confidencialidad y anonimato, el equipo facilitador de la experiencia participó a lo largo de todo el proceso, incluso en aspectos claves del proceso de análisis y con el equipo base se compartió la totalidad de la

sistematización generada, siendo este artículo el eje de las devoluciones realizadas al resto de los participantes de la sistematización. Igualmente, aunque la sistematización fue la apuesta metodológica y se generaron con los participantes reflexiones específicas sobre esta apuesta, por la extensión del texto no se compartirían dichos aspectos en este documento, centrándose el mismo solo en dos líneas fuerza halladas y reconociendo la importancia que estas tienen alrededor de las reflexiones epistemológicas y teóricas sobre el reclutamiento infantil, pero sobre todo en los procesos de atención y la vida misma de los niños y niñas.

Resultados

La experiencia de formación: opacidades y posibilidades

Esta experiencia de formación nace de las intencionalidades iniciales de la Alcaldía de Medellín y la OIM; tiene apuestas fundamentales en torno a lo conceptual y metodológico que bien vale la pena analizar, como lo menciona quien coordina el proceso:

Parte de lo que nosotros estamos haciendo en la formación es ir más allá de lo técnico, es también mover un poco lo humano, mover el ser y el ejercicio que a mí me estén pagando para diseñar formación para funcionarios en un asunto que tiene que ver con niños, niñas y adolescentes; para mí ese es un regalo es como darme la oportunidad de venga hágalo... mire si sirve porque seguro eso va hacer diferencia en muchos otros espacios. [...] En este momento lo estamos dando todo, los que nos pensamos todo y los que están participando. Al menos a mí me están ayudando a comprender por donde se mete uno en un proceso formativo. Para mí ha sido muy valioso, además, del clima, la dinámica y la posibilidad de ser libre y crear tranquilamente sin tanta presión, el que las cosas vayan fluyendo, con el que uno pueda decir la verdad: esto no funciona, aquí nos equivocamos, creo que todo esto es distinto. (Coordinadora proceso de formación, conversación personal, 2016)

La formación mencionada se planteó con una sensibilización de ocho horas, una capacitación de 16 horas y una réplica de ocho horas,

desarrollándose de septiembre a diciembre de 2016. Como un asunto esencial al proceso de formación se encuentra la apuesta por que el mismo no tuviera solamente elementos normativos o conceptuales, sino que pudiera apelar también a la humanidad de las personas que allí se encontraban y que se generase un ejercicio creativo y colaborativo, en coherencia con lo que podríamos denominar *las teorías alternativas del desarrollo humano*. Esto es asumido positivamente por varios de los participantes dada la necesidad de verse más allá del rol establecido y centrarse también en las humanidades que allí se encuentran y las interlocuciones que se suscitan a partir de estas, especialmente en cuanto que las responsabilidades y posibilidades de actuación están mucho más allá de las competencias como funcionarios.

De manera particular, el primer taller tuvo como eje central ese reconocimiento de las infancias implicadas en cada uno de los seres humanos que desde su adultez se encontraban en el proceso educativo, que ubicaba a los asistentes en pensar sobre sí mismos:

Creo que con eso lo que hicimos fue ayudarles a recordar cuáles eran sus preguntas y también quiénes los acompañaron y cómo a ellos les hubiera gustado que los acompañaran. [...] yo creo que la visión que nosotros marcamos es que hay que volver más concreto lo del sujeto pleno de derechos, hay que indagar y confrontar usted eso cómo lo vive desde su cotidianidad. Usted hoy frente a un niño lo hace sentir que es sujeto pleno de derechos y para lograrlo lo primero que le preguntamos es: ¿usted cómo lo ha ido construyendo? Creo que esa fue la mirada que les dimos a los niños, niñas y adolescentes. (Coordinadora proceso de formación, cartografía, 2016)

Pensar la infancia desde la pluralidad y el reconocimiento de que los adultos de hoy también fueron niños y niñas es de gran valía en términos de las reconexiones necesarias para acercarse de manera sensible a un tema complejo, sobre todo porque "Resulta importante, entonces, no sólo hablar de la infancia, sino y principalmente considerar a los niños y niñas como agentes y actores sociales, buscando seriamente recuperar sus miradas en los

entramados de relaciones ciudadanas, sociales, políticas, históricas, ambientales, éticas y estéticas“ (Di Caudo, 2015, p. 218). Incluso aquellas que se generan desde una infancia vivida en el pasado, que se reactualiza en el presente con una mayor comprensión de lo que los niños y niñas hoy son y viven; pero también implica riesgos, como algunos de los participantes visualizaron:

La respuesta fue para mí esa alerta peligrosísima de esa actividad, porque de verdad lo estábamos haciendo con adultos, pero esa es una actividad de catarsis. Esa es una actividad que levanta una brecha con el niño interno y ahí tenemos que recordar que del niño interno nace lo que somos y lo que somos incluye nuestros miedos, nuestras posiciones radicales en la vida. Por ello, sí nosotros cogemos y metemos en un aula a una cantidad de adultos y después le decimos venga y devélenos su niño interno y de una manera vivencial. [...] En este proceso no se abordó al niño interno, se evocó, se llamó acá como a la mesa y se dejó empelotico. (Profesional 10, grupo focal 1, 2016)

Riesgos en términos de que se desconocen las vivencias y los traumas que puedan abrirse en el espacio, como el hecho de que no hay un conocimiento previo ni la confianza grupal. Pero esto no significa que los participantes no valoren la metodología, por el contrario, resaltan la misma:

Las estrategias que utilizaron los docentes para mí fue mi concepto personal como pedagogo, aprender de la realidad a través de un juego. Fueron muy interesantes las actividades que se hicieron. Por ejemplo, el caso de Mateo fue muy bueno porque vinculó a muchos compañeros. Se motivaba mucho porque ellos, a través de los ejemplos, reflexionaban a través de su pensamiento. En conocimientos la primera clase fue muy espectacular porque vivimos toda una línea cronológica y del tiempo de lo que era la violencia en Colombia, aspectos que de pronto uno desconocía por ignorancia o falta de tiempo. (Grupo focal 1, profesional 8, 2016)

En esa medida es fundamental y se valora de forma positiva por los participantes el proceso

experiencial construido, pero también el cómo se hace necesario avanzar teóricamente y en la reflexión frente al tema para lograr mayores equilibrios que permitan una articulación más fuerte en términos no solo de responder a esas expectativas que se generan al pensar en un proceso de formación, sino también en la necesidad de herramientas para el quehacer cotidiano. En ese sentido, estas expectativas, más que no reconocer lo metodológico planteado de manera positiva, dan cuenta de las necesidades profundas de reflexiones, direccionamientos y líneas teóricas-epistemológicas que se necesitan y que de manera concreta esperan los profesionales que se encuentran en los territorios para interpelar y deconstruir la relación fantasmal entre la teoría y la práctica (Santos, 2010), así como apropiarse de manera crítica y reflexiva de los conocimientos construidos.

El que la metodología se salga de los moldes tradicionales tienen una directa relación con el hecho de que:

La búsqueda puede estar mucho más en una visión epistemológica, ética e incluso política sobre la forma como construimos conocimiento y afectos en los escenarios educativos, sobre las apuestas comunitarias y sociales de los sujetos con los que interactuamos y nuestras propias visiones del mundo que pueden entrar en diálogo reflexivo. (Arroyo, 2016, p. 52)

Por ello, es necesario dar cuenta de la necesidad de establecer articulaciones pedagógicas que superen las perspectivas tradicionales, pero en equilibrio con lo existente en torno a las temáticas y al propio devenir conceptual alrededor de las infancias, dado el perfil de varios de los profesionales involucrados:

¿Cuál es mi sensación en este momento? Amplíe conocimiento en la parte de jurisprudencia y amplíe conocimiento en la parte de unas cuantas instituciones comunitarias, pero sigo en las mismas porque la problemática (que no es fenómeno, aquí algunos ha utilizado esa palabra y esto no es un fenómeno sino una problemática) es tan inmensa como la ciudad. No existe ningún territorio de la ciudad que no esté permeado por este lío y con esta problemática,

seguimos en las mismas y se queda uno como corto a la fecha. Yo pensaría que hoy sigo igual en el sentido de cómo intervenir este asunto porque la ruta para el reclutamiento de ICBF ya la conocía. De pronto haber aumentado el conocimiento en torno a que hay utilización, listo, ahí digamos que hay una jurisprudencia para utilización; pero, ¿qué hay en el asunto de judicialización? De ruido a nivel de medios de comunicación, de voluntades políticas para comenzar a intervenir esto y ese es el interrogante y no con un ánimo de criticar, sino que si estamos con una intención de construir pensémonos desde ahí. (Profesional 10, grupo focal 1, 2016)

El reclutamiento infantil, tal como lo establece el CNMH:

no es de fácil abordaje, existen limitaciones normativas, enfoques no comprensivos, hechos victimizantes inexplorados, perspectivas analíticas limitadas, invisibilización de aristas indispensables para entender la magnitud de su impacto y, por sobre todo, concurre una limitación sobre la línea de tiempo para determinar el principio, desarrollo y persistencia a estas violaciones a los derechos humanos sobre los niños, niñas, adolescentes, familias y comunidades que, además se agrava por el hecho de carecer de información sistemática. (2017a, p. 15)

Lo que se configura como una dificultad importante a la hora de establecer procesos de formación que puedan ir más allá de la jurisprudencia conocida y generar otros marcos analíticos y epistemológicos. Sobre todo, recuadros de actuación claros que puedan aplicarse territorialmente por parte de los distintos actores sociales, razón por la que para algunos el proceso de formación vivido les deja sin todas las herramientas que estaban buscando; pero, para otros, el reconocimiento a lo que el proceso de formación permitió se da en diversos sentidos:

A mí el intercambio de saberes donde la compañera contaba cómo es la atención. El intercambio de experiencias enriquece. Por ejemplo, eso ha posibilitado el reconocimiento de lo que hacen otros compañeros en la administración y que también trabajan en el mismo territorio. (Profesional 9, grupo focal 1)

Fue grato vernos personas de diferentes secretarías y darnos cuenta de que muchos hacemos cosas muy parecidas; entonces fue una conexión real sin desconocer que muchas veces no tenemos ni idea de quién está en el mismo territorio. (Profesional 3, grupo focal 1)

Mirarse, encontrarse, dialogar y aprender a partir de las experiencias mutuas narradas es un asunto sumamente potente que emerge del proceso de formación para articular territorialmente a los profesionales que se encuentran en las distintas comunas y propiciar las sinergias de manera espontánea. Lo anterior no debe perderse sino fortalecerse, ya que “es en el encuentro afectivo que la mismidad y la otredad se vuelven un nosotros, así podemos pensar y luchar por horizontes compartidos de existencia” (Guerrero, 2010, p. 88). Acción indiscutiblemente necesaria frente a una problemática tan compleja y realidades cotidianas tan difíciles, que pueden ser mucho más sencillas de tramitar si se hacen contando con pares a los cuales acudir.

Por lo que esta apuesta, aunque debe articularse mucho más con lo teórico-epistemológico, para reconocer sus limitaciones y disminuir sus opacidades, no debe desdeñarse pues, como lo expresa Guerrero (2010, p. 90), “Es desde la fuerza cultural de las emociones, con ellas y desde ellas, que se tejen los sentidos de la alteridad y la existencia, el encuentro o desencuentro con los otros, con la diversidad y la diferencia” que nos constituye y enriquece.

Nosotros llevamos mucho la reflexión y el eje movilizador era el amor incondicional, entendido como ese que nos permitía entenderme a mí mismo en contexto, que no podía hacer yo, que sí podía hacer, porque encontrábamos mucha angustia y desesperanza en los profesionales. (Profesional facilitador 1, conversación personal, 2016)

El amor aparece como una dimensión que no se circunscribe al escenario de lo privado, frente a lo que:

No se puede separar esa dimensión biológica y cultural que constituye la humanidad, y en ella la dimensión emocional, y concretamente del amor,

cumple un rol constitutivo y constituyente, por lo que podríamos afirmar que una biología del amor (Maturana, 2004) es la base sobre la que se construye la dimensión de humanidad que une a la diferencia. (Guerrero, 2010, p. 11)

Esto tiene una importancia fundamental en el establecimiento de procesos pedagógicos que puedan estar cimentados en el respeto y el reconocimiento, en la posibilidad del encuentro con pares, especialmente frente a una temática tan compleja. Porque, como lo plantea Springer:

El reclutamiento y uso de niños y niñas para los propósitos del conflicto armado es un crimen invisible (las denuncias no superan el 2% de los casos en todo el territorio). No se cuenta con un sistema de alerta temprana efectivo y esforzado en proteger e inmunizar a la niñez en situación de riesgo y vulnerabilidad que impida la rápida evolución del fenómeno ahora desbordado por la multiplicación de las Bandas Criminales. (2012, p. 34)

El diálogo de saberes se constituye entonces en una alternativa no solo pedagógica, desde la perspectiva de alejarse de las visiones transmisionistas de lo educativo, sino también política; en el sentido en que es “un asunto que debe ser rastreado en el ámbito de la cultura y las tradiciones, de los saberes y sentidos que se construyen en la vida, en las relaciones colectivas, en los territorios, en la intersubjetividad” (Cecceña, 2008, p. 24) y en lo que precisamente dialogar desde los saberes y los aprendizajes erigidos propicia interlocuciones distintas, diversas y la construcción de un conocimiento colectivo.

Por lo tanto, y a partir de las narrativas que no son unánimes y reflejan los sentires diversos de un grupo de participantes que fue heterogéneo en su conformación, en la forma en que llegaron al proceso y en los quehaceres y saberes, se concluye que hay una valoración positiva y extendida en términos de los saberes pedagógicos y de la metodología utilizada en un proceso de formación dirigido a reflexionar y fomentar la prevención del reclutamiento infantil. A su vez, un pedido profundo de articular de maneras más fuertes reflexiones y herramientas de mayor trascendencia académica, de

fortalezas conceptuales más potentes frente a la infancia, el reclutamiento mismo y el conocimiento de los contextos, en un análisis mayor de la información e incluso de ofrecerles a los participantes nuevas visiones al respecto.

Si pensamos, como lo plantean Grinberg, Machado y Dafunchio (2015, p. 229), “a la educación como institución social producida y productora de relaciones sociales, como práctica social que desde el presente opera entre los relatos del pasado y las promesas de futuro” puede entenderse la necesidad de mayores certezas en un mundo que está lleno de incertidumbres. Lo que es, de alguna manera, reconocido por quienes pensaron inicialmente la experiencia de formación:

Yo creo que en los procesos lo más difícil de realizar es una réplica porque ya vos tenés unos conocimientos, un proceso de formación y vas hacer multiplicador a otras personas. (Profesional OIM, mapeo de la experiencia, 2016)

Frente al proceso de formación, aunque hay un reconocimiento de la fortaleza metodológica, se sigue teniendo la búsqueda de mayor robustez conceptual, acompañada de procesos efectivos de atención y prevención de las vulneraciones a los niños y niñas; quedando, eso sí, como un asunto a seguir fortaleciendo, la perspectiva teórica y analítica en aras de que se puedan:

Recrear las perspectivas epistémicas existentes y crear nuevas alternativas a partir de las experiencias de docentes y estudiantes en el aula y fuera de ella, de las experiencias de las distintas culturas que habitan un territorio, generando un conocimiento con arraigo social, subjetivo, histórico y contextualizado. (Arroyo, 2016, pp. 61 y 62)

Y que este a la vez muestre los debates académicos y políticos que frente al reclutamiento infantil se vienen dando, así como herramientas analíticas situadas frente a la información existente en claves geopolíticas más amplias.

Pareciera, además, que no solo los profesionales que asistieron al proceso de formación, sino que en general las acciones en torno al reclutamiento

y utilización, así como a otras vulneraciones que sufren los niños, niñas y adolescentes, están más centradas en los procesos de atención y protección que, aunque necesarias, dejan por fuera del espectro de importancia la prevención y las acciones educativas y sociales que al respecto se suscitan o deben generarse. Esto marca una ruta importante de actuación que debe fortalecerse.

Lo anterior hace que procesos de formación como el vivido por los participantes de esta sistematización, que se centran en el acercamiento a los sujetos que sufren estas situaciones, sean sumamente importantes para establecer en regiones y territorios a personas con la información necesaria para identificar los riesgos que están viviendo los niños y generar las alertas institucionales o comunitarias que se requieran.

Ante las dificultades enunciadas frente a esta compleja problemática, la sensibilización y capacitación que se realizó con funcionarios y algunos líderes —con los ajustes necesarios— debería extenderse a muchos más actores comunitarios y sociales. Esto con la intención de que se generen las redes que permitan la garantía de derechos de niños y niñas como escenario de responsabilidades éticas y políticas de la sociedad en su conjunto; así como el explicitar otros tratamientos que no se queden solo en las instancias de protección o las definidas por las normas, sino que puedan generar procesos de movilización social que se establezcan como instancias amplias de prevención de las vulneraciones que puedan sufrir los niños, niñas y jóvenes.

Aprendizajes y experiencias en torno a la atención del reclutamiento infantil

Tal como lo explicitan las narrativas de varios de los profesionales participantes, en muchos de ellos hay un nivel de preocupación profunda frente al reclutamiento infantil y la situación de los niños y niñas. Esto hace que estimen como indispensables procesos de formación que vayan más allá de lo que por su propio quehacer ya conocen, para que puedan configurarse marcos explicativos más amplios para afrontar situaciones que tienen directa relación con las narrativas del mal que afectan a los niños o les hacen a ellos parte de las mismas, teniendo presente que estos relatos:

Están relacionadas con sus biografías de vida en escenarios de conflicto armado, dictaduras y guerras, entre otros. En estos tiempos de malestar y dolor los infantes han sido víctimas de masacres, desplazamientos, abusos sexuales, secuestros, abandonos, desapariciones forzadas, torturas, reclutamientos, entre otros. Estos hechos de dolor y de vulneración dejan heridas, fracturas, manchas, huellas morales, entre otras, las cuales impactan sus juicios, reflexiones, deliberaciones y dan lugar a la aparición de sentimientos y relatos (Alvarado *et al.*, 2012, p. 126)

Es por ello que las preocupaciones alrededor de las vulneraciones acaecidas a los niños y niñas no solo están relacionadas con las huellas físicas, sino también con las afectaciones morales, las heridas y cicatrices que afectan de manera sostenida sus subjetividades y posibilidades presentes y futuras. Así como el que muchos de estos sucesos no sean visibilizados por los adultos a su alrededor de manera oportuna y en muchos casos no tengan los apoyos adecuados frente a las dificultades que se les presentan.

Todo esto que ustedes ven en Mateo son alertas tempranas. Todo esto que ustedes acaban de nombrar, que ustedes lo ven a diario... que se encuentran con eso en campo. Estas son las alertas tempranas. Hay que estar muy pilosos observando con los chicos y que se nos vuelven paisaje. Y hay profesores que nos decían que un chico ha faltado todo un trimestre y nunca lo reportaron, nos han contado historias de ese calibre. (Profesional facilitadora proceso de formación, conversación personal, 2016)

El reclutamiento forzado de niños y niñas no solo ha sido naturalizado, sino que, además, en muchos casos está invisibilizado y las mismas comunidades o los contextos educativos y familiares no siempre reconocen esas señales de alarma frente a las dificultades que al respecto los niños y niñas enfrentan. Esto no es un asunto menor dado que:

Como se muestra en los relatos de algunos niños, niñas y jóvenes, la seducción mencionada anteriormente, como una de las vías de reclutamiento, responde de igual manera a las necesidades y problemáticas a las que se enfrentan niños, niñas y jóvenes

en sus ambientes de interacción. (Alvarado *et al.*, 2012, pp. 173 y 174)

Por lo que es fundamental fortalecer los procesos que permitan que las familias, instituciones educativas y comunidades estén al tanto de la importancia de los núcleos de alarma e identificación de la utilización y reclutamiento de los niños, niñas y adolescentes, así como las acciones de prevención desde estos contextos. En esa línea, el proceso de formación generó un primer momento de reflexión e identificación de estos y otros aspectos:

Hicimos un asunto de saberes previos y luego entregamos la metodología que fue la estructura que le dimos a toda la parte de la formación. Cuando llegamos, por ejemplo, a los talleres y al primero de alertas temprana. En el primer taller nos dimos cuenta de que la gente estaba muy perdida porque todos estamos muy centrados en la protección y la atención. (Coordinadora proceso de formación, conversación personal, 2016)

Las perspectivas críticas y el deseo de que puedan fortalecerse aspectos del proceso de formación, como se ha dicho, no implica que no se reconozcan las potencias que ha tenido el mismo, como el hecho de que se comience a visibilizar el reclutamiento de los niños y niñas, a generarse intercambios, conocimientos de normas y saberes se constituye en una ganancia pedagógica y política sumamente valiosa:

A mí me queda otro aprendizaje y es que antes yo no escuchaba porque no tenía desde dónde el reclutamiento forzado y desde que empecé con estas capacitaciones empecé a escuchar distinto a los muchachos del colegio. Yo llegué a no escuchar alertas tempranas en el reclutamiento forzado; eso antes para mí no existía porque no había abordado el tema y ahora que lo conozco ya identifico algunas alertas tempranas. (Profesional 6, grupo focal 2, 2016)

Escuchar, mirar distinto y sensibilizarse frente al reclutamiento es un logro inmenso que el proceso de formación propició en muchos de los participantes y que da cuenta de que:

[...] el desafío para los escenarios educativos, pero concretamente para quienes somos docentes está en poder descolonizar nuestras prácticas, someternos a una revisión crítica de nuestro quehacer y explicitar la construcción corporizada, localizada e histórica de esos saberes con los que a diario nos encontramos, pero sobre todo es hacer de los niños, niñas y jóvenes, de los participantes de la interacción educativa, los actores claves, no los textos y los autores, sino ellos, ellas y sus experiencias y a través de las mismas, de su reconocimiento, poder conversar y construir un mundo en común. (Arroyo, 2016, p. 61)

Lo que, de acuerdo con las narrativas de muchos de los participantes, se dio en un proceso de formación en el que fueron reconocidos sus saberes, su humanidad y conocimientos. Asimismo, se les permitió generar sensibilidades mayores y en directa relación con su vida sobre un tema invisibilizado cotidianamente como el reclutamiento infantil y del cual muchos de ellos, incluyendo a los propios facilitadores del proceso educativo, no eran totalmente conscientes.

Colombia es un país que atenta bastante contra la niñez y ver que es una población que está bastante desprotegida a nivel nacional por no tener la suficiente sensibilidad ni la base social para protegerlos ha sido como una sorpresa. Ver que a pesar de existir tanta legislación y derechos hace falta mucho por hacer. Otra sorpresa es mirar qué se hace a nivel nacional y regional, pero también mirar que lo que se sabe del tema de reclutamiento no ha tenido la dimensión que debe tener porque es un problema que sucede a diario en Medellín, y seguramente en otras muchas partes que como sociedad todavía no se ha reconocido la dimensión de este problema. Este ha sido un aprendizaje. (Profesional facilitador 2, conversación personal, 2016)

Esto da cuenta de que no es suficiente pensar el tema y actuar respecto a este problema desde los marcos jurídicos y normativos, dado que estos son exiguos para la comprensión y atención de los niños que han sido utilizados o reclutados, así como la coincidencia generalizada en que el problema tiene dimensiones mucho más amplias que

no están siendo suficientemente contempladas y que mucho menos se discuten sus implicaciones en la esfera público política, especialmente en torno a los modelos de atención y las distinciones entre el reclutamiento, uso y utilización y la efectividad de los mismos, la necesidad de avanzar en enfoques diferenciados y de género que reconozcan las particularidades de los niños y niñas vinculados a escenarios armados, así como las relaciones entre esta problemática y los procesos de socialización, desarrollo moral y sentidos que ellos y ellas le dan a dichas experiencias.

Adicionalmente, y como lo esboza el profesional en su relato, el reclutamiento y la utilización de los niños y niñas en el país es un hecho socio-histórico que evidencia de alguna manera las formas en que se sigue viendo a la infancia cotidianamente, ya que:

Los recursos económicos, por tanto, no son el único o mayor factor explicativo en el reclutamiento y la utilización. Las condiciones familiares, comunitarias, culturales o la relación o el tipo de orden presente resultan decisivo en la forma como se presenta. (CNMH, 2017a, p. 32)

Esto hace fundamental que puedan precisamente generarse acciones desde las políticas públicas, el Estado y la sociedad en torno a estos aspectos claves que permitan la prevención del reclutamiento.

Pero el trasfondo de la problemática tiene que ver precisamente con las visiones de la infancia y la indiferencia social y familiar frente a las situaciones vividas por los niños y niñas. Porque, como lo expresa uno de los facilitadores:

Entonces, hay que tener presente que un niño es un sujeto de derechos, un sujeto histórico de derechos. Porque nosotros hicimos una actividad donde veíamos que no es lo mismo los niños de los 80 a los niños de los 70 que a los niños de ahora; lo que ha venido pasando es que los niños ahora viven en una situación que están en un contexto distinto en una serie de situaciones que vienen pasando hace rato. Entonces, a veces, cuando eso se pierde de vista qué termina pasando: “él es el niño problema”, “él niño encarte” o es un niño al que le tienes que resolver

una situación porque tu trabajo lo dice así. Es un niño que no eligió ser así, que simplemente está en un contexto en el que se le vulneran sus derechos

Lo que se convierte en una oportunidad para que los grupos armados puedan realizar sus estrategias de reclutamiento y utilización; de acercamiento a los niños y niñas, a sus entornos, necesidades, motivaciones y deseos, propiciando que se construyan experiencias de aceptación de su presencia y de la lógica del guerrero como forma de prestigio social. Pues los grupos armados: “leen, analizan y consolidan un escenario donde los niños, niñas y adolescentes ocupan un lugar significativo y adquieren un valor dentro de las apuestas políticas y militares de cada grupo armado desde una mirada territorial e histórica” (CNMH, 2017a, p. 51). Por lo que es fundamental que la sociedad y el Estado, especialmente a través de las acciones de sus funcionarios, líderes y familias, brinden a los niños y niñas en la cotidianidad la importancia que estos merecen en el escenario social y el acompañamiento para el desarrollo necesario de sus vidas en condiciones de dignidad y calidad. Esto lograría impactos fundamentales en la prevención del reclutamiento y la utilización, así como en otras problemáticas asociadas.

El reclutamiento infantil sigue siendo un tema complejo, razón por la cual es fundamental contar con procesos educativos para quienes deben atenderlo y prevenirlo, así como la participación de la sociedad en su conjunto, incluyendo a los mismos niños y niñas para eliminarlo y que nunca más sean parte de las filas de los actores armados. Esto mediante la estructuración de acciones del orden pedagógico como la formación sistematizada en la investigación realizada y de incidencia política y social.

Conclusiones

Las formas en las que, en el marco de un conflicto armado histórico como el que ha padecido Colombia y que se reactualiza a pesar de diversos procesos de paz, el Estado y la sociedad colombiana han dirimido lo relacionado con las vulneraciones a los niños y niñas no siempre ha sido exitosa, ni mucho menos en lo concerniente a los reclutamientos

forzados a las huestes de la guerra y la criminalidad. Por lo contrario, en muchos casos el problema no ha sido suficientemente reconocido, reflexionado y tratado en aras de su eliminación de los contextos territoriales. Desde luego, diversas organizaciones, como las que financiaron esta indagación, vienen realizando grandes esfuerzos al respecto, pero no son suficientes, dado a que el grueso de la sociedad colombiana no ha definido medidas colectivas que impidan que los niños y niñas sean reclutados.

Si, como lo plantea Rincón:

Desde el momento en que los niños adquieren el estatus social y cultural de sujetos de derecho, se promueve un cambio profundo en las maneras de entender a la infancia y una revalorización de la experiencia y la vida infantil, pues no solo tienen derecho a ser protegidos, atendidos y cuidados, sino que tienen derechos civiles y políticos que están vinculados a las libertades básicas de la formación personal, como son el “libre desarrollo de su personalidad” y se les garantizan las libertades políticas. (2016, p. 15)

Es fundamental que pueda garantizarse entonces a todos los niños y niñas condiciones de vida digna y la participación en la toma de las decisiones que los afectan. Esto legitima no solo el accionar institucional desde la perspectiva de restitución de derechos, sino que escucha a los mismos y empodera al respecto.

La infancia, como toda categoría socialmente construida, tiene una serie de disputas y significados plurales que coexisten. A pesar de que institucionalmente se ha enfatizado el enfoque de derechos que aparece como el discurso predilecto y políticamente correcto sobre lo infantil, aunque las prácticas sociales cotidianas hablen de realidades y contextos muy distintos en que dichos derechos son desconocidos en las familias, escuelas y comunidades en general.

Este desconocimiento de los derechos planteados —al que se remite de manera directa el reclutamiento infantil— sigue presentándose a pesar de una evidente pluralización de actores y políticas públicas vinculados a la infancia, a la protección y restablecimiento de derechos de los niños y niñas. Esto da cuenta de que es necesario ampliar el

esquema analítico de la problematización en torno a estos ejes temáticos, así como generar nuevas alternativas de solución, examinando las contradicciones y vacíos alrededor del reconocimiento de las formas diversas de ser niño o niña y de pensar la infancia; lo que podría ser retomado de manera más profunda por otras investigaciones al respecto.

En esa medida es indispensable procesos de formación y sensibilización amplios, como el aquí analizado, que entiendan que los marcos de comprensión del reclutamiento infantil no son exclusivamente jurídicos o psicológicos y así generar una movilización social que incorpore problemáticas como el reclutamiento infantil, sus efectos en los cuerpos y vidas de las niñas y niños en las agendas públicas y en los procesos de negociación con los actores armados; para que el reclutamiento con sus profundas secuelas sea efectivamente parte del pasado y no del presente o del futuro de las infancias en el país.

Los participantes del proceso de formación reconocen los aspectos que deben mejorarse en este, pero a la vez valoran los aprendizajes generados, especialmente en términos de la visibilización y no naturalización de una problemática compleja que según el CNMH:

De acuerdo con la base de datos del OMC esta da cuenta de 16.879 registros de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de grupos armados en el marco del conflicto armado colombiano que, más allá de la cifra de por sí significativa a la luz de la vulneración de derechos, lo que está detrás son las trayectorias de vida de niños, niñas y adolescentes cuyo devenir estuvo signado por la guerra. (CNMH, 2017a, p. 173)

Por lo que se considera fundamental otras indagaciones que puedan mostrar las fortalezas y potencias que tiene el que puedan reflexionarse de manera situada y pertinente sobre el reclutamiento infantil y las vulneraciones que sufren los niños y niñas. Siendo esta una posibilidad para los adultos, desde procesos de formación como sobre el que se indagó, de ampliar el círculo ético y profundizar en el pensamiento sobre las responsabilidades políticas y éticas de acogida, cuidado y garantía de

derechos con los niños y niñas que forman parte del mundo en común; sobre las alternativas de solución colectivas que al respecto puedan generarse, incluyendo el escuchar lo que los propios niños y niñas puedan proponer, ya que estos no son actores pasivos frente a una problemática que les afecta y pueden ser parte fundamental de las soluciones a la misma.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En: R. Unda, L. Mayer y D. Llanos Erazo (coords.), *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), Clacso, Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Castellanos, S. B. (2013). *Análisis del reclutamiento forzado a menores de edad en Colombia 2005-2010* (tesis inédita para optar al título de Politóloga). Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Bogotá.
- Ceceña, A. (2008). De saberes y emancipaciones. En *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: Clacso.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2017a). *Una guerra sin edad: Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2017b). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. Bogotá: CNMH, Corporación Región, Ministerio del Interior, Alcaldía de Medellín, Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia.
- Cifuentes, M. R., Aguirre, N. y Lugo, N. V. (2011). Niñas, niños y jóvenes excombatientes: revisión de tema. *Eleuthera*, 5, 93-124.
- Di Caudo, M. V. (2015). El buen vivir desde la voz de los niños. Aspectos sobre ciudadanía, socialización y educación. En: R. Unda, L. Mayer y D. Llanos Erazo (coords.), *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Forero, C. A. y Cortés, R. A. (2012). *Conflicto armado colombiano: niños y adolescentes vinculados* (monografía de grado para optar al título de Abogado). Universidad Libre, Bogotá.
- Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes para construir sentidos otros de la existencia. *Calle 14*, 4(5), 81-94. <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.05>
- Ghiso, A. (2006). *Prácticas generadoras de saber: reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. Educación y ciudad*. Recuperado de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas_generadoras_saber_ponencia_aghiso_recurso_propio_unidad_3.895.pdf
- Grinberg, S., Machado, M. y Dafunchio, S. (2015). Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía. En: R. Unda, L. Mayer y D. Llanos Erazo (coords.), *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Human Rights Watch (2004). *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*. Bogotá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Montoya, A. M. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Opinión Jurídica*, 7(13), 37-51.
- Rincón, C. (2016). Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: desde la política pública a la práctica pedagógica. *Revista Infancia en imágenes*, 15(2), 10-16.
- Ruiz, T. (2016). *El reclutamiento ilícito de niños, niñas y adolescentes. Un análisis a partir de los estándares internacionales establecidos por la*

Corte Penal Internacional en el caso Fiscalía vs. Lubanga Dyilo, en materia de reparaciones y en el caso contra Fredy Rendón Herrera de la Justicia Transicional en Colombia (tesis inédita de maestría en Derechos Humanos). Universidad Santo Tomas, Bogotá.

Santos, B. S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, Programa Democracia y Transformación Global.

Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos: uso y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: Naciones Unidas.

Villegas, M. (2011). *Niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado. Educación en Derechos Humanos y derecho a la educación* (tesis inédita de maestría en Psicología Comunitaria). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.





El hábitat urbano informal y los derechos de la infancia en Bogotá*

The Informal Urban Habitat and the Rights of Children in Bogota

Olga Lucía Ceballos Ramos¹

Para citar este artículo: Ceballos, O. L. (2018). El hábitat urbano informal y los derechos de la infancia en Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 38-52.

Recibido: 22-noviembre-2017 / **Aprobado:** 19-marzo-2018

Resumen

En este artículo se exponen las reflexiones basadas en los resultados de la investigación sobre la relación entre el disfrute de los derechos de la infancia y el hábitat. En esta se abordó lo referido a la vulneración de derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en Colombia. Se explora el tema en el barrio Potosí, en Bogotá, de origen informal, del cual se presenta lo expresado por niños y niñas, así como de madres, lideresas comunitarias y docentes. La información se contrasta con lo hallado en la literatura sobre la materia de interés, haciendo énfasis en los derechos enunciados en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991. Este análisis permitió concluir que existe una relación entre las condiciones del hábitat y la vulneración de los derechos fundamentales de NNA cuando dichas condiciones son deficitarias tanto en la escala urbana como en la arquitectónica.

Palabras clave: derechos; infancia; pobreza; hábitat.

Abstract

This article presents reflections based on the results of research on the relationship between the enjoyment of children's rights and habitat. This addressed the violation of fundamental rights of children and Adolescents (NNA) in Colombia. The topic is explored in the neighborhood Potosí, in Bogotá, of informal origin, which is presented by children, as well as mothers, community leaders and teachers. The information is contrasted with what was found in the literature on the matter of interest, emphasizing the rights set forth in article 44 of the Colombian Political Constitution of 1991. This analysis made it possible to conclude that there is a relationship between the conditions of the habitat and the violation of the fundamental rights of NNA when these conditions are deficit both in the urban and in the architectural scale.

Keywords: rights; childhood; poverty; habitat.

* Artículo resultado de la investigación "Infancias y ciudades. Una lectura desde las formas de habitar el territorio en Bogotá", financiada por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y realizada entre febrero de 2014 y julio de 2017.

¹ Magíster en Urbanismo y Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia. Profesora asociada, Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana. Directora editorial de la revista *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*. Correo electrónico: olga.ceballos@javeriana.edu.co

Introducción

En la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1959 fue adoptado el decálogo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Pero, es a partir de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 cuando se consagra la prevalencia de la doctrina de la protección integral de manera diferente a la doctrina de la situación irregular. Se pasa, entonces, de considerar a los NNA como objeto de protección del Estado, de la sociedad y de la familia a su reconocimiento como sujetos de derecho (Campos, 2009). Con la promulgación de la Constitución Política de la República de Colombia en 1991 se dio un importante cambio en la acepción tanto del Estado como de los derechos ciudadanos. Es mediante esta carta política que se reconoce al Estado como de derecho, democrático y social. Sobre lo primero, se le confiere la obligación de respetar los derechos y libertades de sus ciudadanos. Respecto a lo segundo, se establece que los titulares del poder político deben someterse a elección popular y que es el pueblo el que tiene derecho a decidir sobre los asuntos que afecten a la comunidad. Sobre lo último, que el Estado tiene la obligación de garantizar condiciones de vida dignas para todos sus ciudadanos (Jaramillo, 2007). Así, en el artículo 44 se reconocen los derechos de los NNA con un carácter de prevalencia, reglamentado en el Código de Infancia y Adolescencia mediante la Ley 1098 de 2006; en este se posiciona a NNA como sujetos de derechos en la legislación y sociedad colombiana. A su vez, postula como objetivo que los NNA crezcan en el núcleo familiar y comunitario; es decir, en entornos que estén caracterizados por factores protectores, con reconocimiento de su derecho a la igualdad y la dignidad humana y sin discriminación alguna. De igual manera, reivindica los principios de protección integral, interés superior, prevalencia de los derechos y corresponsabilidad para el ejercicio, goce, garantía, protección y restablecimiento de los derechos de los NNA (Cely, 2015).

No obstante, el disfrute pleno de los derechos de los NNA está mediado por diversos factores sociales, económicos y ambientales. Al respecto, en este artículo se exponen los resultados de un estudio exploratorio de tipo cualitativo sobre la incidencia

de las condiciones del hábitat en el disfrute pleno de los derechos de la infancia, haciendo énfasis en primera infancia e infancia. El análisis se centra en las condiciones del hábitat presentes en los asentamientos urbanos de origen informal en la ciudad de Bogotá y su relación con el disfrute por parte de los NNA de los derechos que les han sido reconocidos desde la Convención de 1989, según sus cuatro principios fundamentales (Naciones Unidas, 2002):

1. La no-discriminación (artículo 2).
2. El interés superior de los NNA (artículo 3).
3. El derecho de los NNA a la vida, la supervivencia y el desarrollo (artículo 6).
4. El respeto por las opiniones de los NNA (artículo 12).

Infancia y hábitat

En la literatura reciente relacionada con el estudio de las infancias en contextos urbanos se tiende a privilegiar la reflexión sobre los derechos de los NNA por encima de su participación sobre las decisiones en la ciudad. Para Francesco Tonucci, la ciudad moderna ha olvidado a los niños para privilegiar a los adultos y a los automóviles. Por lo tanto, se les niega uno de sus derechos fundamentales como lo es el derecho al juego (artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño); así como a la movilidad con autonomía, dado que la calle y en general el espacio público se ha convertido en un lugar considerado por los adultos como peligroso. Al respecto, señala Tonucci la manera en que el urbanismo se ha ocupado de definir espacios controlados en la ciudad para los niños a los cuales sus padres o cuidadores puedan llevarlos, en lugar de generar condiciones para que puedan disfrutar del encuentro y el juego con sus pares de manera autónoma en el espacio público. Al ser contrario a lo postulado en los derechos de la infancia, Tonucci reivindica el derecho que tienen los niños y niñas a participar de las decisiones que se tomen en su ciudad, así como la necesidad de adelantar acciones al respecto (Tonucci, 2005).

En cuanto a la participación de los NNA en las decisiones que les afectan, reconocido como derecho y uno de los pilares de lo estipulado por la Convención de los Derechos del Niño, constituye

para Roger Hart un indicador del nivel real de la democracia de una nación. En consecuencia, Hart propone lo que ha denominado *la escalera de participación* como una metáfora para reflexionar sobre el verdadero rol y la importancia que se le reconoce a la opinión de los NNA en los procesos de participación. Plantea entonces un rol activo de los NNA en diferentes momentos, edades, escenarios y crecimiento en la práctica de la participación, a partir de lo cual la participación infantil es dinámica, circular, flexible y adaptable al contexto (Hart, 1993). Los planteamientos de Tonucci y Hart se han erigido en buena medida como base del programa Ciudades Amigas de la Infancia, iniciativa que desde 1996 se ha propuesto la defensa de los derechos de la infancia considerados en la Convención de 1989².

No obstante, aún persisten dificultades para el disfrute pleno de los derechos de los NNA en la ciudad. Como señala Sanz:

40

La redistribución de bienes no favorece al niño. Si los derechos del niño entran en conflicto con los de los adultos, apenas hay debate: las medidas políticas urbanas se toman favoreciendo al segundo. El barrio no se plantea reducir el tráfico y los aparcamientos para hacer un lugar más seguro y habitable para los niños. Por el contrario, cuando se toma una decisión que afecta a la capacidad de hacer efectivos los derechos del niño, como el libre desplazamiento, se prioriza la economía del tiempo y el espacio para los vehículos, aunque suponga un perjuicio en el niño. (2014, p. 50)

En esta dirección, Manu González señala la importancia de la autonomía espacial para los niños y las niñas, pues al limitarla se reduce drásticamente el tiempo disponible para el juego. Por lo anterior, se tiende entonces a imponerse los juegos individuales y pasivos en el hogar bajo la organización

y la supervisión de los adultos (González, 2012). A este respecto, Tuline Gülgönen, y Yolanda Corona coinciden con Sanz y González, pues consideran que la exclusión de los niños en el espacio público denota su expulsión de la comunidad. No solamente se vulnera su derecho al juego, de igual manera su derecho al ejercicio de su ciudadanía. Por ello, las investigadoras enfatizan sobre la importancia de permitir a los niños participar en la planeación urbana y en particular en el diseño de los espacios destinados para su disfrute (Gülgönen y Corona, 2015).

De otro lado, Rubén Kaztman (2011) integra diversas escalas del hábitat para el desarrollo de un análisis de la relación entre las privaciones en las condiciones de habitabilidad y el desarrollo de capital humano. Considerando como hipótesis que el desarrollo del capital humano en la infancia es la vía más importante para desactivar los mecanismos de reproducción inter-generacional de la pobreza, su análisis indaga la incidencia de la calidad de las condiciones habitacionales en los logros educativos de los NNA. Se centra en tres condiciones de la vivienda como son: su tamaño en relación con el tamaño del hogar que la ocupa, materiales de construcción y abastecimiento de agua y desagües; las anteriores, analizadas respecto al nivel mínimo requerido para el cumplimiento de los derechos de la infancia. Así, propone tres factores de control: ingresos, nivel educativo de la madre y hacinamiento en la vivienda, para analizar relaciones causales de la extra edad escolar.

Después de analizar los datos de los 17 países de América Latina, Kaztman concluye que cada uno de los tres factores de control tiene un efecto sobre la extra-edad, independiente de los de los otros dos. Esto indicaría la necesidad de ejecutar políticas que integren estos tres factores para mejorar los logros educativos de los NNA, dado que demuestra que son determinantes y actuar solamente en uno o dos sería insuficiente. Además, Kaztman destaca que el hacinamiento se constituye en un factor asociado a la extra edad escolar aun en casos en los que no hay pobreza. Esto demuestra una incidencia directa e independiente de otros factores de una de las condiciones de habitabilidad en la vulneración del derecho de la infancia a la educación.

² Esta iniciativa internacional desde 1996 ha velado por el cumplimiento de la resolución aprobada durante la segunda Conferencia de las Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos (Hábitat II), cuyo objetivo era lograr ciudades en las que todos pudieran vivir. En esta conferencia se postuló el bienestar de los niños como indicador definitivo de un hábitat saludable, de una sociedad democrática y de una buena gobernanza (Unicef, 2009).

Respecto a las conclusiones de Kaztman, debe señalarse que la situación de vulneración de derechos de la infancia puede ser aún más dramática en los asentamientos urbanos de origen informal, pues las condiciones de habitabilidad suelen estar por debajo del nivel adecuado para garantizar una vida digna (Tarchópulos y Ceballos, 2003)³. Sumado a lo anterior, cabe anotar que la autopercepción de los NNA está mediada por las condiciones de su entorno; como señala Duarte (2013), los niños y las niñas no se ven igual a sí mismos si pertenecen a diferente clase social o condición de vida. En el caso de quienes habitan en asentamientos de origen informal, que generalmente viven en situación de pobreza, los NNA están más expuestos a la violencia o a la separación de sus familias, entre otras problemáticas. Auyero afirma: “los pobres no respiran el mismo aire, no toman la misma agua y no juegan en las mismas zonas de recreación que los demás” (Auyero, 2010, p. 25). Asimismo, los NNA en estos contextos están más expuestos a problemas de insalubridad, violencia y abuso sexual, asociados a las condiciones de hacinamiento generalmente presentes en sus viviendas (Feres y Mancero, 2001; Ceballos, Caicedo, Fernández y Rincón, 2014).

Referencias conceptuales y métodos

Según lo expuesto, la literatura referida sobre la relación entre los derechos de la infancia y las condiciones de habitabilidad del lugar en donde habita demuestra que efectivamente estas últimas pueden contribuir a la vulneración de los primeros. Sin embargo, aún no se ha profundizado de manera suficiente sobre la situación de los derechos de la infancia que habita en asentamientos de origen informal. En el estudio planteado se propone como premisa que las deficiencias de habitabilidad presentes en los asentamientos de origen informal inciden de manera negativa en el disfrute pleno de los derechos de la infancia. Con esta premisa, se planteó el desarrollo de actividades con población

residente en el barrio Potosí, de origen informal y localizado en Bogotá, conformada por madres de niños y niñas en primera infancia e infancia, líderes comunitarias, docentes y niños en infancia, para conocer su percepción al respecto. Y a partir de este ejercicio, se analizó dicha percepción respecto a las conclusiones de estudios precedentes y se propusieron hipótesis de trabajo para ser abordadas en la etapa final del estudio.

El barrio Potosí

En Bogotá, durante las décadas de 1970 y 1980, se desarrollaron numerosos asentamientos informales por gestión de los denominados “urbanizadores piratas”, los cuales lideraron la comercialización y ocupación de tierras en zonas periféricas de la ciudad. En el proceso de consolidación de estos barrios ha tenido un papel muy importante la organización comunitaria, con una destacada participación de los jóvenes, en la lucha por la reivindicación de los derechos de sus comunidades a la ciudad y a la vivienda, al igual que a la vida ante las numerosas víctimas de la denominada “limpieza social”⁴ (Gómez, 2013). En este contexto de problemas complejos, pero también de lucha y resistencia, en los barrios surgidos de este proceso de urbanización informal se han gestado propuestas de organización popular entre las cuales se ha destacado el barrio Potosí en la localidad⁵ de Ciudad Bolívar, en Bogotá, lugar en el que se decidió realizar la experiencia descrita. A partir de una apuesta educativa basada en los principios de la educación popular, un grupo de profesores y estudiantes se instaló en esta zona de la ciudad para realizar trabajo comunitario, teniendo como uno de sus objetivos principales la organización barrial, esto dio origen al Instituto Cerros del Sur (Ices). En esta institución educativa se han formado no solamente líderes comunitarios sino también licenciados y profesionales que continúan trabajando por su comunidad (Díaz y Saboyá, 2014).

41

³ Las condiciones deficitarias de habitabilidad presentes en estos asentamientos son atribuibles a la manera en que se desarrollan al margen de las exigencias urbanísticas y de construcción. Esta situación incluso se mantiene aún después de haber sido legalizados, siendo necesario mucho tiempo e inversión para superarla.

⁴ “[...] fenómeno fundamentalmente urbano y dirigido contra un espectro específico de personas que tienen en común el pertenecer a sectores sociales marginados y asumir comportamientos rechazados y considerados peligrosos por los agresores.” (Rojas, 1996, p. 24).

⁵ Las localidades son unidades político administrativas en las que se divide Bogotá, con un total de 20, de las cuales una es rural y las demás urbanas.

El acercamiento a este proyecto educativo y a la comunidad del barrio ha sido posible por conducto del programa de responsabilidad social Vidas Móviles de la Pontificia Universidad Javeriana⁶. Es así como mediante un taller y entrevistas semiestructuradas con madres, lideresas comunitarias, profesores, y un taller con niños estudiantes del Ices, se indagó sobre cuáles son sus percepciones respecto a los derechos de los niños y las niñas en relación con su hábitat⁷.

Las actividades

Con el apoyo del programa Vidas Móviles, se realizó un taller con madres participantes en su programa Madres Gestantes y Lactantes. En total se contó con la participación de 10 mujeres, quienes tienen hijos en edades en primera infancia e infancia. El taller se realizó en el mes de septiembre de 2016, con el fin de indagar la percepción que tenían las madres asistentes respecto a la relación entre las condiciones del hábitat y el disfrute de los derechos de la infancia, con énfasis en el tema del cuidado de los niños y las niñas. La conversación se planteó en relación con la casa, el barrio y la ciudad.

De manera complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas con dos lideresas comunitarias con el ánimo de conocer sobre las organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales que trabajan con la infancia en el barrio Potosí. Las conversaciones tuvieron como eje los derechos de la infancia y las actuaciones de las organizaciones presentes en el barrio. Estas entrevistas se realizaron de manera paralela al taller realizado con las madres.

En el mes de octubre de 2016 se realizó un taller con 10 niños con edades entre los 10 y 12 años, estudiantes del Ices, para conversar sobre su percepción de su vida en el barrio y a partir de ello identificar los factores del mismo que inciden en la vulneración de sus derechos. La dinámica se

desarrolló a partir de la escritura de un cuento, el cual podían acompañar con dibujos. Cada niño participante leyó su texto ante el grupo y atendió los comentarios o preguntas de sus pares.

Finalmente, en el mes de noviembre de 2016, se entrevistaron dos profesores del Ices, muy vinculados a la historia del barrio, sobre los temas tratados con las lideresas y sobre los resultados de los talleres con las madres y los niños y niñas.

Los resultados

El taller con las madres

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a los talleres realizados con las madres para indagar su percepción respecto a la relación entre las condiciones del hábitat y el disfrute de los derechos de la infancia, con énfasis en el tema del cuidado de los niños y las niñas. Las madres asistentes coincidieron en opinar sobre los riesgos que existen para sus hijos al interior de sus viviendas debido a las condiciones deficitarias que se presentan en las mismas. Una de las condiciones que genera mayor preocupación es la presencia de humedad, por cuanto genera problemas de salud para los miembros del hogar y más aún para los niños y niñas en primera infancia. También, se manifestaron sobre las limitaciones que supone el hecho de vivir en viviendas de alquiler y la poca disponibilidad de opciones recreativas en el barrio, como lo manifestó una madre de dos niños menores de 5 años:

Bueno, en la casa cuando uno vive en arriendo y las adecuaciones de la casa no son las mejores para los niños. La otra, en el barrio, por ejemplo, no hay muchas recreaciones para los niños. [...] Entonces, y la inseguridad del barrio, porque llevarlos a los parques a veces es inseguro. (O., madre de dos hijos menores de 5 años).

Debido a esa alta percepción de riesgo que manifestaron las madres participantes en el taller, todas afirmaron preferir dedicarse al cuidado de sus hijos pese a las limitaciones económicas en sus hogares. De otra parte, basan esta decisión en la falta de apoyo de personas de confianza para asumir esa labor en su ausencia, así como en los problemas

⁶ Javesalud-Vidas Móviles es una iniciativa surgida en la Pontificia Universidad Javeriana que pretende acompañar, orientar y atender de manera integral a población en situación de desplazamiento forzado y a población en condiciones de vulnerabilidad que estén ubicadas en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, D.C. (véase Pontificia Universidad Javeriana, s.f.).

con los servicios de cuidado. Sobre este último asunto, su preocupación se centra en dos aspectos: la baja cobertura de servicios de cuidado de bajo costo o gratuito y la deficiente calidad de los que se dispone en su barrio. Para el caso específico de la primera infancia, se cuenta con dos tipos de instituciones como son los Hogares de Bienestar Familiar (Hobis), programa de Madres Comunitarias, a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y los jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Todas las madres participantes manifestaron su inconformidad y desconfianza con el servicio brindado por los Hobis, pues desde su punto de vista no cuentan con instalaciones apropiadas ni personas capacitadas para prestar el servicio.

De otra parte, dos de las madres participantes en el taller consideran que el servicio de los jardines infantiles a cargo de la SDIS es de muy buena calidad, pero las demás asistentes no sabían de su existencia. Quienes lo conocían, sin embargo, comentaron que el único disponible queda lejos del lugar en el que viven. También señalaron como problemático el horario del servicio, razón por la cual incluso prefieren dejar sus hijos encerrados cuando deben salir a realizar alguna labor fuera del hogar, como lo manifestó una madre de dos niños de 6 y 8 años:

Sí, hay diurnos pero de 8 (de la mañana) a 5 (de la tarde). Y por ejemplo si uno consigue un trabajo en el centro mínimo se tiene que ir dos horas antes. Entonces si entra uno a las 8 de la mañana tiene que salir a las 6 de la mañana, ¿y de 6 a 8, quién le cuida a uno el niño? Entonces le toca a uno pagar por aparte para que por favor le lleven a uno el niño al jardín. Ahí ya es un gasto, toca pagar \$1.000 o \$2.000 para que le lleven a uno el niño al jardín. (A., madre de dos hijos de 6 y 8 años).

Lo expresado por las madres demuestra que desde su percepción las condiciones de habitabilidad en la vivienda, en el barrio y en la ciudad están altamente asociadas al del cuidado de los NNA. Por lo tanto, la mejor opción para brindar mayor seguridad a sus hijos, en su opinión, es ocuparse directamente de su cuidado considerando las

dificultades para disponer de apoyo y las condiciones en las que viven. Esta es una situación que se vuelve más complicada en la medida en que crecen, específicamente desde los 6 años. Al entrar al colegio a realizar sus estudios de niveles primaria y secundaria generalmente están ocupados solo media jornada, esto aumenta el tiempo que deben permanecer sin cuidado de un adulto cuando sus padres o tutores deben salir a trabajar.

El taller con los niños

El taller fue realizado con la participación un grupo de 12 niñas y niños con edades entre 10 y 12 años en el barrio Potosí, estudiantes en el Ices, en el cual se indagó sobre su percepción en relación con su vida en el barrio e identificar los factores del mismo que inciden en la vulneración de sus derechos para analizar. Cabe destacar que hubo consenso de los niños y las niñas participantes al reconocer el aumento de la seguridad como una necesidad prioritaria en su barrio, por encima de los parques, asociada a una mayor presencia de la Policía. Mediante un ejercicio para expresar sus gustos y temores en su barrio, a través de la escritura de un breve cuento, manifestaron su alta sensación de inseguridad:

Había una vez un niño que era muy triste porque no se sentía feliz en su barrio porque le decían que el barrio era inseguro que mataban mucho. Un día el niño se propuso que debía pensar cosas buenas del barrio y no meterse donde no debe. (L., 10 años)

Había una vez un niño muy triste porque en la cuadra de él había mucha mala influencia y entonces la mamá no lo dejaba salir y entonces el niño se aburrió mucho. Entonces un día el niño se salió de la casa y hubo un enfrentamiento y al niño lo hirieron entonces a la mamá le tocó irse para el hospital, el niño quedó en coma y no reconoció a nadie. (W., 10 años)

Algunos manifestaron sentirse seguros solamente en sus casas y otros, además, en sus alrededores:

Había una vez un niño que se llamaba D., o sea yo. Me gusta jugar fútbol con mis amigos en Arborizadora Alta y también en mi casa. Arborizadora Alta

es un lugar muy chévere y un poco peligroso y en lugares que tengo confianza es en mi casa y en lugares que no tengo confianza es en la cuadra de un amigo. Mi casa es muy linda tengo muchas cosas, juego mucho y eso me hace feliz. Cambiaría el peligro por la paz en mi barrio para vivir mejor. (D., 11 años)

Había una vez una niña que llegó (al barrio) hace 5 meses del norte. Al principio que llegué a este barrio me sentía insegura porque dicen que el sur es más inseguro, pero cuando llegué a mi colegio me empecé a sentir segura y feliz. Pero el 31 de octubre dijeron que habían matado a un señor y a un niño de 2 años. Yo me siento segura en mi casa o en la de mi tía. Aquí dicen que hay gente muy mala y también muy buena. Me gusta mucho cantar y estar con mi familia e ir a Boyacá. (N., 10 años)

En sus palabras es evidente el temor que sienten de andar solos por su barrio debido a los hechos violentos que suceden y que ellos conocen por información directa o por sus padres. Esto limita su autonomía para movilizarse, aunque también abundan los casos de NNA totalmente autónomos cuando sus padres no pueden cuidarlos (por estar todo el día trabajando lejos de sus hogares). Entonces, los NNA deben ir y regresar solos de la escuela e incluso asumir las responsabilidades de hacer otras labores fuera de sus casas por órdenes de sus padres durante su ausencia.

Las entrevistas con las lideresas

Las entrevistas fueron realizadas a dos mujeres lideresas en su comunidad. Una de ellas vinculada con el programa Vidas Móviles y la otra con la ONG Visión Mundial Colombia. Las preguntas se enfocaron en los derechos de los NNA, los que están en condición de vulnerabilidad y las acciones desde las instituciones públicas al respecto en su barrio. En el caso de la labor de Visión Mundial, la lideresa entrevistada destacó el trabajo que se realiza en la divulgación y concientización de los derechos que tienen los NNA. De otra parte, también sobre el trabajo para garantizar una buena nutrición de niños y niñas hasta los 7 años de edad. Las mujeres que trabajan con esta organización en el barrio lo hacen como voluntarias y son capacitadas para liderar labores con los NNA, quienes son escogidos

según sus condiciones de vulnerabilidad. Sin embargo, hay limitaciones presupuestales que impiden la continuidad de algunos programas.

Pero esta organización no atiende el tema del cuidado de los NNA, el cual se presume en cabeza de las familias e instituciones estatales, estas últimas solo hasta la primera infancia. A partir de la infancia y en la adolescencia no hay apoyo para su cuidado, razón por la cual cuando los NNA son hijos de madres cabeza de hogar y si no cuentan con un familiar adulto que se haga cargo cuando ellas deben ausentarse, quedan a su suerte. Generalmente, si se trata de varios hermanos, el rol de cuidador lo asume el mayor. Las situaciones de riesgo que significa el que los niños y las niñas deban preparar o calentar sus alimentos y, en general, de accidentalidad asociada al estar solos sin cuidado de adultos, se incrementan cuando habitan en viviendas que comparten con otros hogares, algo frecuente en los asentamientos de origen informal, como lo señala la lideresa vinculada a Visión Mundial:

Cuando viven en una casa en la cual alquilan más apartamentos hay condiciones de riesgo gigantescas, ¿Por qué?... por acá pues la mayoría viven así, en un piso son cuatro o cinco familias independientes, entonces pues no todas las familias tienen la misma cultura, no todas las familias tienen ese mismo respeto. No debe faltar que quede por ahí un señor solo y se dé un abuso tanto físico como psicológico con los niños, porque pues no todas las veces es algo físico sino también psicológico de decirles: “a ustedes nadie los quiere, ustedes son unos brutos, usted eche para allá que usted no es de aquí de mi pieza”. Entonces todo eso es un factor de riesgo alto. Otro: no hay las condiciones adecuadas, que tiene un niño de 2 o 3 añitos que no conoce los límites de las escaleras; los hermanitos que quedan en cuidado de ellos, el hecho de calentar la comida, manejar un cuchillo. Acá no tenemos la cultura de decir: “es que aquí bajo llave voy a dejar lo que es el cloro, el jabón y el raticida. No va a pasar, porque la cocina qué es, es una mesita con la estufa y pa’ fuera. Entonces sí hay mucho, mucho riesgo.

Pero esta es una situación frecuente en los hogares con un solo jefe, generalmente mujeres,

quienes deben resolver el sostenimiento económico del hogar y asumir el riesgo de dejar a sus hijos solos como lo indica la lideresa vinculada a Vidas Móviles:

La mamá se tiene que ir, entonces deja los niños encerrados, los niños se quedan solos, o se quedan con el hermano o hermanita mayor, que ya salen y se van jugando. Hace mucho tiempo nos pasó el caso, cuando estábamos arriba, de que una señora tenía que irse a trabajar. Ella se iba a trabajar, tenía dos niños pequeños: una niña grandecita y otro más grandecito. Los niños se pusieron a jugar, cuando los niños grandes no encontraban a los niños pequeños, cuando la señora llegó desesperada, y cuando empezaron a buscar, y ella se fue por un lugar del patio, cuando resulta que los niños se habían metido en una caneca, la más grandecita metió al niño en la caneca, y ella se metió y tapó la caneca. Cuando la señora sintió que algo se movía, levantó la caneca y vio al bebé muerto, y a la niña agonizando, no alcanzó a llegar al hospital.

Por lo expuesto, el tema del cuidado de los NNA debe revisarse en el contexto de la familia y de las condiciones en las que vive, pues justamente es la familia la que le da el soporte básico y desde el cual se necesita acompañamiento. Aun cuando en la propuesta del trabajo del ICBF se resalta la importancia del trabajo con la familia, hay críticas a su labor de cara a las circunstancias que se viven en varios barrios de origen informal de Ciudad Bolívar:

La verdad yo siempre, la gente dice Bienestar Familiar, yo siempre he dicho malestar familiar. Hay muchas cosas de Bienestar Familiar con las cuales no he estado muy de acuerdo, porque siempre están muy pendientes como del niño, y que por qué el niño es dejado solo, por qué el niño es maltratado, por qué al niño la mamá lo dejó solo en la casa con los otros hermanitos. Pero lo que no ven ellos es el entorno en la familia, y no ven el porqué de eso, entonces siempre en vez de terminar organizando la familia, la termina destruyendo. Desde mi propia experiencia he visto muchos casos. Tenemos uno pendiente de los Góngora, que eran una familia, ella tenía que trabajar, el papá tenía que trabajar, el papá era alcohólico, tenían sus problemas familiares, maltrato entre

la mamá y el papá, pero eran cosas entre ellos, por cosas de la mamá, y pues los niños permanecían mucho tiempo solos, y el Bienestar Familiar se los llevó, todos los cuatro, se los quitaron a todos. Esos niños han sufrido mucho, todavía me llaman; el hogar se desintegró, el señor se fue, la mamá se fue y dejaron los niños totalmente abandonados. (S.C.)

Este testimonio deja en evidencia la importancia de entender en toda su complejidad la garantía de los derechos de los NNA. Es limitado prestar unos servicios de cuidado sin considerar las actividades de los padres o separar a los NNA de sus familias porque no los cuidan adecuadamente, desconociendo las causas, para que queden en situación de abandono.

Entrevistas con los docentes

Se conversó con dos docentes del Ices que conocen el barrio desde sus inicios y a su comunidad, a la cual han contribuido a formar y fortalecer. Se les propuso como temáticas la preocupación por la inseguridad en el barrio manifestada por los niños y las niñas que participaron en el taller, el temor de las madres a dejar solos a sus hijos o en jardines infantiles si salen a trabajar y las percepciones de las lideresas sobre las acciones de organizaciones tanto del públicas como no gubernamentales.

En lo que concierne a la preocupación manifestada por los niños y las niñas respecto a la violencia en su barrio, es de conocimiento de los habitantes del barrio que se asocia a la presencia de microtráfico de sustancias psicoactivas, pandillas, paramilitarismo y guerrilla. Así ha sido reconocido en el caso de la localidad de Ciudad Bolívar y su área colindante con el municipio de Soacha (Pérez, 2007). El atroz fenómeno de la “limpieza social” ha sido una estrategia de control territorial mediante la cual han sido asesinados jóvenes y líderes comunitarios de forma selectiva y se ha impuesto un orden al servicio de unos intereses determinados (Gómez, 2013). Lamentablemente, esta práctica ha adquirido cierto nivel de legitimidad para los habitantes de algunos de los barrios de origen informal, quienes lo consideran una manera de resolver situaciones problemáticas para la comunidad o para intereses particulares. Como comenta en una entrevista uno de los profesores del Ices:

El tema de la limpieza social, que es un tema tan recurrente acá, que son pues asesinatos selectivos, a lo que se llama limpieza social. Ese tema de los asesinatos de los jóvenes parece ser que para muchos es la solución a esta problemática de los chicos que están muy, como acá les llamamos, “calentados”, es decir, que ya tienen problemas muy fuertes de robos y de consumo de sustancias psicotrópicas. Hay mucha gente del barrio que cree que matarlos es la mejor solución, pero llevan matando muchos años a jóvenes acá y el problema se perpetúa. Y el problema se perpetúa por esto, porque nuestros niños desde muy tempranas edades ven, perciben, sienten o huelen, tocan lo que es Ciudad Bolívar, o lo que ha sido Ciudad Bolívar históricamente. (A. T.)

Pero no se trata de una problemática disociada del tema del cuidado infantil, pues el hecho del tiempo que muchos NNA deben permanecer solos mientras sus padres trabajan propicia que se involucren en situaciones inconvenientes para sus vidas.

Ese proceso de marginalización lastimosamente desemboca en eso, es un problema estructural. Por ejemplo, yo tampoco creo que los pobres son pobres porque quieren, como dicen muchas personas que piensan que porque hay una o dos niñas embarazadas en el colegio esas chicas son las que tienen a la localidad así; o el señor que se toma⁷ lo del mercado, que no son todos nuestros papitos. Entonces toman a esas personas como ejemplo de que así es, son pobres porque quieren, cuando el problema está en que nuestros papitos y nuestras mamitas se levantan muy temprano por la mañana para ir a trabajar, dejando a sus hijos solos, para medio conseguir lo del vivir diario. Parecemos gallinitas, conseguimos lo del diario, entonces no tenemos espacios para sacar a nuestros chicos a los parques, al cine, para comprarles libros, juguetes, para comprarles cosas deportivas. Entonces creo que el problema radica en eso, en que hay toda una estructura social para que se mantenga esa línea en la que unos que son privilegiados sigan manteniendo ese tipo de privilegio, y los que no lo han sido

o no lo han tenido por desgracia divina mantengan siendo pobres. Yo creo que es un tema de estructura social. (A. T.)

Adicional a lo expuesto, el trabajo que se hace con la comunidad para cambiar los patrones de comportamiento hacia los NNA no cuenta con un soporte suficiente desde las políticas públicas. Como señala otro de los profesores del Ices:

Frente a la vulneración de los derechos de los niños trabajamos en crear conciencia del entorno para superar la violencia familiar y el desinterés en el futuro. Una causa fundamental se encuentra en las limitadas oportunidades que tienen los padres de familia a nivel laboral, lo cual limita sus posibilidades de sostenimiento de sus hijos. La política pública no atiende el centro del problema que es la familia como responsable de sostener y educar a los NNA. (L. O.)

Ahora, la percepción de inseguridad por parte de los niños y niñas que participaron en el taller y su posible solución con el aumento de la presencia de la Policía, también es compartida por los adultos quienes influyen en sus opiniones. De alguna manera, es una situación que responde a la estigmatización de la localidad de Ciudad Bolívar:

[...] la opinión de los niños sobre la necesidad de más Policía en el barrio para mejorar la seguridad es resultado de los medios de comunicación que propagan el miedo. Pero el problema no es de armas. El asunto es cómo resolver el problema, lo cual requiere un trabajo conjunto con la Policía en un marco de responsabilidades compartidas en lo político y lo social. El problema es de todos y requiere procesos de organización, porque se financia la guerra y no los territorios. (L. O.)

Este último comentario deja nuevamente sobre la mesa la importancia del reconocimiento de lo que sucede en las diferentes partes de una ciudad. Las condiciones sociales, económicas y culturales están mediadas por los procesos en los cuales se construye el territorio en donde habitan las personas. En este sentido, las diferencias existentes entre los asentamientos de origen formal y los informales

⁷ Hace referencia a destinar el dinero para el consumo de bebidas alcohólicas.

tienen incidencia sobre la vida de las personas que los habitan. Como señala Rodríguez:

Hablar de territorio implica articular la sociedad porque su relación directa se expresa a través del concepto de territorialidad como pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual que generalmente desconoce las fronteras políticas o administrativas y no aduce exclusivamente la apropiación espacial estatal o ligada a un grupo de poder. (2010, p. 1)

En este sentido, una lectura desde el territorio, en procesos como el que sucede en los asentamientos de origen informal, demanda un reconocimiento de sus particularidades para un diseño y aplicación de políticas públicas adecuadas.

Discusión

Sobre el derecho al cuidado

Las reflexiones recientes en torno del cuidado lo postulan como un bien público y, por ende, de responsabilidad colectiva. En este sentido no se trata de una responsabilidad privada a cargo de la familia, sino que le corresponde al Estado tanto regular como proveer este servicio, pues no se puede delegar exclusivamente en el mercado dado que aumentaría las asimetrías presentes en la sociedad (Faur, 2014). Pero en un contexto urbano en el que prevalece un sentido del cuidado como disciplinador y represivo, es necesario evolucionar a un concepto social y político basado en la libertad, para la atención democrática a la niñez y la crianza como una expresión colectiva y no individual (Guendel, 2012).

En Colombia, según la Constitución Política de 1991 artículo 44, los derechos de los NNA tienen carácter de prevalencia respecto a los derechos de las demás personas. Lo anterior al considerar el especial grado de protección que requieren por sus condiciones de vulnerabilidad y su estado de indefensión, al igual que la atención especial con que se debe salvaguardar su proceso de desarrollo y formación. En este contexto, los NNA no deben cumplir obligaciones como condición para el ejercicio de sus derechos humanos o para el acceso a los servicios estatales que deben garantizar esos

derechos (Presidencia de la República de Colombia, 2007).

Con la Ley 1098 de 2006 fue aprobado el Código de la Infancia y Adolescencia, considerado como un avance sustantivo en lo que a temas sobre derechos de la niñez se refiere, basado en un enfoque universal como es la protección integral. Se enuncian como esenciales los principios del interés superior, la prevalencia de derechos y la corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y la familia para la garantía de sus derechos (Codia, 2011).

No obstante, el país, desde la década de 1970, ha sido reconocido en el contexto latinoamericano por los servicios ofrecidos a la primera infancia. Uno de sus programas destacados ha sido el de los Hogares Comunitarios a cargo del ICBF que desde 1987 ha atendido a poblaciones urbanas, semiurbanas y rurales en situación de pobreza severa y debajo del nivel de pobreza, con prioridad para los hogares encabezados por mujeres, familias víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto armado interno y familias indígenas (Unicef, 2008).

En relación con este programa del ICBF, en el caso de Bogotá se debe destacar que es en los barrios de origen informal que se desarrollaron en las localidades Ciudad Bolívar y Usme, a principios de la década de 1980, en los que las mujeres se organizaron para atender el cuidado de los niños y las niñas. Así, con recursos obtenidos mediante el apoyo de la comunidad, se establecieron pequeños jardines infantiles. Pero ante la imposibilidad de sostenerlos las mujeres decidieron demandar del Estado, y específicamente del ICBF, y del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS)⁸ el reconocimiento y financiamiento necesarios para la continuidad del servicio. Aun cuando lograron financiamiento, no obtuvieron el reconocimiento de su labor en el cuidado de la infancia ni una remuneración justa para su trabajo. Al contrario, en buena medida se mantuvo el “voluntariado femenino” con el que se iniciaron los jardines infantiles. Así, los programas más fuertes de atención a

⁸ Institución distrital, ahora denominada Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS).

la infancia como los Hobis⁹ del ICBF y las Casas Vecinales del DABS conservaron la labor con muy baja remuneración de las mujeres que iniciaron la atención a la infancia (García, 2013). Estos dos servicios continúan funcionando en la actualidad, especialmente localizados en los barrios con mayores niveles de pobreza. No obstante, cabe destacar que la administración distrital ha realizado un esfuerzo importante por mejorar la prestación del servicio contratando docentes capacitados para el cuidado y formación de los niños y las niñas a nivel preescolar en los ahora denominados simplemente jardines infantiles.

Las opiniones de las madres que participaron en el taller y de las lideresas denotan una diferencia de calidad entre ambos tipos de servicio. Se reconoce que los Hobis tienen baja calidad, debido a que no cuentan con la infraestructura adecuada y los cuidadores tampoco tienen la capacitación suficiente para garantizar una buena atención de los niños y las niñas. En el caso de los jardines infantiles distritales se reconoce una mejor calidad, pero baja cobertura, tanto espacial como temporal, lo que dificulta a las madres trabajadoras acceder a sus servicios.

Lo expuesto demuestra que el tema del cuidado de los niños y las niñas de hogares en situación de pobreza, los cuales habitan en cantidad importante en barrios de origen informal, demanda una atención diferente a la que se presta en la ciudad formal. Es decir, las condiciones de vida de los hogares están inevitablemente mediadas por el territorio en la medida en que de la localización depende el acceso a lugares de trabajo y a servicios urbanos. Como manifiestan las madres entrevistadas, los trabajos a los que pueden acceder generalmente quedan muy lejos de donde viven y la oferta de los jardines infantiles públicos cerca a sus viviendas es insuficiente e ineficiente. En unos casos por mala calidad del servicio y en otros porque quedan lejos, lo que dificulta el acceso. Sumado a lo anterior, se

tiene que los horarios de servicio no son adecuados respecto a los de los padres trabajadores quienes deben sumar a las horas de jornada laboral las que gastan movilizándose en la ciudad. Esto da como resultado un desfase de tres o cuatro horas respecto al servicio, situación que deben resolver los padres. Cuando no cuentan con apoyo familiar las decisiones van desde el pago a vecinos, que no garantizan un buen cuidado, o dejar los niños encerrados. En los hogares con jefatura de padre y madre se tiene la opción de que alguno de los dos (generalmente la madre) se quede en casa cuidando a los niños. Pero cuando solamente hay un jefe de hogar y no hay apoyo familiar para el cuidado, las condiciones de riesgo para los niños y las niñas son mayores cuando su progenitor debe irse a trabajar.

En consecuencia, es posible considerar la segregación socioespacial urbana como un agente que aumenta las asimetrías presentes en la calidad del cuidado de la infancia en la ciudad y, por ende, vulnera este derecho. Lo anterior si se considera que las áreas urbanas en las cuales se concentran hogares en situación de pobreza¹⁰ generalmente están en desventaja en cuanto al acceso a los lugares de oferta de empleo y a los servicios urbanos con respecto a los hogares que no están en esa situación y habitan en áreas con acceso a los mismos. Como señala Torres (2016), las condiciones del vecindario, entre las cuales la localización puede implicar un factor discriminante en la calidad del trabajo y de acceso a la educación, afectan tanto presente como futuro de los individuos que lo habitan. Por lo tanto, la segregación se constituye como la expresión espacial de las desigualdades económicas y sociales, generando la concentración de comunidades cada vez más homogéneas cuyas características acentúan las distancias entre pobres segregados y ricos.

⁹ Los Hogares de Bienestar Familiar fueron la propuesta de jardines infantiles del ICBF para los barrios con población de bajos ingresos, entre estos los de origen informal. Estos jardines funcionaban en la casa de la madre comunitaria y el ICBF aportaba alimentos en un principio y luego material pedagógico y enseres. Aún siguen funcionando con este esquema (ICBF, 2017).

¹⁰ "La pobreza afecta más y con mayor profundidad a la infancia. Si comparamos las proporciones de pobreza infantil con las resultantes en la población general, podemos apreciar cómo este fenómeno afecta de mayor manera a niños y niñas que a los adultos: mientras que la pobreza monetaria general de los hogares bogotanos fue de 15,76% en 2014; la pobreza en hogares donde viven niños/as fue casi 10 puntos porcentuales mayor (24,46%). De igual manera sucedió con la pobreza extrema, mientras que en general fue de 4,15%, en hogares con población infantil fue de 4,60%." (Minujin, 2016, p. 4)

Sobre el derecho de la infancia a su autonomía en la ciudad

La calle en la ciudad constituye un espacio clave para desarrollar la autonomía, propiciar el encuentro y la socialización de las personas. Es el lugar en el que los miembros de una comunidad urbana pueden desarrollar lazos que generan sentimientos de pertenencia hacia el territorio que habitan. Pero en el mundo contemporáneo la aparición de los hogares autónomos ha desplazado lo colectivo para entronizar la individualidad y la calle ha ido perdiendo su esencia como lugar de encuentro (Tonucci, 2005; González, 2012). En este contexto, entre los más afectados están los NNA, pues la calle se ha convertido en el lugar del tráfico automotriz, inseguro para ellos, destinándoles a cambio espacios artificiales, cerrados, aislados y controlados por los adultos.

Sumado a lo anterior, el barrio también ha perdido su papel como lugar privilegiado para el desarrollo de la infancia, pues era donde se podía jugar al aire libre y relacionarse con otros, permitiendo que los NNA interactuaran con el medioambiente sin el control de los adultos (Sanz, 2014). Estas circunstancias repercuten de manera negativa en la salud de los NNA, lo que para algunos convoca al debate sobre el diseño urbano y el espacio público (Muntañola, Saura y Méndezes, 2013).

No obstante, la situación de NNA en los barrios de origen informal es diferente, dado que el proceso de origen de estos barrios y su consolidación difieren ampliamente de lo que sucede en la ciudad formal. En este contexto, los NNA crecen en medio de dos circunstancias: la ausencia de un espacio público que les permita disfrutar del juego, del encuentro con otros de una manera segura y adecuada; y de otra parte, muchos se ven obligados desde muy corta edad a asumir la autonomía de su propio cuidado y en muchos casos de hermanos menores.

El espacio público suele ser escaso e infradotado; además, en muchas ocasiones es lugar de confrontación, especialmente por parte de los adolescentes, quienes terminan desplazando a los más pequeños (Caquimbo, Ceballos y López, 2016). Adicionalmente, se presentan problemas de inseguridad, pues son sectores urbanos en los cuales existe microtráfico de sustancias psicoactivas y

consumo de las mismas, lo cual suele concentrarse en los espacios públicos.

En cuanto a la autonomía obligada de muchos NNA desde muy temprana edad, esta es consecuencia de las dificultades que tienen sus padres para cuidarlos. Como se señalaba en el aparte previo de este artículo, no resulta sencillo para muchos padres resolver el tema del cuidado de sus hijos en su ausencia mientras trabajan, lo que obliga a que los NNA deban ir y regresar solos de la escuela y en ocasiones preparar sus alimentos y cuidar de hermanos más pequeños.

Ahora, la percepción de inseguridad por parte de los niños y niñas que participaron en el taller y su posible solución con el aumento de la presencia de la Policía también es compartida por los adultos, quienes influyen en sus opiniones. De alguna manera es una situación que responde a la estigmatización de la localidad de Ciudad Bolívar. Este es un asunto que se reconoce como asociado a la violación sistemática de los derechos humanos de sus habitantes, especialmente de la población joven: estigmatización, señalamiento, genocidio, desaparición y ejecuciones extrajudiciales (Gómez, 2013). Es la consecuente violencia simbólica que recae en los barrios en los que habitan personas en situación de pobreza; identidades deterioradas de carácter colectivo que se imponen sobre ciertos barrios de la ciudad considerados reductos de delincuencia y pobreza (Cornejo, 2014). Los NNA son testigos y en ocasiones víctimas tanto de la violencia asociada a hechos delictuales como a la simbólica manifiesta en la estigmatización, lo cual les genera temor al igual que a sus padres, limitando su derecho a disfrutar con autonomía segura su territorio. En este sentido se puede plantear que la estigmatización del territorio en los barrios de origen informal se constituye en un elemento de vulneración de los derechos de los NNA.

A manera de conclusión

Al inicio de este artículo se expusieron las consideraciones que sobre la situación de la infancia en la ciudad han sido abordadas por varios investigadores. Los estudios referidos se han centrado en la autonomía de los NNA en la ciudad y su derecho a participar en las decisiones de la misma. Pero,

respecto a la situación de los NNA que viven en condición de pobreza, y especialmente de quienes habitan en las áreas de las ciudades que han tenido un origen informal, se ha encontrado que los estudios al respecto son escasos.

Es por ello que se propuso un estudio exploratorio, el cual partió en una primera fase de la revisión del estado del arte sobre los derechos de la infancia y su relación con la ciudad. En la segunda fase, expuesta en el presente artículo, se ha presentado el trabajo realizado desde la percepción de quienes tienen relación con la temática para tejer entre lo que dicen los actores involucrados y lo hallado en la revisión del estado del arte. Esta fase se centra en los niños y las niñas hasta la infancia, madres cuidadoras, líderes comunitarias y docentes en el barrio de origen informal Potosí, localizado en la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá. Se propuso como objetivo identificar las condiciones del hábitat que interfieren con el disfrute de sus derechos y formular hipótesis de trabajo que serán abordadas en la fase final del estudio.

Al respecto, la primera condición identificada en relación con las condiciones físico-espaciales en las cuales viven los NNA se deriva de lo hallado en la literatura: el hacinamiento como condición de la habitabilidad que expone a los NNA a problemas de salud física y mental. En la salud física por cuanto afecta su salud respiratoria y en la mental porque los expone a sentimientos depresivos, mayor violencia intrafamiliar y al abuso sexual (Feres y Mancero, 2001; Ceballos *et al.*, 2014). También es una condición que los deja en desventaja en los procesos de aprendizaje respecto a los NNA que habitan en condiciones opuestas, dado que el hacinamiento dificulta la concentración necesaria para el estudio en casa (Kaztman, 2011). Así, el hacinamiento en la vivienda, que se presenta con alta frecuencia en los asentamientos de origen informal, vulnera el derecho de los NNA a vivir en condiciones adecuadas, exponiéndolos a riesgos para su salud física y mental, y por ende para su normal desarrollo.

Como una segunda condición se ha identificado la segregación urbana como factor que vulnera el derecho de los NNA al cuidado. Lo anterior, pues se da la concentración de hogares pobres en

comunidades cada vez más homogéneas, generalmente en zonas de periferia urbana, lo cual dificulta a sus padres el acceso a los lugares de empleo y a los servicios de la ciudad. Esto conlleva en muchos casos a que los padres deban dejarlos solos mientras van a sus lugares de trabajo, los cuales generalmente quedan muy lejos de sus viviendas, y los servicios públicos de cuidado son insuficientes o ineficientes. Algunos optan por dejarlos encerrados o bien con autonomía para ir y regresar solos de la escuela, preparar sus alimentos y en algunos casos hacerse cargo además de hermanos menores.

Por último, como tercera condición se ha identificado la estigmatización como forma de violencia simbólica que vulnera el derecho de los NNA a disfrutar el lugar en que habitan. Esto ha generado tanto una mirada externa como interna muy negativa sobre las personas en condición de pobreza que habitan en barrios de origen informal. Se les asocia con delincuencia y factores de inseguridad, ampliamente difundido por los medios de comunicación, lo que conlleva a que los NNA se vean afectados en su percepción de su entorno inmediato y asocien la existencia de condiciones inseguras con la necesidad de más presencia policial. Si bien se podría afirmar que es la inseguridad de origen delictivo la que afecta su derecho a la autonomía en su territorio, se identifica que es la legitimización social del uso de la violencia como forma de resolver los problemas presentes en un territorio estigmatizado como problemático para la sociedad lo que lleva a tolerar y fomentar acciones violentas. De esta manera, se termina “normalizando” tanto en el territorio como en los medios de comunicación que en un barrio de origen informal sucedan asesinatos de “jóvenes problemáticos” como acciones ejemplificadoras, sin que los problemas de fondo sean resueltos y dejando a los NNA en un entorno incierto minado por el temor.

Agradecimientos

Quiero manifestar mi gratitud a las personas que me permitieron avanzar en esta etapa de mi investigación: al profesor Leónidas Ospina, uno de los fundadores del Ices; al profesor Andrey Téllez, vinculado a este proyecto pedagógico; a Sarita Castro, vinculada al proyecto social Vidas Móviles y líder comunitaria;

a las mujeres que aceptaron participar en las entrevistas y en el taller; a los niños que participaron en el taller, especialmente por su espontaneidad y su amor por la vida. En general, a los habitantes del barrio Potosí por su generosidad y afecto.

Referencias

- Auyero, J. (2010). Infancia en peligro tóxico. Experiencia y negación. *Apuntes de Investigación del Cecyp*, 16/17, 23-38.
- Campos, S. (2009). La convención sobre los derechos del niño: el cambio de paradigma y el acceso a la justicia. *IIDH*, 50, 351-377.
- Caquimbo, S., Ceballos, O. y López, C. (2016). Espacio público, periferia urbana y derecho a la ciudad. *Intervención Parque Caracolí, ciudad Bolívar. Invi*, 32(89), 113-143. <https://doi.org/10.4067/S0718-83582017000100113>
- Ceballos, O., Caicedo, J., Fernández, A. y Rincón, M. (2014). Salubridad de la vivienda informal. En: *El traspaso de la ciudad. Desafíos, prácticas y recomendaciones de política pública y de capacitación frente a la vivienda informal*. Bogotá: Swisscontact, Fundación Suiza de Cooperación para el Desarrollo Técnico.
- Cely, R. D. (2015). Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. *Salud y Sociedad*, 2(1).
- Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia (Codia) (2011). La política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cornejo, C. (2014). Estigma territorial como forma de violencia barrial. El caso del sector El Castillo. *Invi*, 27(76), 177-200. <https://doi.org/10.4067/S0718-83582012000300006>
- Díaz, L. y Saboyá, C. (2014). *La enseñanza de las matemáticas una posibilidad para fomentar relaciones democráticas (proyecto asociado a la práctica pedagógica)*. Proyecto de investigación presentado para optar por el título de Licenciados en Matemáticas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Feres, J. y Mancero, X. (2001). El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina. Santiago de Chile: Cepal.
- García, L. (2013). El barrio popular en Bogotá en las voces de sus protagonistas. Madres comunitarias y jardineras: 1980-2011, Usme y Ciudad Bolívar. *Folios*, segunda época, 38, 121-140. <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios121.140>
- Gómez, N. (2013). *Partir de lo que somos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Gobierno Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, Junta Administradora Local de Ciudad Bolívar.
- González, M. (2012). El derecho de la infancia a la ciudad. En: *Seminario Proyectos Educativos de Movilidad. Infantil en las Ciudades. IV Encuentro de Camino Escolar*. San Sebastián, España: Observatorio de la Sostenibilidad, Fundación Cristina Enea.
- Guendel, L. (2012). *Género e infancia y ética del cuidado*. La Paz: Edobol.
- Gülgönen, T. y Corona, Y. (2015). Children's perspectives on their urban environment and their appropriation of public spaces in Mexico City. *Children, Youth and Environments*, 25(2), 208-228. Recuperado de <http://www.jstor.org/journal/chilyoutenvi> <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.25.2.0208>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Florencia: Centro Internacional de Desarrollo Infantil.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2017). *Manual operativo de la modalidad comunitaria para la atención a la primera infancia*.
- Jaramillo, J. (2007). La Constitución de 1991: un análisis de sus aportes desde una perspectiva histórica. *Pensamiento Jurídico*, (20). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/38626>
- Kaztman, R. (2011). Infancia en América Latina: privaciones habitacionales y desarrollo de capital humano. Santiago de Chile: Naciones Unidas, Cepal, Unicef.

- Minujin, A. (2016). *Bogotá, cómo vamos en infancia. Monitoreo local del bienestar y las inequidades de la infancia urbana*. Bogotá: Programa Bogotá Cómo Vamos, Fundación Corona.
- Muntañola, J., Saura, M. y Méndezes, S. (2013). Salud infantil y calidad urbanística de las áreas urbanas. *Newsletter*, 50.
- Organización de Naciones Unidas (2002). *Sesión especial a favor de la infancia*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/specialsession/rights/>
- Pontificia Universidad Javeriana (s.f.). *Vidas móviles*. Recuperado de http://med.javeriana.edu.co/vidas_moviles/
- Presidencia de la República de Colombia (2007). *Marco para las políticas y lineamientos para la planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia en el municipio. Guía para alcaldes*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluri/Versidad*, 10(3).
- Rojas, C. (1996). *La violencia llamada limpieza social*. Bogotá: Cinep.
- Sanz, D. (2014). *Infancia y espacio urbano: jugar y convivir en un barrio de El Puerto de Santa María* (trabajo final del Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos). Universidad de Cádiz, España.
- Tarchópulos, D. y Ceballos, O. (2003). *Calidad de la vivienda dirigida a los sectores de bajos ingresos en Bogotá*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Tonucci, F. (2005). Citizen child: play as welfare parameter for urban life. *Topoi*, 24(2), 183-195. <https://doi.org/10.1007/s11245-005-5054-4>
- Unicef (2008). *Implementación a gran escala: el desarrollo de la primera infancia en América Latina. Diseñando programas exitosos y sostenibles con cobertura nacional*. Washington: The Rise Institute. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/45/46.pdf>
- Unicef (2009). *Estado Mundial de la infancia. Edición especial. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York: Unicef. <https://doi.org/10.18356/1a47f99d-es>





Proyecto pedagógico para disminuir el consumo del biberón en la primera infancia*

Pedagogical Project to Reduce Feeding Bottle Consumption in Early Childhood

Laura Lobón¹ Dayanna Lema² Yency Quintero³ Melissa Sánchez⁴

Para citar este artículo: Lobón, L., Lema, D., Quintero, Y., Sánchez, M. (2018). Proyecto pedagógico para disminuir el consumo del biberón en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 17(1), 53-66.

Resumen

El desarrollo de la presente investigación se dio para dar respuesta a la pregunta ¿puede un proyecto pedagógico, disminuir el consumo del biberón en niños de 2 a 5 años de edad en dos hogares del ICBF Pereira? Se tomaron en cuenta referentes teóricos como: hábito del biberón, control de hábitos, educación para la salud, promoción de la salud y pedagogía por proyectos. Se aplicó una metodología enfocada en la pedagogía por proyectos, apoyada en talleres pedagógicos basados en los conocimientos previos de la comunidad. Como resultado se obtuvo que la mitad de la población, compuesta por 14 niñas y niños, abandonó el hábito del biberón y la otra mitad disminuyó la frecuencia del consumo; con tutores y agentes educativas se logró aumentar el conocimiento sobre el hábito. Se concluyó que la pedagogía por proyectos y la educación para la salud son herramientas clave para lograr cambios positivos en comunidades.

Palabras clave: primera infancia; educación de los padres; educación para la salud; hábito; biberón; salud bucal.

Recibido: 05-diciembre-2017 / **Aprobado:** 14-febrero-2018

Abstract

The development of this research was given to answer the question: Can a pedagogical project reduce consumption of feeding bottle in children from 2 to 5 years of age in two homes of Pereira ICBF? Theoretical referents were taken into account, such as: bottle-feeding habit, habit control, health education, health promotion and pedagogy by projects. A methodology focused on pedagogy by projects was applied, supported by pedagogical workshops based on the community's prior knowledge. As a result, it was obtained that half of the population, composed of 14 girls and boys, abandoned bottle-feeding habit and the other half decreased the consumption frequency; it was possible to increase knowledge about the habit with tutors and educational agents. We conclude that pedagogy by projects and health education are key tools to achieve positive changes in communities.

Keywords: early childhood; parental education; health education; habit; feeding bottle; oral health.

* Artículo que presenta los resultados de la investigación "Pedagogía por proyectos para disminuir el consumo del biberón en niñas y niños de 2 a 5 años incluyendo a sus respectivos tutores en los hogares del ICBF Mimosín y los Pollitos, Pereira Risaralda en el 2017". Esta inició en septiembre de 2016 y finalizó en julio de 2017. Avalada por la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas (sede Pereira).

¹ Odontóloga, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Correo electrónico: laura.lobon@uam.edu.co

² Odontóloga, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Correo electrónico: dayana.lema@uam.edu.co

³ Odontóloga, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Correo electrónico: yency.quintero@uam.edu.co

⁴ Odontóloga, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, especialista en Gerencia de la Calidad y Auditoria en Salud, Universidad Cooperativa de Colombia. Profesora Facultad de Odontología e investigadora del Grupo de Investigación en Salud y Comunidad de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, Pereira, Colombia. Correo electrónico: melissa.sanchez@uam.edu.co

Introducción

La salud bucodental es un componente de la salud general de los seres humanos y es vital para el adecuado crecimiento y desarrollo de niñas y niños (Castro, 2017). Sin embargo, las enfermedades bucodentales constituyen un importante problema debido a su alta tasa de prevalencia, demanda en las consultas dentales y fuerte impacto en la sociedad en términos de dolor, malestar, limitación y discapacidad social y funcional, así como también por su efecto sobre la calidad de vida en la población (Tello, Abanto, Butini, Murakami, Bonini y Bönecker, 2016). Entre las patologías bucodentales más frecuentes, especialmente en los infantes, se encuentra la caries dental, la cual está altamente asociada al consumo del biberón y toma el nombre de caries de la infancia temprana (CIT). Si bien este es un complemento alimenticio hasta los 2 años, después se convierte en un hábito nocivo que ocasiona alteraciones tales como: prognatismo maxilar, retrognatia mandibular, incisivos superiores vestibularizados y paladar ojival. Estas alteraciones, a largo plazo, necesitan tratamientos ortodónticos, ortopédicos, quirúrgicos, entre otros, que afectan la salud en general (Salamanca y Murrieta, 2015).

En términos generales, la prevalencia de la caries varía dependiendo de los diferentes determinantes sociales como las condiciones socioeconómicas, región geográfica, disponibilidad y accesibilidad a los servicios de salud bucodental, ocupación y el grado de educación (García, Sánchez y Estrada, 2015). La CIT tiene una prevalencia de 12% en los países desarrollados y de 70% en los países en vías de desarrollo (Torres, Blanco, Chávez, Apaza y Antezana, 2015). Asimismo, el *Estudio nacional de salud bucal III* (Ensab III) (Ministerio de Salud, 1999) determinó que la prevalencia de caries en dentición temporal fue de 45,7%. Si esta cifra se compara con el siguiente estudio, es decir, el Ensab IV (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014), se nota que aumentó a un 62,24%.

En el plano local, mientras que la Secretaría de Salud y Seguridad Social de Pereira (2014) reportó que las enfermedades bucodentales se encuentran entre las principales causas de morbilidad desde el primer año de vida, la Secretaría de Salud de Risaralda (2017) reveló que en Pereira la CIT fue la

primera causa de morbilidad por consulta externa con 62.924 casos. Sin embargo, a pesar de que se conoce que el hábito del biberón es el principal factor de riesgo para desarrollar tal patología, no se reportan investigaciones en la ciudad sobre este.

De lo anterior se desprende que la atención integral de la primera infancia es un tema de política pública en Colombia. En este sentido, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2014), con el programa de Hogares Comunitarios, atiende las necesidades básicas de protección, cuidado, nutrición, salud, educación y desarrollo psicosocial de los niños y niñas. Esta iniciativa se realiza en las viviendas de las agentes educativas o madres comunitarias, previamente capacitadas, quienes se responsabilizan por el cuidado y atención de grupos conformados por entre 12 a 14 niños y niñas durante ocho horas diarias; además, deben mantener comunicación constante con los tutores de los menores.

En tal sentido, se debe vincular a los responsables de la primera infancia para mejorar las condiciones de salud. Al respecto, Gómez, Bernal, Posada y Agudelo (2015) evidenciaron la relación entre la falta de conocimiento sobre el cuidado bucal que tienen los tutores de las niñas y los niños con la deficiencia en la higiene bucal y el consumo del biberón. Además, en una investigación realizada por González, Cano, Meneses y Saldarriaga (2016), las agentes educativas reconocieron ser las responsables de la higiene oral de los niños mientras estuvieran en el hogar comunitario; sin embargo, no cuentan con los conocimientos ni la destreza adecuada para cepillarlos, ya que los profesionales de la salud no se toman el tiempo de explicarles cómo hacerlo, sumado a esto los padres de familia no complementan dicha tarea en el hogar. Por lo anterior, mediante la pedagogía por proyectos (PP) y la educación para la salud se buscó enseñar a los participantes de la investigación las consecuencias que trae el uso prolongado del biberón.

Autores como Jiménez, Galvis, Gómez, Salinas y Agudelo (2015) dan cuenta de que al utilizar la metodología de PP se logran resultados en salud, ya que parte de las necesidades o conocimientos previos de la comunidad se construyen y afianzan a medida que avanza la investigación, creando así un

aprendizaje significativo en los participantes. Además, se involucra a todos los actores: comunidad e investigadores mediante un acompañamiento continuo que hace efectiva la intervención promoviendo la salud de los participantes, específicamente de la primera infancia.

En dicho contexto es importante emprender acciones preventivas que se conviertan en estrategias para la promoción de la salud, que lleven a la comunidad a un cambio de conductas a través de la construcción y el afianzamiento de conocimientos, que sean útiles para el sano vivir (Contreras, 2016; De Luca, Rivera y Romero, 2015).

En este orden de ideas, el objetivo de la presente investigación fue desarrollar un proyecto pedagógico en dos hogares comunitarios del ICBF en la ciudad de Pereira para disminuir el consumo del biberón en las niñas y los niños de 2 a 5 años de edad en la que se incluyen a sus respectivos tutores en el periodo 2017-I.

Marco teórico

Para esta investigación fue necesario tomar en cuenta conceptos tales como: hábito del biberón, alteraciones provocadas por el hábito del biberón, control de hábitos, educación para la salud, promoción de la salud y PP.

Hábito del biberón

Los hábitos orales hacen referencia a prácticas que se adquieren a partir de la constante realización. Se aprenden en los primeros meses a partir de la enseñanza de los padres, quienes, en este caso, emplean el uso del biberón en reemplazo del seno de la madre como una forma alterna de alimentación. Después de ser aprehendido su realización es inconsciente (Myers, 2005).

El hábito del biberón comienza cuando se reafuerza la alimentación del niño, pero si se exagera su uso (en mayores de 2 años) se convierte en un hábito potencialmente dañino para el infante, ya que puede afectar su entorno social, emocional, funcional y psicológico. Según el psicólogo Harry Harlow (citado por Myers, 2005), después de su nacimiento, los infantes empiezan a tener ciertas conductas como la succión, sonrisas reflejas, el balbuceo, la necesidad de ser arrullado

y el llanto, lo cual crea un vínculo con sus padres y, asimismo, desarrollan apego hacia ellos. Así, cuando los padres se alejan se genera en los bebés “ansiedad de separación”, momento en el cual el biberón reconforta dicha ansiedad porque se convierte en una base segura para aliviar momentos de estrés y, además de ello, con él exploran el mundo por medio de la boca; por estas razones es tan difícil para los niños deshacerse de este hábito. Adicionalmente, cuando la succión del biberón se prolonga más allá del segundo año de vida conlleva a alteraciones a nivel oro-facial; en otros casos también puede producir alteraciones en la correcta oclusión dentaria (Nihiet al., 2015), lo que trae consigo la afectación de la salud oral de los niños.

Por tanto, es necesario generar estrategias y acciones que contribuyan en la enseñanza y promoción de nuevas prácticas para promover hábitos adecuados en los cuidadores con respecto a la alimentación y el límite indicado para el retiro del biberón. Como se ha visto, su uso constante, repetitivo y prolongado en el tiempo puede causar múltiples alteraciones como las que se mencionarán a continuación.

Alteraciones provocadas por el hábito del biberón

El uso prolongado de biberón ha sido relacionado con alteraciones en el crecimiento y desarrollo de los maxilares. Al respecto, Gil afirma que:

Con el uso de biberón el niño no cierra los labios con tanta fuerza y éstos adoptan forma de ‘O’, no se produce el vacío bucal, se dificulta la acción de la lengua, la cual se mueve hacia adelante contra la encía para regular el flujo excesivo de leche, se mantiene plana hay menor excitación a nivel de la musculatura bucal que tenderá a convertirse en hipotónica y no favorecerá el crecimiento armonioso de los huesos. (2017, p. 10)

Cuando los infantes se alimentan por medio del seno materno realizan más esfuerzo al succionar, lo cual es beneficioso para el adecuado desarrollo fisiológico, anatómico y funcional de las estructuras maxilofaciales. Por el contrario, al utilizar el biberón el niño realiza un esfuerzo mínimo para obtener

su contenido, lo que producirá una modificación en la anatomía de los arcos, erupción y ubicación de los dientes además de relaciones maxilo-mandibulares inadecuadas que se verán reflejadas en maloclusiones (Gil, 2017; Chen, Xia y Ge, 2015). De esta forma se presentan las siguientes alteraciones provocadas por el hábito del biberón:

- **La CIT:** definida como una forma severa y particular de caries, de carácter multifactorial, que afecta la dentición temporal de lactantes y niños pre-escolares comprometiendo, por lo general, numerosos dientes y genera la rápida destrucción e infección subsiguiente del tejido dentario. Está asociada con la ingesta excesiva de cualquier líquido azucarado contenido en el biberón como la leche, fórmulas, jugos de frutas, refrescos y la falta de higiene después de la ingesta (Aguilar, Duarte, Rejón, Serrano y Pinzón, 2014).
- **Paladar ojival:** más conocido como paladar profundo, se caracteriza por ser cóncavo con forma ovalada, adoptando la forma de la tina del biberón que el niño o niña consume (Ocampo, Johnson y Lema, 2014).
- **Retrognatia mandibular:** se ocasiona por la falta de desarrollo mandibular en relación al maxilar o por el exceso de desarrollo del maxilar en relación con la mandíbula. Esta alteración se reporta en los pacientes que consumen o consumieron biberón en su infancia afectando su oclusión dentaria (Reyes, Torres, Quesada, Milá y Labrada, 2014).
- **Mordida abierta anterior:** se puede definir como la ausencia de contacto de los dientes pertenecientes a los sectores anteriores de los maxilares con sus antagonistas. El biberón se interpone entre los dientes e impide el contacto normal de estos (Reni y Piñeiro, 2014).
- **Mordida cruzada posterior:** “los segmentos posteriores (premolares y molares) del maxilar superior se encuentran en posición lingual con respecto a sus homólogos de la mandíbula” (Universidad Nacional de Colombia, 2016, p. 8).
- **Oclusión clase II división I (distoclusión):** cuando el primer molar superior ocluye hacia

distal del primer molar inferior, es división I si los incisivos superiores están vestibularizados, esta posición se ocasiona por el consumo del biberón (Reni y Piñeiro, 2014).

- **La deglución atípica:** alteración provocada por el hábito del biberón, ya que los movimientos de la lengua son inadecuados y se afecta la fase bucal y faringolaríngea de la deglución (Jiménez, 2016).

Estas alteraciones son prevenibles si se disminuye y elimina el hábito de biberón a los 2 años de vida, lo que resalta la importancia de realizar intervenciones de educación para la salud que se concentren en disminuir y/o eliminar esta práctica, evitando a futuro la necesidad de tratamientos ortodónticos, ortopédicos y quirúrgicos.

Control de hábitos

Según Acevedo, Mora, Capote, Rosell y Hernández (2011), el primer paso para tratar un hábito nocivo es descubrir su agente causal, ya que al ser detectado y adecuadamente tratado puede conllevar a la desaparición de este. Asimismo, en una investigación realizada por este autor, se resalta la efectividad de la educación para eliminar por completo algunos hábitos, entre estos el uso del biberón, cuyo resultado evidenció la disminución de 58,2% a 11,9% en niños que hacían uso de este. Generalmente, los hábitos comienzan en edades tempranas, lo que hace más difícil su eliminación porque los niños aún no comprenden sus posibles consecuencias.

Por lo que ésta es la tarea más importante y en ocasiones compleja al tratar de convencer al paciente del daño que ocasiona la práctica de cualquiera de los hábitos; es importante, además, la cooperación de los padres pues la llave para la eliminación satisfactoria de un hábito es la motivación de padre e hijo. (Corrales, Duque, Serrano, González y Alonso, 2014, p. 1002)

Educación para la salud y promoción de la salud

La educación para salud es un elemento clave para prevenir, curar y rehabilitar diferentes enfermedades y se convierte en instrumento de

la promoción de la salud (Peñaranda, López y Molina, 2017). En esta, las personas son empoderadas para que puedan adoptar medidas encaminadas al mejoramiento de su salud y de la comunidad, tomando en cuenta los factores y comportamientos de riesgo, uso de los servicios de salud y las condiciones sociales, ambientales y económicas que pueden tener influencia en esta (Unesco, 1999).

En cuanto a la educación en salud bucal, Contreras (2016) la define “como una combinación de oportunidades y aprendizajes que facilita cambios voluntarios del comportamiento y que conducen a una mejora de la salud bucal, teniendo en cuenta que la salud dental es inseparable de la salud en general” (p. 195).

La educación para la salud no solo se basa en la transmisión de información a las personas, sino que radica en motivarlas para que tengan actitud positiva en sus comportamientos y, finalmente, persuadirlas para que desarrollen capacidades y puedan tomar decisiones libres y autónomas que favorezcan positivamente su situación de salud (Carlos, Luengo, Toscano, Luévano y Anaya, 2017). Según la Unesco:

La educación para la salud puede interpretarse como un elemento de promoción de la salud. La promoción de la salud y la educación para la salud se complementan y tienen como propósito mejorar el acceso a la información y a los servicios relacionados con la salud, con el fin de que la gente obtenga un mayor control sobre su propia salud y su propio bienestar” (1999, p.7)

Pedagogía por proyectos

Rincón define la PP como:

Una estrategia que busca la eficiencia y eficacia en los aprendizajes de una persona, involucrando a maestros y alumnos creando en ellos un aprendizaje significativo, esta se apoya en diferentes categorías, tales como, la enseñanza y el aprendizaje, estableciendo vínculos entre los saberes con los que cuenta una persona y los nuevos que pueda adquirir, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación,

documentación, y por último, la construcción de significados. (2012, p. 80)

Esta a su vez se desarrolla en cuatro fases:

Exploración: se identifica el tema a ser desarrollado.

Planeación: se busca responder a preguntas como: ¿qué se va a hacer o aprender (tema o problema)?, sobre ese tema o problema ¿qué se quiere aprender?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con quiénes, o con qué?, ¿cómo se va a llamar el proyecto?, ¿cómo se va a evaluar el proyecto?

Desarrollo: es la ejecución del proyecto de acuerdo a la planeación para lograr los objetivos propuestos.

Evaluación/socialización: para revisar los aprendizajes logrados con la realización del proyecto y compartirlo con otras personas.

La PP se orienta, desde algunos principios, como la participación en las actividades, las formas de regulación, las formas del discurso, la cooperación con otros y la primacía en los intereses del niño (Rincón, 2012).

En conclusión, la PP parte de los problemas de la vida diaria y rompe los esquemas de la educación tradicional permitiendo a aquellas personas que forman parte de él participar desde planeación hasta la ejecución. Así pues, esta propuesta pedagógica permite plantear la construcción de planes en conjunto con agentes comunitarias, padres de familias, niñas y niños, diseñando actividades en las que se toma de antemano lo que se desea mejorar de la vida diaria mediante un acompañamiento continuo que hace que sea efectiva la intervención (Jiménez *et al.*, 2015).

Metodología

Se escogió para esta investigación un enfoque cualitativo y como método la PP, con la que se buscó que los participantes fueran protagonistas de su propio cambio. La población de estudio estuvo conformada por 14 niñas y niños entre los 2 y 5 años que consumían biberón y asistían a los hogares comunitarios Mimosín y Los Pollitos del ICBF

del barrio Cuba, en Pereira, Risaralda. De la misma manera, fueron abordados los 14 tutores legales de los niños que correspondían a sus padres de familia y dos agentes educativas, quienes fueron incluidos en el proyecto una vez firmaron los consentimientos informados.

Se realizaron seis sesiones con las niñas y niños y cinco con los padres y agentes educativas; todas con una intensidad de una hora y 30 minutos en un lapso de tres meses durante el primer semestre del 2017. Como técnica de investigación se utilizó el taller pedagógico —considerado como un proceso consciente, deliberado y participativo implementado con la comunidad participante— para fortalecer el conocimiento en cuanto al cuidado bucal de la primera infancia y disminuir concretamente el consumo de biberón.

Como herramientas de recolección de datos se utilizaron diarios de campo. Además, se dividió la población en un grupo focal inicial y uno final; en ambos los participantes fueron codificados, para así realizar el análisis de la información. Por ejemplo: 1G1, el primer número corresponde al número asignado a la persona, G significa grupo focal y el segundo número relaciona si es el grupo focal inicial 1 o final 2.

Este proyecto pedagógico se realizó mediante las siguientes cuatro fases: exploración, planeación, ejecución y evaluación.

En la fase de exploración se indagaron los conocimientos, inquietudes, sentimientos, opiniones y experiencias previas acerca del consumo del biberón y sus posibles consecuencias. A los niños se les proyectó un video alusivo a dicho hábito y fueron cuestionados si lo consumían o no. Con los tutores y agentes educativas se conformó un grupo focal inicial en el que se abordaron preguntas relacionadas con la salud bucal y el hábito del biberón, tales como: ¿hasta qué edad se debe consumir biberón?, ¿qué es la caries?, ¿con qué frecuencia consume su hijo biberón?, ¿qué consecuencias trae el hábito del biberón?, ¿creen que el tetero es bueno o malo y por qué?, en las prácticas diarias de higiene oral ¿sus hijos se cepillan solos o ustedes les ayudan?; además de preguntar por algunos datos sociodemográficos.

En la planeación, a partir del grupo focal inicial, se diseñaron con los padres y agentes educativas las actividades y temas a tratar con ellos. Para saber las preguntas que tenían los niños y niñas sobre el biberón y la cavidad bucal, se utilizó un macro modelo y un biberón como material estimulante de inquietudes, además se planearon las acciones para responder a dichos interrogantes, de acuerdo con la capacidad de entendimiento de la primera infancia.

En la fase de ejecución se implementaron las actividades diseñadas con niños, niñas, agentes educativas y padres de familia. Estas se muestran en el apartado de resultados, ya que fueron construcciones realizadas con la comunidad participante.

En la última fase, la de evaluación, se conformó un grupo focal final con los tutores y agentes educativas con las mismas preguntas del grupo focal inicial, con el fin de contrastar las respuestas iniciales y las finales. Con los niños se realizó una actividad evaluativa la cual consistió en enterrar el tetero con una previa explicación de las razones por las que lo debían hacer.

Para el análisis de la información se utilizaron los principios de la teoría fundamentada. Se agruparon los datos para su respectivo análisis y se realizó la codificación abierta en la cual, por comparación constante de los datos, emergieron diferentes categorías de análisis. De acuerdo con esto, se llevó a cabo la codificación axial de la que emergió la categoría central hábito del biberón, esta se relacionó con las demás categorías y se comparó las respuestas iniciales y finales de los participantes.

En la investigación se utilizó un formato de asentimiento informado para la participación de la primera infancia, y otro de consentimiento informado para los tutores y agentes educativas. Esta investigación tiene el aval del Comité de Ética y Bioética de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Y de acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 de Colombia, la investigación se clasifica como de riesgo mínimo.

Resultados y discusión

La población participante estuvo conformada por 14 niñas y niños, 14 tutores legales responsables de la primera infancia y dos agentes educativas. Sus respectivos datos sociodemográficos se reportan en la tabla 1.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes en la investigación.

Variable	Primera infancia	Tutores y agentes educativas
Estrato socioeconómico	1 (23%) 2 (45%) 3(32%)	1 (23%) 2(45%) 3(32%)
Edad	2 años: (21%) 3 años: (15%) 4 años: (43%) 5 años: (21%)	Entre 20-30 años: (57%) Entre 30-40 años: (29%) Entre 40-50 años: (14%)
Hombres	(57%)	(21%)
Mujeres	(43%)	(79%)
Nivel educativo	Programa de cero a siempre (100%)	Primaria: (7%) Secundaria: (14%) Bachiller: (50%) Técnico: (29%)

Fuente: elaboración propia de las autoras.

Las diferentes actividades realizadas en cada fase de la PP durante el desarrollo de esta investigación buscaron fomentar la participación de los niños, padres y agentes educativas para disminuir el hábito del biberón, teniendo en cuenta sus saberes previos e inquietudes con el objeto de construir en pro de la salud bucal de la primera infancia. Sánchez, Sánchez y Agudelo (2015) afirman que los proyectos se deben orientar hacia la búsqueda de una participación activa, el uso del lenguaje como herramienta fundamental para establecer relaciones con las demás personas y construir conocimientos.

En la fase de exploración se realizaron los primeros acercamientos a la comunidad con el desarrollo de actividades destinadas a romper el hielo y a crear vínculos de confianza entre los participantes y las investigadoras; permitiéndoles expresarse de forma abierta, sin sentirse intimidados u obligados a participar. Esto concuerda con la propuesta de Varela y Vives (2016), quienes dan cuenta de los proyectos de enfoque cualitativo en la medida en que buscan reconstruir la realidad tal cual se observa y pretenden comprender el contexto que rodea a los participantes, en virtud de la exploración e interpretación de las acciones de las personas creando vínculos de confianza con la población investigada.

De este modo, se recolectó información a través del grupo focal inicial en el que los padres y las agentes educativas refirieron que las niñas y los niños consumían biberón tres o cuatro veces al día

desde hacía más de dos años. Además, revelaron en sus respuestas conocimientos erróneos acerca de la edad límite para consumir el biberón y las consecuencias que esto trae; tampoco tenían certeza sobre si el hábito del biberón era o no saludable y ni dieron cuenta de lo que realmente es la caries, tal como se evidencia en los siguientes fragmentos:

“Yo me siento segura dándole tetero a mi hija” (1G1)

“El tetero es bueno porque quedan más llenitos y se duermen más fácil” (2G1)

“Yo digo que el teterito se debe dejar a los 4 años” (4G1)

“La caries da por comer dulces” (3G1)

Al respecto, González, Pérez, Alarcón y Peñalver (2015) evidencian que los padres de los niños que tienen el hábito prolongado del biberón presentan deficiencias en el nivel de conocimiento acerca de la salud oral de sus hijos. Esto se explica por la falta de efectividad en los diferentes métodos de promoción de la salud.

Con los niños se recolectó información después de mostrarles un video alusivo al biberón, al cuestionárseles por el consumo todos respondieron que les gustaba. También se llevó a cabo la actividad “Atrapa la pelota” con el objetivo de generar lazos de confianza; en esta se conocieron sus nombres, sus gustos y frecuencia del consumo de biberón, así se realizó el primer acercamiento con ellos.

En la fase de planeación, al cuestionar a los tutores y agentes educativas sobre cómo querían aprender ellos y sus hijos, la mayoría de padres coincidió en que los niños lo harían con actividades lúdicas, mientras que los adultos tendrían mejor aprendizaje a través de presentaciones, conferencias, ayudas visuales, entre otras. En efecto, con los niños y niñas se trabajó con un macro modelo dental y con un biberón, mientras ellos hacían preguntas acerca de los dientes y los tejidos blandos de la cavidad oral. Como lo declara Rincón (2012), la PP se construye a partir de las necesidades y conocimientos previos de las personas. De esta manera, se diseñaron las actividades tanto para los niños como para los padres.

Actividades con los niños

La fase de ejecución se realizó de manera independiente, una con los niños y otra con los padres y las agentes educativas. En la tabla 2 se evidencian las actividades con los niños y niñas.

“Los súper odontólogos” fue la primera actividad de la fase de ejecución, esta pretendió el aprendizaje de las partes de la cavidad oral y sus respectivas funciones. Se disfrazó a cada niño con capas de colores, gorros, tapabocas, guantes y se examinaron entre ellos; reconocieron así estructuras de la boca como la lengua, los dientes, el paladar, las amígdalas, las encías, entre otras, logrando una conjugación entre el aprendizaje y la diversión como lo relacionan Jiménez *et al.* (2015) en su estudio.

Tabla 2. Actividades con primera infancia.

Fase	Actividades con los niños	Material utilizado	Tiempo de duración
Fase de exploración	Presentación de video alusivo al biberón y después de este se pregunta a los niños si lo consumen o no. “Atrapa la pelota”, actividad en la cual se rompe el hielo con las niñas y niños para promover la participación en las actividades.	Pelota, preguntas sobre frecuencia, duración e intensidad del consumo del biberón, y video beam.	90 minutos
Fase de planeación	Se utilizó un macro modelo y un biberón como material estimulante de preguntas para conocer las inquietudes que tenían los niños y niñas sobre el biberón y la cavidad bucal. Posteriormente, se diseñaron las actividades de acuerdo con la capacidad de entendimiento de la primera infancia.	Computador, papel, macro modelo y biberón.	120 minutos
Fase de ejecución	“Los súper odontólogos”, actividad en la cual las niñas y niños identificaron partes de la cavidad oral (la lengua, los dientes, el paladar, las amígdalas, las encías) y sus respectivas funciones.	Capas de colores, gorros, tapabocas y guantes.	90 minutos
	“Los monstruos del tetero”, obra de teatro para persuadir a los niños sobre las consecuencias negativas que puede causar el consumo prolongado del biberón como caries y maloclusiones.	Tetero gigante, insectos de juguete, muñeca de trapo y obra de teatro.	90 minutos
	“Revelando la placa”, en la cual se les aplicó gotas reveladoras de placa bacteriana a cada uno de los niños y se asoció la pigmentación rosada de los dientes con los “monstruos del tetero”. Después de la aplicación de las gotas se continuó con la actividad de cepillado colectivo en la cual se les mostró cómo debían cepillarse y usar el hilo dental para eliminar dichos “monstruos” y con esto se les enseñó prácticas saludables en higiene oral.	Gotas reveladoras y kit de cepillado.	90 minutos
Fase evaluación	“Enterrando recuerdos”, actividad en la cual cada niño, por iniciativa propia, decide enterrar el tetero y explica las razones por las cuales lo debe abandonar.	Teteros, palas, tierra y vasos.	90 minutos

Fuente: elaboración propia de las autoras.

En la siguiente visita se realizó una actividad llamada “Los monstruos del tetero”, basada en una obra de teatro para persuadir a los niños sobre las consecuencias negativas que puede causar el consumo prolongado del biberón como caries y maloclusiones, lo que condujo a poner a prueba su imaginación e intentar así la construcción de aprendizaje significativo. Esta actividad está en sintonía con la experiencia descrita por Jiménez *et al.* (2015) en la cual se utilizaron juguetes como una muñeca, un biberón y diferentes insectos llamados “monstruos del tetero”, los cuales eran la representación gráfica de la caries y las bacterias de la cavidad oral.

En otra visita se desarrolló la actividad “Revelando la placa” que consistió en la aplicación de gotas reveladoras de placa bacteriana a cada uno de los niños y se asoció la pigmentación rosada de los dientes con los “monstruos del tetero”. Después se continuó con una actividad de cepillado colectivo,

en la que se indicó cómo debían cepillarse y usar el hilo dental para eliminar dichos monstruos; con esto se les enseñó prácticas saludables en higiene oral. Lo anterior estuvo sustentado en los planteamientos de Ávila, Leiva, Bueno y Gámez (2016), quienes coinciden en que la primera infancia es la etapa del ciclo vital más adecuado para potenciar las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales de los niños enfocadas a la salud oral.

Actividades con los padres y agentes educativas

En la fase de ejecución con los padres y las agentes educativas se realizaron varias actividades evidenciadas en la tabla 3.

Las actividades con los padres se diseñaron de acuerdo con las falencias evidenciadas en el grupo focal inicial acerca del hábito del biberón. En estas se utilizaron ayudas visuales y gráficas como la proyección en video beam, presentaciones en PowerPoint y un macro modelo que simulaba la cavidad oral.

Tabla 3. Actividades con los padres y agentes educativas.

Fase	Actividades con los tutores	Materiales	Duración
Fase de exploración	Grupo focal inicial se realizaron preguntas relacionadas con la salud bucal y el hábito del biberón para conocer inquietudes, sentimientos, opiniones y experiencias sobre este. Se indagó de qué manera querían aprender ellos y sus hijos y, además, se preguntó por algunos datos sociodemográficos.	Papel, grabadora de audio y lapicero	90 minutos
Fase de planeación	Se diseñaron las actividades y temas a tratar con ellos de acuerdo con lo encontrado en el grupo focal inicial.	Papel, grabadora de audio y computador.	120 minutos
Fase de ejecución	Importancia de los dientes temporales: se explica a los padres y agentes educativas la necesidad de cuidar los dientes temporales para la adecuada erupción de los permanentes.	Video beam y PowerPoint.	90 minutos
	Importancia de abandonar el hábito del biberón: se explica a los tutores y agentes educativas las repercusiones negativas que trae dicho hábito para sus hijos y el beneficio que conllevaría el abandonarlo tanto a nivel funcional de la cavidad oral como a nivel emocional.	Video beam, macromodelo gigante cavidad oral y PowerPoint.	90 minutos
	Consecuencias del hábito del biberón: actividad que muestra a los tutores y agentes educativas las secuelas negativas del hábito del biberón, entre las cuales se encuentran maloclusiones, caries de la infancia temprana, alteraciones faciales, oclusales, del lenguaje y del desarrollo físico y emocional del niño que terminarán, si no se tratan a tiempo, en costosos tratamientos terapéuticos y correctivos.	Video beam y PowerPoint	90 minutos
Fase de evaluación	Grupo focal final, con las mismas preguntas del inicial, contrastando las respuestas iniciales y finales.	Papel, grabadora de audio y lapicero.	90 minutos.

Fuente: elaboración propia de las autoras.

En el primer taller pedagógico se abordaron temas como la importancia de los dientes temporales para la adecuada erupción de los dientes permanentes, la edad de erupción de los dientes permanentes y la importancia de dejar el biberón para evitar futuros tratamientos de ortopedia y ortodoncia como demuestran Salamanca y Murrieta (2015). Estos últimos argumentan que la presencia de hábitos deformantes como el biberón trae consigo la aparición de alteraciones faciales, oclusales, del lenguaje y del desarrollo físico y emocional del niño que terminarán en costosos tratamientos terapéuticos y correctivos si no se tratan a tiempo.

Durante la realización de las actividades se buscó empoderar a cada uno de los padres acerca de la salud bucal de sus hijos para así lograr un refuerzo positivo en el acompañamiento diario de su salud oral y, por ende, la disminución del consumo del biberón. Esto se apoya en el estudio de González, Cano, Meneses y Vivares (2014), en el cual se manifestó que las madres refirieron estar dispuestas a brindar buena atención a la salud bucal de sus hijos porque son conscientes de que es su responsabilidad, pero que necesitan acciones educativas por parte del personal de salud y tener más colaboración eficiente de las agentes educativas diariamente dentro del hogar comunitario.

En la siguiente visita se abordaron temas como las causas y las consecuencias del uso prolongado del biberón y las buenas técnicas de higiene oral. En los talleres pedagógicos se pudo evidenciar la actitud asertiva de los padres y las agentes educativas, quienes estuvieron dispuestos a aprender acerca del hábito del biberón, reflejando con esto interés, agrado y complacencia. De acuerdo con esto, es importante resaltar algunas conclusiones obtenidas en un estudio realizado por Muñoz y Mattos (2015), en este los participantes tuvieron actitud positiva hacia el desarrollo de los programas y actividades de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, lo que les permitió la construcción de aprendizajes significativos.

En la fase de evaluación con los niños se realizó la actividad “Enterrando recuerdos”, en la que por iniciativa propia cada niño decidió enterrar su tetero y explicar la razón. Los niños y niñas refirieron que también estaban enterrando “los monstruos del

tetero”, además de que ellos eran súper odontólogos y debían acabarlos; estas actitudes denotaron cambios con la transición del biberón al vaso para lograr un beneficio a su salud bucal. Tal como lo explican Mora *et al.* (2017), los seres humanos somos “animales de hábitos”, por ende, las niñas y niños del mismo modo que estuvieron habituados a consumir biberón se pueden acostumbrar a tomar bebidas en el vaso.

En la fase de evaluación se realizó como última actividad con los padres y las agentes educativas un grupo focal final con las mismas preguntas iniciales, con las que posteriormente se constató la disminución del consumo del biberón. Con esta investigación se logró que la mitad de la población dejara el hábito y que los demás participantes redujeran la frecuencia de su uso, pasando de tres o cuatro veces al día a una o dos veces máximo.

Este significativo logro fue posible gracias a la participación activa de las niñas y los niños en las actividades y también al acompañamiento constante de los tutores y agentes educativas que hicieron refuerzos positivos en cada casa de familia y en el hogar comunitario correspondiente. Lo anterior demuestra la importancia de involucrar a todos los actores a cargo de la primera infancia para eliminar o implementar hábitos bucales de manera eficaz. Al menos así lo atestiguan Gaeta, Cavazos y Cabrera “Los padres de familia son un factor de influencia determinante en la adquisición y eliminación de hábitos bucales en sus hijos” (2017, p. 976).

La participación de agentes educativas y tutores fue necesaria, ya que la falta de conocimientos en cuanto a salud oral de la primera infancia tiene influencia en el estado de salud bucal de sus hijos. Por esta razón se debe educar tempranamente en la importancia de dejar el hábito y sus posibles repercusiones negativas en la salud oral de los niños (Delgado, Bravo y Chusino, 2016).

En tal virtud, la presente investigación demostró el aumento del conocimiento acerca del hábito del biberón y prácticas en higiene oral tanto en los padres como las agentes educativas. Las siguientes respuestas dan muestra de lo anterior:

“El tetero se debe tomar hasta los 2 años como un complemento porque si lo deja más tiempo se vuelve un hábito”. (5G1)

“El tetero da malformaciones de la cara, dolor, exodoncias, ortodoncias a futuro y la caries”. (7G2)

“La caries es la enfermedad que le da al diente y lo va destruyendo” (2G1)

“Es importante cepillarlos antes de dormir porque de noche es cuando uno no produce saliva y eso ayuda a la caries”. (3G2)

Lee, Lee, Ballart, Simón y Guerrero (2015) evidenciaron el aumento del nivel de conocimiento de los padres posterior a la realización de una propuesta que redundara en educación para la salud (por medio de talleres pedagógicos que incluyeran conferencias y actividades pedagógicas), con el posterior abandono de hábitos deformantes de la salud bucodental. Igualmente, la presente investigación ratifica que la educación para la salud, por medio de la PP, logra cambios importantes en la población, ya que no solo se trata de impartir enseñanza sistematizada, sino de permitirles a los participantes construir aprendizaje significativo que les motive a mejorar su calidad de vida.

Conclusiones

El desconocimiento sobre el hábito del biberón fue alto en la población sujeto; es posible considerar esto como un factor de riesgo para la CIT y las alteraciones en la cavidad oral. Por ello, es prioritario implementar programas específicos de educación para la salud que logren hábitos de vida saludables desde edades tempranas.

En este estudio se logró, mediante la PP, crear un cambio favorable en el bienestar general y bucal de la comunidad mediante su participación en cada una de las actividades que partieron de sus conocimientos previos para así alcanzar un aprendizaje valioso que puedan aplicar en sus vidas.

Así entonces, se logró mediante la educación para la salud y la PP empoderar a la comunidad acerca de su estado de salud bucal, esto con la realización de actividades que no solo se dedicaron a la transmisión de información sino a la participación de la comunidad en talleres lúdicos que buscaron cambiar de manera significativa los estilos de vida individuales, convirtiéndose así en una herramienta para la promoción de la salud.

Finalmente, eliminar o disminuir un hábito en primera infancia implica, además de trabajar con la persona que lo tiene interiorizado, tener en cuenta su contexto familiar y social. Por ello, se recomienda abordar hábitos bucales en niños y niñas considerando los determinantes sociales e involucrar a los actores responsables de su educación, cuidado y crianza.

Referencias

- Acevedo, O., Mora, C., Capote, J. L., Rosell, C. R. y Hernández, Y. (2011). Efectividad de una intervención educativa en escolares de 8 a 11 años portadores de hábitos bucales deformantes. *Medisur*, 9(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2011000200006
- Aguilar, F. J., Duarte, C. G., Rejón, M. E., Serrano, R. y 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://ojs.actapediatrica.org.mx/index.php/APM/article/viewFile/785/706> <https://doi.org/10.18233/APM35No4pp259-266>
- Ávila, P. A., Leiva, L. F., Bueno, J. C. y Gámez, M. F. (2016). Estrategia de educación en salud y ambientes saludables, para niñas, niños y adolescentes bajo protección. *Movimiento Científico*, 10(2), 41-55. Recuperado de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/Rmcientifico/article/view/1229/933>
- Carlos, L. E., Luengo, J. A., Toscano, I., Luévano, A. P. y Anaya, M. (2017). Knowledge, beliefs, and perceptions of Mexican university students on early childhood cavities. *Acta Universitaria*, 27(2), 46-52. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1330>
- Castro, G. E. (2017). Salud bucal individual y colectiva del niño y del adolescente: una experiencia pedagógica en la Universidad Nacional de Colombia. *Acta Odontológica Colombiana*, 7(1), 101-119. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actaodontocol/article/view/64078/59396>
- Chen, X., Xia, B. y Ge, L. (2015). Effects of breast-feeding duration, bottle-feeding duration and

- non-nutritive sucking habits on the occlusal characteristics of primary dentition. *BMC Pediatrics*, 15(1), 46. Recuperado de <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12887-015-0364-1> <https://doi.org/10.1186/s12887-015-0364-1>
- Contreras, A. (2016). La promoción de la salud general y la salud oral: una estrategia conjunta. *Revista clínica de periodoncia, implantología y rehabilitación oral*, 9(2), 193-202. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0718539116300350> <https://doi.org/10.1016/j.piro.2016.07.003>
- Corrales, A. L., Duque, Y., Serrano, D., González, M. y Alonso, A. (2014). La sugestión en una etapa del sueño para el tratamiento de hábitos bucales deformantes. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(6), 997-1007. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v18n6/rpr07614.pdf>
- De Luca, E., Rivera, A. y Romero, Y. (2015). Intervención para la promoción de salud bucal dirigido a niños de educación inicial de la Unidad Educativa La Vega de Tabay, municipio Santos Marquina, Mérida, Venezuela. *Revista Venezolana de Investigación Odontológica*, 3(2), 94-110. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/rvio/article/view/6964/6837>
- Delgado, M. E., Bravo, D. y Chusino, E. (2016). Nivel de conocimiento de higiene oral de las madres y su influencia en la salud bucodental menores 0-3 años, atendidos Centro de salud Jaramijo, marzo-agosto 2014. *Publicando*, 3(7), 90-97. Recuperado de https://www.rml-consultores.com/revista/index.php/crv/article/view/111/pdf_118
- Gaeta, M. L., Cavazos, J. y Cabrera, M. del R. L. (2017). Habilidades autorregulatorias e higiene bucal infantil con el apoyo de los padres. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 965-978. DOI:10.11600/1692715x.1521109.
- García, L. C., Sánchez, L. A. y Estrada, J. H. (2015). Determinantes estructurales y su relación con el índice de COP en países de desarrollo alto, mediano y bajo. *Acta Odontológica Colombiana*, 5(1), 25-40. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actaodontocol/article/view/52277/52021>
- Gil, A. (2017). *Mediana de duración de la lactancia materna y prácticas de alimentación complementaria del lactante y niño pequeño menor de 3 años del municipio de La Vega, Cundinamarca. Julio a noviembre de 2016*. Informe de resultados. Recuperado de <http://www.la-vega-cundinamarca.gov.co/Transparencia/Informes/Anexo%20No%204.%20Informe%20Mediana%20de%20duraci%C3%B3n%20de%20la%20lactancia%20materna%20e%20indicadores%20OMS-%20La%20Vega,%202016.pdf>
- Gómez, A. M., Bernal, T., Posada, A. y Agudelo, A. A. (2015). Caries dental, higiene bucal y necesidades de tratamiento en población de 3 a 5 años de una institución educativa de Medellín y sus factores relacionados. *Revista Nacional de Odontología*, 11(21), 23-35. <https://doi.org/10.16925/od.v11i21.933>
- González, C., Cano, M., Meneses, E. J. y Saldarriaga, V. (2016). Conocimientos en salud bucal de los cuidadores del programa Buen Comienzo. *Gerencia y Políticas de Salud*, 15(31), 130-144. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13211270314>
- González, C., Cano, M., Meneses, E. J. y Vivares, A. M. (2014). Percepciones en salud bucal de los niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 715-724. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2014.01.014>
- González, E., Pérez, S., Alarcón, J. A. y Peñalver, M. A. (2015). Knowledge of Andalusian pediatricians and parents about early-onset tooth decay. *Anales de Pediatría*, 82(1), 19-26. DOI: 10.1016/j.anpedi.2014.01.014.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2014). *Lineamientos técnico administrativo y operativo hogares comunitarios en todas sus formas (fami, familiares, grupales, múltiples, múltiples empresariales y jardines sociales) para la atención a los niños y niñas hasta los cinco (5) años de edad*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/anexo_6_lineamiento_hogares_comunitarios.pdf

- Jiménez, A., Galvis, J., Gómez, V., Salinas, A. y Agudelo, A. (2015). Proyecto pedagógico para el aprendizaje de prácticas bucales saludables con niños y niñas escolarizados entre 8 y 10 años. *Infancias Imágenes*, 14(1), 40-49. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/8232/10427> <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a03>
- Jiménez, J. (2016). Importancia de la deglución atípica en las maloclusiones. *Odontología Sanmarquina*, 19(2), 41-44. <https://doi.org/10.15381/os.v19i2.12917>
- Lee, Y., Lee, Y., Ballart, A., Simón, J. y Guerrero, I. (2015). Intervención educativa sobre hábitos bucales deformantes en escolares de 6 a 12 años. *Revista de Información Científica*, 93(5), 1121-1131. Recuperado de <http://www.revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/182/1400>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2014). *IV estudio nacional de salud bucal-Ensab IV*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENSAB-IV-Situacion-Bucal-Actual.pdf>
- Ministerio de Salud (1999). *III estudio nacional de salud bucal-Ensab III*. Bogotá: Ministerio de Salud.
- Mora, C., Álvarez, I., Blanco, A., Espino, Y., Morera, A. y Macías, A. (2017). Efectividad de la intervención en niños de 5 a 11 años portadores de hábitos bucales deformantes. *Revista Nacional de Odontología*, 13(25), 1-20. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/od/article/view/1884/1975>
- Muñoz, W. E. y Mattos, M. A. (2015). Técnica educativa para mejorar los conocimientos de salud oral de madres y reducir el índice de higiene oral de preescolares. *International Journal of Odontostomatology*, 9(2), 321-327. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijodontos/v9n2/art21.pdf> <https://doi.org/10.4067/S0718-381X2015000200021>
- Myers, D. G. (2005). *Psicología*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Nihi, V. S., Maciel, S. M., Jarrus, M. E., Nihi, F. M., Salles, C. L. F., Pascotto, R. C. y Fujimaki, M. (2015). Pacifier-sucking habit duration and frequency on occlusal and myofunctional alterations in preschool children. *Brazilian Oral Research*, 29(1), 00-13. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-83242015000100211 <https://doi.org/10.1590/1807-3107BOR-2015.vol29.0013>
- Ocampo, A., Johnson, N. y Lema, M. C. (2013). Hábitos orales comunes: revisión de literatura. Parte I. *Revista Nacional de Odontología*, 9, 83-90. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/od/article/view/434/435>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1999). *6b Promoción y educación para la salud*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/6b_span.pdf
- Peñaranda, F., López, J. M. y Molina, D.P. (2017). La educación para la salud en la salud pública: un análisis pedagógico. *Hacia la Promoción de la Salud*, 22(1), 123-133. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2017.22.1.10>
- Reni, K. y Piñeiro S. (2014). Malos hábitos orales: rehabilitación neuromuscular y crecimiento facial. *Revista Médica Clínica Condes*, 25(2), 380-388. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864014700501> [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70050-1](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70050-1)
- Reyes, D. E., Torres, I., Quesada, L. M., Milá, M. y Labrada, H. E. (2014). Hábitos bucales deformantes en niños de 5 a 11 años. *Medisan*, 18(5), 606-612. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192014000500003
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Kimpres.
- Salamanca, R. y Murrieta, J. F. (2015). Frecuencia de alteraciones en la oclusión en dentición primaria y su asociación con algunos hábitos bucales parafuncionales en un jardín de niños del estado de México. *Revista Científica Odontológica*, 11(2), 8-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3242/324243574002/index.html>
- Sánchez, M. K., Sánchez, K. J. y Agudelo, A. (2015). Estrategias lúdicas para aumentar el conocimiento de un grupo de adolescentes escolarizados

sobre la gingivitis. *Duazary: Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 12(2), 100-111. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/1466/854> <https://doi.org/10.21676/2389783X.1466>

Secretaría de Salud de Risaralda (2017). *Situación problema*. Recuperado de <http://www.risaralda.gov.co/salud/publicaciones.php?id=100887>

Secretaría de Salud y Seguridad Social de Pereira (2014). *Análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud (Asis)*. Recuperado de <http://www.pereira.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/An%C3%A1lisis%20de%20la%20Situaci%C3%B3n%20de%20Salud%202014.pdf>

Tello, G., Abanto, J., Butini, L. B., Murakami, C. M., Bonini, G. y Bönecker, M. (2016). Impacto de los principales problemas de salud bucal en la calidad de vida de preescolares. *Odontología*, 19(2), 42-52. Recuperado de <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/ODONTOLOGIA/article/view/148/PDF>

Torres, G., Blanco, D. J., Chávez, M. G., Apaza, S. y Antezana, V. (2015). Impacto de la caries de la infancia temprana en la calidad de vida relacionada a la salud bucal en niños peruanos menores de 71 meses de edad. *Odontología Sanmarquina*, 18(2), 87-94. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/odont/article/view/11520/10358> <https://doi.org/10.15381/os.v18i2.11520>

Universidad Nacional de Colombia (2016). *Guía de atención de mordidas cruzadas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.odontologia.unal.edu.co/docs/habilitacion/guia_ort_mord_cruz.pdf

Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572016000300191&script=sci_arttext <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>





La transición educativa del centro de desarrollo infantil al grado preescolar en Cauca, Antioquia: ¿un proceso o un paso?*

The Educational Transition from the Child Development Center to the Preschool in Cauca, Antioquia: A Process or a Step?

Elizabeth Álvarez Fernández¹ Yiceth Johana Rodríguez Bracamonte²

Para citar este artículo: Fernández, E., Rodríguez, Y. J. (2018). La transición educativa del centro de desarrollo infantil al grado preescolar en Cauca, Antioquia: ¿un proceso o un paso? *Infancias Imágenes*, 17(1), 67-77.

Recibido: 22-junio-2017 / **Aprobado:** 30-octubre-2017

Resumen

Este artículo presenta un ejercicio de investigación cualitativa sobre el proceso de transición de los niños y niñas del centro de desarrollo infantil Los Camellitos al grado preescolar de la institución educativa Santo Domingo del municipio de Cauca (Antioquia, Colombia). Se realizó un análisis sobre las acciones docentes, administrativas y pedagógicas que favorecen o desfavorecen el proceso de transición en sus tres momentos (antes, durante y después) mediante entrevistas, observación no participante y análisis documental. Permitiendo así el reconocimiento de la articulación interinstitucional como elemento esencial para el proceso de transición, desde lo pedagógico y administrativo. Se tuvo en cuenta la formación de agentes educativos y docentes frente a la *Guía ocho para transición como medio de orientación*, del ICBF, para la transición de los niños y niñas a la educación formal. Este proceso se complementa con la recopilación de cuatro recomendaciones para un ejercicio de transición armoniosa.

Palabras clave: lineamiento; articulación; prácticas educativas; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Abstract

This article presents a qualitative research exercise on the transition process of children from Los Camellitos child development center to the preschool level of Santo Domingo educational institution in the municipality of Cauca (Antioquia, Colombia). An analysis was made of the teaching, administrative and pedagogical actions that favour or disfavour the transition process in its three moments (before, during and after) through interviews, non-participant observation and documentary analysis. Thus allowing the recognition of interinstitutional articulation as an essential element for the transition process, from the pedagogical and administrative viewpoint. The training of educational agents and teachers in front of *Guía ocho para transición como medio de orientación*, of the ICBF, for the transition of children to formal education was taken into account. This process is complemented by the compilation of four recommendations for a harmonious transition exercise.

Keywords: guidelines; articulation; educational practices; ICBF.

* La investigación realizada tiene por título: "La transición educativa de los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Los Camellitos del municipio de Cauca al grado preescolar". Esta es de tipo cualitativo y está avalada por la Universidad de Antioquia; se llevó a cabo durante julio de 2016 y marzo 2017.

¹ Psicóloga y licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: psicoudea2012@gmail.com

² Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: yiceth.rodriguez@udea.edu.co

Introducción

Las transiciones son procesos de cambio que se experimentan en períodos críticos de la vida. Desde los momentos más remotos de la niñez, en el cambio que hace el cuerpo del mundo líquido, flexible y acogedor del vientre materno a la pesada y fría atmósfera de la tierra, hasta la vejez, con el paso de un cuerpo joven y vigoroso al de las limitaciones y los cuidados de los últimos años de vida; estas son etapas acompañadas de miles de transiciones que se dan en diferentes ámbitos como el social, laboral, personal y, por supuesto, el escolar. Dichas transiciones representan un sinfín de experiencias, recuerdos y situaciones definitivas en los esfuerzos por integrarse a un nuevo grupo, en un nuevo ambiente, trascender en momentos críticos, experimentar cambios y, más aún, tener la capacidad de generarlos.

En el proceso que vivencian los niños y niñas que realizan su paso de la educación inicial a la formal (grado de transición) existen momentos y situaciones que pueden delimitarse como cruciales para el logro de una transición “armónica”. En este caso, su recorrido inicia al salir del contexto familiar para llegar a la educación inicial, continúa en la educación formal (grado transición) y aspira a la prolongación de este proceso hasta la educación superior. Durante este periodo los niños y las niñas experimentan y se ven expuestos a cambios, los cuales significan crecimiento corporal, emocional, intelectual y cognitivo; en estos existe la posibilidad de experimentar sentimientos de pérdida, de inseguridad frente a lo desconocido. De igual forma, están acompañados de procesos de adaptación, que en algunos casos se dan de manera ágil, y en otros con un grado de dificultad. Lo anterior nos lleva a preguntar: ¿qué hace que para algunos niños y niñas el tránsito educativo sea un proceso armonioso y para otros no?

Por tal motivo, esta propuesta de investigación se centró en la transición educativa de los niños y niñas del centro de desarrollo infantil (CDI) Los Camellitos, del municipio de Caucasia, al grado preescolar (inicio de la educación formal), reconociéndola como un momento importante en los procesos de socialización de los niños y

niñas que puede incidir a lo largo de todo su recorrido educativo. Se buscó comprender los procesos que acontecen durante la transición de los niños y niñas; identificar las características, situaciones o acciones asociadas a este proceso, que permiten describirlo como de fácil o difícil logro, entendiendo cómo la “particularidad” de las experiencias influye en el proceso de transición, sin dejar de lado el interés por explorar la participación de la escuela como espacio de educación (preescolar y básica primaria), siendo esta una zona con condiciones diferentes a la educación inicial.

Metodología de investigación

Este proyecto tiene un enfoque cualitativo, principalmente porque se identificó la naturaleza del fenómeno, su dinámica y sus manifestaciones. Cabe resaltar lo afirmado por Martínez (2006), “el enfoque cualitativo no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que, más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en una institución, en una empresa, en una escuela o en un grupo o comunidad particular” (p. 132).

A su vez, es de tipo fenomenológica pues en esta se buscaba describir el fenómeno de las transiciones, descubrir su esencia válida universalmente y útil científicamente. En palabras de Castaño y Quecedo: “busca comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Pretende comprender en un nivel personal los motivos y creencias que están detrás de las acciones” (2002, p. 7).

Por tal motivo, el diseño fenomenológico de esta propuesta investigativa se enfocó en las experiencias individuales subjetivas de los participantes (niños, niñas, docentes y directivos). Tratando de responder a la pregunta planteada por Salgado: “¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?” (2007, p.73); en este caso la transición educativa del CDI al grado transición.

Para la recolección de datos se utilizó la observación participante, la entrevista y el análisis

documental de la guía orientadora n° 8 del ICBF³ (2014), además de las actas correspondientes a las reuniones de la mesa para transición del Bajo Cauca.

La población de estudio consta de dos centros educativos ubicados en el municipio de Caucaasia: el CDI Los Camellitos y la institución educativa (IE) Santo Domingo.

El CDI Los Camellitos cuenta con 10 agentes educativas (mujeres), de las cuales tres se ocupan de los grupos que se encuentran en proceso de transición (compuestos por niños con edades que oscilan entre los 4 años con 5 meses y 4 años con 11 meses). Para el proceso de aplicación tanto de las entrevistas como de las guías de observación se tuvo en cuenta como variable principal que los grupos se encontraran en proceso de transición; para tal, la muestra fue de tres grupos que cumplieron con las condiciones de la variable. Para la clasificación y registro de las observaciones se denominarán grupo O1, O2 y O3; mientras que en el caso de las entrevistas éstas serán E4, E5 y E6. En la investigación se entrevistó a más de 10 personas, cada una de ellas recibe una codificación; las presentadas acá son aquellas que realizan aportes al tema tratado para la presentación de dichos fragmentos de la investigación.

Resultados

Para la realización del análisis de los resultados se partió de las siguientes categorías de análisis: categoría # 1 tránsito, emergiendo sub categoría - concepciones de tránsito educativo. Sub categoría concepciones de tránsito armonioso; categoría # 2 Prácticas: sub categoría - acciones educativas; categoría # 3 lineamientos: sub categoría - articulación; categoría # 4 recomendaciones. Definidas para sistematizar y organizar la información recolectada a través de la aplicación las entrevistas, las observaciones y el análisis documental (actas). En

este sentido, después de realizar una indagación con agentes educativos, docentes de preescolar, coordinadores académicos y psicólogos del CDI, se obtuvo lo que se evidencia en los siguientes apartados:

Categoría # 1. Tránsito: concepciones de quien entrega y quien recibe

Se encuentra que la categoría de tránsito es definida como el paso de una etapa a otra en la que el niño o niña se prepara para ir al preescolar. En esta preparación se evidencian cambios a nivel físico y en los procesos de formación, relacionados no solo con el paso, sino con el cambio de modalidad, entorno, o grado, de la educación inicial a la educación formal. Esto es, por tanto, una preparación para la escuela que implica guiar, crecer, madurar y portar un conocimiento que les permita interactuar dentro de los nuevos grupos. Tal como lo evidencia la entrevista E2:

El paso de una etapa a otra, eso es transición, pasar de un estadio a otro estadio. (E2, 11/11/16)

Mientras que una profesora de preescolar, y coordinadora encargada en el año 2016, lo enuncia como:

El paso que tienen los niños que se encuentran en las modalidades o en la modalidad de atención de cero a siempre, hacia la educación formal, hacia el colegio [...]. (E7PC, 11/11/16)

Sin embargo, las entrevistadas realizan una diferenciación entre tránsito educativo y tránsito armonioso, entendiendo el primero como un paso de la educación inicial a la formal en el que se implica el crecimiento físico y emocional, determinado como madurez a través de la connotación de “niño grande”; este nivel se define como un espacio con enfoque académico, es decir, en el que se hace énfasis en una formación más específica. De otra parte, el segundo tipo de tránsito se presenta en todas las etapas de la vida, desde el desarrollo evolutivo al cambio de contexto está acompañado de las acciones que garanticen los espacios y condiciones para lograr una adaptación.

³ El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es una entidad adscrita al Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, antiguamente fue parte del Ministerio de la Protección Social. Fue creada en 1968 para dar respuesta a problemáticas como la deficiencia nutricional, la desintegración e inestabilidad de la familia, la pérdida de valores y la niñez abandonada.

Así mismo, a partir de las observaciones realizadas se evidenciaron una serie de *acciones preparatorias* dentro de las acciones educativas docentes que acontecen en el proceso de transición del CDI Los Camellitos al preescolar de la IE Santo Domingo. En estas las docentes proponen actividades de representación del grado preescolar: “organizando el espacio semejando el aula de clases del preescolar, con sillas y mesas en grupos, pizarrón o tablero y cajas de colores y hojas blancas sobre cada escritorio” (O1).

Categoría # 2. Prácticas educativas: actividades o procesos

En esta categoría se pudo encontrar aquellas prácticas que se relacionan directamente con las acciones educativas que se llevan a cabo tanto en el CDI como en la IE, antes, durante y después del proceso de tránsito. Es decir, son acciones que tienen un sentido, una intención, y que se convierten en aspectos que favorece o desfavorece el tránsito.

Dichas se clasifican en acciones educativas llevadas a cabo en los tres momentos del proceso de transición (antes, durante, y después).

Las *acciones educativas* son definidas como todas aquellas acciones que buscan ofrecer al niño y la niña experiencias de interacción que les permitan adquirir autonomía, independencia y actitudes fundamentales para desarrollar habilidades que permitan enfrentar el cambio de un escenario a otro. En este sentido, una de las entrevistadas afirma que las acciones que desarrolla buscan:

Brindarle al niño conocimientos de cómo interactuar ellos en grupo, cómo defenderse ellos en otro contexto que no es el de aquí, para que ellos sean autónomos y sean independientes, sean capaces de estar solos, no acompañados por uno. Que uno les brinde que es lo que ellos van a ver más allá, que es interactuar con niños más grandes, que por lo tanto debemos de tener en cuenta lo principal: tener una buena convivencia, un respeto no solo conmigo mismo sino con los demás. (E6, 24/11/16)

Por ello, las acciones descritas por las entrevistadas se clasifican en acciones antes, durante y después.

Acciones antes del proceso de transición

Son aquellas acciones propuestas por las agentes educativas y las docentes de preescolar antes del proceso de transición. Estas se enfocan en la realización de actividades pedagógicas de aprestamiento, como el uso del cuaderno, el manejo del reglón, el recortado y la pre-escritura; además de actividades lúdicas y tareas, reforzadas con un diálogo preparatorio que afianza el paso a la otra etapa, especialmente para evitar dificultades de desenvolvimiento del niño en el nuevo espacio, como lo ejemplifica una de las entrevistadas:

Las actividades que yo trabajo van enfocadas con ese fin, que en el colegio no les dé duro manejar un cuaderno, que nos les dé duro coger el color, porque ya se está trabajando con ellos que deben aprender a no salirse de las márgenes [...] para que no sea traumático para los niños cuando vayan al colegio. (E4, 24/11/16)

Dentro de las acciones educativas se evidencia cómo las agentes educativas y docentes de preescolar abordan la preparación para el tránsito a través de la representación, actividades de dramatizado y juegos de roles sobre cómo sería un día de clases en el grado transición. Estas buscan permitir al niño prepararse para los cambios que representa el paso al preescolar, incorporando elementos como son el cuidado de los objetos personales, los tiempos para el aprendizaje, el juego y la alimentación. Tal como lo manifiesta la entrevistada E6:

Bueno, por ejemplo, el juego, las lecturas de cuento, el dramatizado, que hacemos con niños referente a los cuentos, que ellos sean capaces de meterse en ese cuento que nosotros le hemos compartido y que sean capaces ellos de formar sus conocimientos dependiendo de lo que nosotros les brindemos. (E6, 24/11/16)

Acciones durante el proceso de transición

Como su nombre lo indica, son todas aquellas acciones que desarrollaron las agentes educativas y docentes de preescolar enmarcadas en la acción pedagógica principal realizada durante la preparación para el proceso de transición:

[...] la pasantía (visita) de los niños y niñas del CDI al preescolar de la institución educativa Santo Domingo. (A1, 07/24/16)

Se destaca la importancia de que los niños de ambos grupos compartieran la experiencia, realizaran un reconocimiento de la institución y de algunas de las docentes de preescolar que los recibirían el siguiente año escolar, como refiere la docente entrevistada E4:

Tuvimos una visita a la institución Santo Domingo, [...] la profesora les mostró las instalaciones, subieron, la profe les leyó un cuento, estuvieron sentados en las sillas, se les dio a conocer cómo trabajaban, qué comparten en las mesas, [...], allá trabajan un poquito más y juegan un poquito menos. (E4, 24/11/16)

Acciones después del proceso de transición

Son todas aquellas acciones docentes y administrativas llevadas a cabo después del tránsito de los niños y niñas del CDI al grado preescolar, orientadas en el acompañamiento y enfocadas en la realización de actividades lúdico-pedagógicas para que los niños y niñas se sientan incluidos en la institución y en el seguimiento de su tránsito a través del Simat (Sistema Integrado de Matrícula):

Bueno de los niños que transitaron estamos obligados a hacer un seguimiento y es enviar todo el listado de los niños de todos los CDI de aquí de Cauca, todos los que transitaron, enviarlo a Secretaría de Educación y verificar que todos los niños efectivamente estén matriculados, que sí estén registrados en el Simat [...]. (EPsico-2017)

Durante el ejercicio de las entrevistas las participantes nombran y ejemplifican acciones docentes que favorecen o desfavorecen el tránsito escolar, dentro de las cuales destacan como acciones favorecedoras todo aquello relacionado con el papel tanto de las agentes educativas del CDI como de las docentes de preescolar en el acompañamiento a los niños y niñas.

Por otra parte, en el grupo de las acciones desfavorecedoras las entrevistas destacan la falta de un recibimiento personalizado a los niños y niñas por

parte de la docente o agente educativa y la falta de empatía hacia ellos:

Entonces, ¿qué puede pasar negativo en ellos? Como el recibimiento. ¿Sí me entiende? También como el allá va a hacer tareas, jallá va a hacer tareas!, no porque de todas maneras un preescolar es un preescolar, hay que hacer tareas, pero tiene que ser con mucha dedicación y cuidadito para no fastidiarlos, por decirlo así. (E4, 24/11/16)

Categoría # 3. Lineamiento: articulación acciones de engranaje

En esta categoría se evidenció, tanto en los discursos como en la observación y análisis de las actas, las diferentes relaciones que se establecen en las articulaciones entre las instituciones (CDI-IE) y lo determinado por los lineamientos del ICBF (2014). Este último, en concreto, en el conocimiento que tienen agentes educativas y docentes del documento.

Esto hace necesario, por tanto, el reconocimiento de la articulación como una subcategoría que agrupa toda la acción que implica una interacción entre la institucionalidad y los miembros que la componen.

En el proceso de tránsito de los niños y niñas del CDI Los Camellitos al grado preescolar de la IE Santo Domingo se llevaron a cabo acciones enmarcadas en la guía, la cual:

Brinda lineamientos generales frente a la articulación que debe instarse entre los diferentes sectores para la transición de todos los niños y niñas atendidos por los programas de primera infancia del ICBF, al sector educativo. (E3, 11/11/16)

En estos, se circunscribe la categoría *lineamiento*, el cual alude a todos aquellos aspectos, acciones y procesos de articulación entre los profesionales (docentes, agentes educativos, directivos, psicólogos, etc.) y las instituciones en torno a la generación de:

[...] estrategias de articulación de los procesos pedagógicos para la transición de los niños y niñas de las modalidades de atención del ICBF al grado obligatorio del preescolar. (E3, 11/11/16)

Guía que para muchas de las entrevistadas es desconocida, tal como lo manifiesta E1, E2, E3, E4, E6 y E7PC, y especialmente E4, en la siguiente afirmación:

[...] mmm no, nosotras no tenemos conocimiento de la guía, de los lineamientos del ICBF, no nos han dado una capacitación respecto a eso. Manejamos actividades desde la corporación, pero no manejamos directamente los lineamientos. (E4, 24/11/16)

La articulación se define como las acciones de engranaje y correlación de los procesos que tanto el recurso humano como las instituciones realizan en la formación del niño para el favorecimiento del tránsito al grado preescolar, tal como lo afirman las entrevistadas:

Es correlacionar, es decir, lo que enseñan. Un ejemplo: saber cómo viene el niño de la guardería, o los CDI, para nosotras luego seguir ese proceso en el grado preescolar. (E1, 11/11/16)

Es el engranaje de una etapa a la otra, de un periodo a la otra, de un estadio a otro. (E2, 11/11/16)

En esta investigación fue posible encontrar que para una efectiva articulación también se desarrollan acciones antes, durante y después del proceso de tránsito que pueden favorecer o desfavorecer lo que acontece durante dicho proceso. Estas acciones se relacionan directamente con la orientación dada desde las políticas, en este caso lo establecido en la guía n° 8 del ICBF (2014), comprendidas como las reuniones entre representantes de una de las EAS (Entidades Administradoras de Servicios) y representantes del ICBF. Las acciones durante se relacionan con la pasantía y evidencian desconocimiento de lo articulación pedagógica y el poco conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje entre ambas instituciones; además de la falta de relación entre docentes y agentes educativas.

Acciones de articulación antes del proceso de transición

A partir de lo consignado en las actas y en la información obtenida en las entrevistas, en el proceso de tránsito educativo del CDI Los Camellitos al

grado preescolar de la IE Santo Domingo, en las acciones de articulación llevadas a cabo antes del inicio del proceso de tránsito, se desarrollaron acciones enmarcadas en lo establecido en por el ICBF (2014), lo cual:

Brinda lineamientos generales frente a la articulación que debe instarse entre los diferentes sectores para la transición de todos los niños y niñas atendidos por los programas de primera infancia del ICBF, al sector educativo. (A3, 05/06/16)

Acciones de articulación durante el proceso de transición

La articulación durante en proceso de tránsito ha estado delegado a la realización de dos visitas guiadas, denominadas por las instituciones como pasantías.

La primera donde los niños y niñas del CDI (tres grupos) próximos a transitar participaron de actividades lideradas por las docentes de la institución educativa, y algunos [...] estudiantes [del grado preescolar]. (A1, 07/25/16)

Esto con el objetivo de la:

Exploración del nuevo contexto a través del recorrido de las dependencias del plantel educativo [...] coordinación, sala de informática, biblioteca, sala de maestros, comedor, tienda y cafetería. (A1, 07/25/16)

De igual forma, es posible identificar que no hay un conocimiento en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje y a lo trabajado en cada escenario, como lo evidencia una agente educativa:

Bueno, llevamos los primeros pinitos, pero realmente nos faltaría; a nosotros nos faltaría conocer más el proceso que llevan allá, y a ellos también el proceso que tenemos aquí. (E3, 11/11/16)

Acciones de articulación después de la transición

De las acciones de articulación posteriores al tránsito, las entrevistadas manifiestan que el proceso ha sido satisfactorio por la capacidad de adaptación de los niños y niñas al nuevo espacio y por la

capacidad de ellos de responder a los compromisos de la escolaridad.

Sin embargo, respecto a las acciones articuladas que se han desarrollado en el año 2017 entre el CDI y la IE, entre docentes y agentes, las entrevistadas afirman que no ha habido ninguna clase de articulación o acercamiento.

Ninguna. No conozco a ninguna de las profesoras de allá, solo a la que estuvo el día de la visita. (E4, 24/11/16)

Dentro de este proceso de articulación hay unos factores que favorecen y desfavorecen las transiciones educativas de los niños y niñas. En los factores favorecedores pueden destacarse la actitud del recurso humano involucrado en la atención y formación de los niños y niñas frente al proceso, el acompañamiento de los padres y la articulación entre los docentes y las instituciones. Tal como lo afirma la docente E1:

Yo creo que sobre todo la familia. Los niños cuando empiezan pues esa etapa necesita mucho de los padres para ellos sentirse apoyados, amados. (E1, 11/11/16)

Mientras que dentro de los factores que desfavorecen, las participantes nombran y ejemplifican, aparte de las acciones docentes nombradas en el apartado anterior, “Acciones educativas docentes que favorecen o desfavorecen lo que acontecen antes, durante y después del proceso de tránsito”, dentro de dichas acciones desfavorecedoras, vinculan a los agentes, padres de familia entre otro.

Categoría # 4. Recomendaciones: retos del nuevo proceso

En esta categoría es posible encontrar los saberes de las participantes (supuestos o desde lo que conocen de la guía n° 8), en relación a sus prácticas diarias y de la introyección de los lineamientos, una serie de propuestas que retoman la articulación de las condiciones que pueden permitir un proceso de transición armonioso.

Después de la indagación con agentes educativas, docentes de preescolar, coordinadores

académicos y psicólogos del CDI, se encuentra que esta categoría se conforma de aquellas acciones, aspectos y procesos que para las entrevistas favorecen el tránsito armonioso que se enmarcan en cuatro ejes principales:

1. Proceso de sensibilización y acompañamiento a los padres de familia: para que estos cuenten con herramientas y aprendizajes que les permitan realizar un adecuado acompañamiento a los niños y niñas que inician su proceso de transición, tal como lo afirma la siguiente entrevistada:

Yo diría que para completar el tránsito sería la vinculación de los padres de familia [...]. Yo creo que me adelanté un poquito, pero creo que tendría que ver con la participación de los papás. (E3, 11/11/16)

2. Articulación entre sectores, instituciones y actores: a través de la cual se realice un acompañamiento enfocado en el antes, durante y después del proceso de transición, por medio del desarrollo de actividades que garanticen a los niños y niñas un tránsito armonioso. En este sentido afirman:

Hacer integración entre los niños que están acá con los niños que vienen, las docentes, de pronto los padres de familia también invitarlos a que conozcan las instituciones, a que conozcan el PEI que estamos trabajando. (E2, 11/11/16)

3. Procesos de formación o cualificación conjunta: dirigidos a agentes educativos y docentes de preescolar a propósito de la propuesta de una mesa de trabajo que permita un ejercicio de articulación a través del cual se genere una relación hilvanada entre los procesos desarrollados en el CDI y el preescolar.

Que las docentes del CDI y la psicóloga hicieran unas actividades previas con nosotros para que pudiéramos lograr hacer algo más efectivo, o lo que esperan de pronto que se haga. (E3, 11/11/16)

4. Revisión y reconstrucción de los lineamientos para el proceso de tránsito: enfocado

principalmente en el proceso de revisión de los lineamientos establecidos para el proceso de tránsito, la vinculación del Estado (representado por el ICBF) y la Secretaría de Educación y su responsabilidad como eje articulador del proceso de transición. Tal como lo manifiesta E2:

Primero que todo, el ICBF organice o se articule con las instituciones educativas oficiales para mirar las políticas de trabajo que ellas manejan en los CDI. Porque los CDI, usted sabe, son nuevos en el municipio, apenas están arrancando; entonces no hacer solo el proceso de trabajo con los docentes de allá, sino también con nosotros que somos la institución receptora, y no solo que sea el ICBF, sino también las instituciones educativas. Esto debe ser un propósito de la Secretaría de Educación Municipal, que haga ese tipo de articulaciones o que propicie los espacios, porque esa es la mayor dificultad: que se propicien los espacios para que nos encontremos los de CDI con las instituciones educativas. (E2, 11/11/16)

Discusión

El tránsito es comprendido como el cambio que hacen los niños y niñas de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo. Este representa desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes. No se puede desconocer que “el cambio puede ser o una oportunidad para aprendizajes nuevos o puede ser la causa de aprensión frente a lo nuevo que genera confusión y ansiedad, sensaciones que pueden afectar el comportamiento de un individuo a largo plazo” tal como lo afirma Abello (2008, p. 22). Pues, aunque todos los niños de una forma u otra transitan, “en algunos casos, es con tensiones y a través de situaciones difíciles y con resultados mediocres, y en otros, la transición es interesante, aportadora y por tanto, exitosa” (Peralta, 2007, p. 8). En este sentido, cuando nos referimos a una “transición en educación”, nos estamos refiriendo al proceso intermedio que transcurre entre un estado que es definido social y culturalmente como “inicial” y el cual se hay que superar por otro, que hay que alcanzar (p. 4).

Sin embargo, para comprender lo anterior es necesario identificar que el concepto de tránsito se encuentra sujeto a dos adjetivos. El primero, denominado tránsito educativo o transición educativa, el cual se entiende como el cambio o paso de la educación inicial a la formal en el que se implica el crecimiento físico y emocional, determinado como madurez, a través de la connotación “niño grande”, que:

En concordancia con el planteamiento de Bronfenbrenner, [...] considera al niño como el actor principal de su propio desarrollo en la medida en que, a partir de sus condiciones y características personales, resignifica y transforma las experiencias que le ofrecen las distintas interacciones en los contextos en los cuales se desarrolla. (Carvalho, 2015, p. 20)

El segundo adjetivo es el *tránsito armonioso*, el cual tiene la connotación de ser algo permanente en las diferentes etapas del desarrollo evolutivo e incluye los cambios en el contexto. Estos son comprendidos como parte del tránsito armonioso que están directamente relacionados con las acciones ejecutadas u omitidas por quienes se ocupan de garantizar los espacios y condiciones para lograr una adaptación. De esta manera, las agentes educativas se refieren al tránsito armonioso como el conjunto de etapas que se van dando en la vida en todos los aspectos. Dicho de otra forma, se trata del paso de un estadio a otro.

En la educación inicial, las acciones de las agentes educativas enfocadas en beneficio del proceso de tránsito son aquellas que le ofrecen al niño herramientas para enfrentar los desafíos y exigencias de la escuela, desarrolladas a partir de actividades lúdico-pedagógicas y enmarcadas en dos grandes enfoques:

- Las que ofrecen al niño o niña la adquisición de habilidades como el uso del cuaderno, del lápiz, el manejo del reglón, el recortado, el rasgado, la pre-escritura, entre otras.
- Las que permiten el desarrollo de cualidades sociales y emocionales como el saber compartir, cuidar sus pertenencias, ser responsables, entre otras.

Actividades que en general ofrecen al niño y la niña experiencias de interacción en las que adquieren conocimientos, autonomía, independencia, actitudes fundamentales para desarrollar habilidades de convivencia y saberes necesarios para que el proceso de transición sea menos traumático. Esto a partir del diálogo preparatorio que afianza el paso a la otra etapa, especialmente para evitar dificultades de desenvolvimiento del niño en el nuevo espacio. Especialmente porque, tal como lo afirma Camargo:

Educación en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros. (2014, p. 44)

Pero, de otra parte, en la educación formal las acciones de las docentes se enfocan en el acompañamiento y la realización de actividades lúdico-pedagógicas para que los niños y niñas se sientan incluidos dentro de la IE. Sin embargo, en lo concerniente a la sensibilización de agentes educativos y docentes a partir de los lineamientos generales brindados por el ICBF (2014), puede decirse que han sido desligados del proceso de tránsito llevado a cabo, tal como lo evidencia el desconocimiento por parte de las entrevistadas de las orientaciones de la guía. Esto desfavorece de manera directa la labor que cumplen las docentes y las agentes en pro del tránsito de los niños y niñas.

Cabe resaltar que, aunque las entrevistadas manifiestan el desconocimiento de la guía del ICBF (2014), puede decirse que sus acciones no estuvieron muy alejadas de lo que esta plantea. Sin embargo, aún hay aspectos por interiorizar y reflexionar respecto al desarrollo del proceso que se pone en práctica, especialmente porque el mismo Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), afirma que “el grado Transición no se ofrece de acuerdo a los lineamientos de la política de atención integral del Gobierno Nacional”, lo que se ve reflejado en los índices de deserción y repitencia en los primeros grados obligatorios del sistema. “En Colombia 7.778 niños y niñas desertan en transición, es decir el 3,25% frente a 2,83% que lo hacen en primaria.

Quienes más repiten año escolar son aquellos que pasan de preescolar al grado primero con un 2,72%” (MEN, 2016). Todo esto evidencia los vacíos y las repercusiones de un desconocimiento de las implicaciones del proceso de transición en la vida escolar.

Por otra parte, el seguimiento del proceso de tránsito desde la vía operativa y administrativa, se limita a la verificación de un cupo a través del Simat; y en caso:

[...] de que se presente pues un caso en el que haya un niño que no esté registrado, que no esté yendo al colegio, que ya tenga la edad para estar en el colegio, se hace la devolución, o se hace la solicitud también con Secretaría de Educación y con las entidades pertinentes para hacer un seguimiento, primero se hace visita domiciliaria para verificar que está pasando, por qué se fueron, qué fue lo que les pasó, por qué el niño no está matriculado, y empezamos un proceso de seguimiento sobre por qué se le estaría vulnerando un derecho del niño, el derecho a la educación. (EPsico-2017)

Así las cosas, tanto la guía del ICBF (2014), como las acciones y criterios del proceso de tránsito de los niños y niñas del CDI Los Camellitos al grado preescolar de la IE Santo Domingo llevado a cabo entre el año 2016-2017, demuestran que la base para la transición al sistema educativo es la vinculación del niño y la niña a partir de los cinco años de edad. Pues: “se evidencia que la mayor parte de los esfuerzos, acciones y recursos se concentra en garantizar la matrícula efectiva del total de los niños y las niñas que han cumplido la edad para el ingreso al grado de transición” (ICBF, 2014, p. 7).

Conclusiones

Dado que el municipio de Cauca solo inicia hasta el año 2016 su proceso de reconocimiento e implementación de la guía del ICBF, como estrategia de orientación para los procesos de transición de los niños y niñas que pasan del CDI al grado preescolar, se puede pensar que dicha situación da lugar a la oportunidad de construir y adoptar una propuesta articulada y contextualizada a través de la cual se reconozcan las propuestas existentes a nivel nacional como “Todos listos ya” y “Transición es una nota”. Esto a raíz de la ausencia de conocimiento

por parte de las docentes y agentes educativas en relación a la guía establecida como marco referencial para el proceso de tránsito.

Para lo anterior se requiere un cambio o reorientación de los procesos de articulación interinstitucional en el que se pueda clarificar las formas de intervención y los procesos que generen un ejercicio de acción conjunta entre las instituciones y entidades encargadas de la educación inicial y la educación formal. Lo anterior debería permitir desde la institucionalidad la gestión de recursos, la construcción de una propuesta de transición a nivel municipal, el reconocimiento del docente y su labor, las necesidades de acompañamiento y formación a la familia como fuente primaria para el apoyo socio-emocional, y a los niños y niñas como sujetos activos en el proceso de transición. De la mano de una preparación (cualificación-experiencia) docente que conciba nuevas estrategias de formación y construcción de experiencia que le permitan a las agentes, docentes, psicólogos y cuerpo directivo de las instituciones contar con las herramientas necesarias para comprender el proceso de transición desde los diferentes niveles que lo conforman. Es decir, desde el desarrollo emocional, cognitivo y social en los niños; a nivel familiar como núcleo reproductor de los aprendizajes; y a nivel institucional con la articulación profesional.

En este postulado final queremos dejar por sentido que a pesar de lo desalentador que pueda parecer el panorama frente a los procesos de transición de los niños y niñas, existen elementos que pueden transformarse en el puente para la construcción de nuevos procesos a través de los cuales se pueda dar un nuevo sentido a la preparación para el tránsito y el trabajo articulado de las institucionalidades para el logro de la armonía en el mismo. Ejemplo de ello es el reconocimiento que hacen las participantes en su discurso de las faltas dentro de su proceso de formación y acción pedagógica para atender las implicaciones estratégicas, pedagógicas y emocionales que implica la transición. Otro elemento alentador es la construcción colectiva de las líneas de trabajo o recomendaciones que se transforman en posibilitadores de un tránsito armonioso. Estos son insumos para atrevernos a afirmar que apostar por la construcción de un nuevo marco de

acciones pedagógicas institucionales es la alternativa para que el municipio de Caucasia construya su plan de acompañamiento a los procesos de transición de manera contextualizada y coherente con las necesidades de los niños y niñas, agentes, docentes, familiares e institucionalidad.

A través de los ejercicios observación y entrevista se amplía la perspectiva fundamentada por los agentes entrevistados sobre el sentimiento de desconocimiento frente a las directrices o propuestas para el proceso de transición, la poca claridad conceptual de tránsito educativo y tránsito armonioso, la desarticulación de los procesos pedagógicos que se desarrollan desde el CDI y el preescolar. Esto da como resultado un proceso de transición fragmentado en el que cada uno de los sujetos a cargo genera actividades encaminadas desde perspectivas diferentes que ocasionalmente tienen puntos de encuentro, pero que a los ojos de un lector externo no definen un sentido integrativo del proceso de transición y, con mayor deficiencia, aún no se evidencia en los niños y niñas un proceso real de preparación y adaptación al cambio. La falta de cualificación y formación sobre el proceso de transición deviene en la construcción y ejecución de un listado de chequeo de actividades que no logran trascender del sentido del hacer productos como loncheras, planas, reconocimiento de vocales y números; no se evalúa el impacto que generan las mismas sobre las necesidades de adaptación del niño, de su preparación para el cambio, del sentimiento de pérdida o angustia que puede generar el enfrentarse al discurso del adulto que informa de la terminación de un ciclo (que se reconoce como la pérdida de la tranquilidad, de los cuidados maternos, del sustento nutricional), a la ganancia del título de crecimiento o madurez y las responsabilidades que implica iniciarse en el aprendizaje académico.

Lo anterior nos lleva a pensar el lugar que ocupan los niños y niñas dentro de este proceso de transición, incluso desde la forma como son nombrados en el discurso de las participantes de esta investigación. Con la revisión global de los contenidos de las entrevistas y actas se puede afirmar que en un 99% los discursos apuntan a las necesidades de articulación, cualificación, participación de los grupos familiares, intervención institucional y la

garantía del cupo escolar; pero menos del 1% del discurso realiza un reconocimiento de las emociones que acompañan o expresan los niños y niñas en el proceso de tránsito. Ello se evidencia en expresiones como: “a ellos les gusta mucho y se sienten satisfechos con las actividades”. El cuestionamiento a este argumento se basa en la imposibilidad de delimitar cuáles son los medios que utiliza la docente para determinar si estas expresiones del discurso dan cuenta en realidad de experiencia emocional que los niños y niñas vivencian durante la transición; cuando en la planeación y en las acciones pedagógicas no se registran espacios para la expresión emocional, para el reconocimiento frente a las emociones de desagrado o incluso de interés frente a los imaginarios que niños y niñas construye sobre lo que implica ir a la escuela. Evidencia de esto es que en los diferentes momentos del discurso de las participantes solo se define uno en el cual se reconocen las emociones negativas expresadas por algunos niños con respecto a la pérdida del acompañamiento de las docentes en su ingreso al preescolar. Lo cual se puede considerar como un aspecto egocéntrico, pues solo se logra reconocer la emoción desde la implicación de la docente, pero no se evidencia el lugar del niño como sujeto consciente, activo y participativo, pues es él quien experimenta la transición como autor de los referentes emocionales y cognitivos que lo acompañan en este proceso, para fundamentar sus estrategias de adaptación a futuros cambios.

Es necesario afirmar que no existen en el discurso de las participantes de esta investigación un lugar para el desarrollo vivo de estos niños y niñas; el lugar que ocupan, en otras palabras, es el de ser el objeto en formación que pasa de un ambiente a otro que requiere de unos cuidados y saberes que le garanticen el llegar a ser un sujeto pensante capaz de responder a las demandas educativas que sobre su ser recaen.

Referencias

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde.
- Camargo, M. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Sentido_EducacionInicial.pdf
- Carvalho, G. (comp.) (2015). *Modelo de transiciones exitosas en la primera infancia fundación Bancolombia*. Bogotá: Fundación Bancolombia y Alina Consultorías. Recuperado de <http://www.alinaconsultorias.com/guia-transiciones-exitosas-primera-infancia.pdf>
- Castaño, C. y Quecedo, R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2014). *Gestión para la atención integral a la primera infancia. Guía orientadora n.º 8. Guía para la transición de los niños y niñas desde los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema de educación formal*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g13_pp_guia_orientadora_de_transito_de_ninas_y_ninosdesde_los_programas_de_atencion_a_la_primera_infancia_del_icbf_sistema_educativo.pdf
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Guía metodológica para la elaboración del Plan Sectorial de Educación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356185_foto_portada.pdf
- Peralta, M. V. (2007). *Transiciones en educación Infantil: un marco para abordar el tema de calidad*. Washington D.C.: Organización de Estados Americanos.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.



Periferia urbana de Usme: una mirada desde la infancia escolarizada de la UPZ Comuneros*

Urban Periphery of Usme: A Look upon Childhood Schooling of UPZ Comuneros

Giovanny Eduardo Bogoya Caviedes¹

Para citar este artículo: Bogoya, G. E. (2018). Periferia urbana de Usme: una mirada desde la infancia escolarizada de la UPZ Comuneros. *Infancias Imágenes*, 17(1), 78-89.

Recibido: 15-julio-2017 / **Aprobado:** 04-febrero-2017

Resumen

El presente artículo de reflexión expone los hallazgos de una investigación desarrollada durante el año 2016 con estudiantes de básica primaria en la IED Diego Montaña Cuellar de la localidad de Usme, Bogotá (Colombia). Esta vivencia representó una apuesta teórica y metodológica por problematizar las tensiones que se generan entre sujeto y territorio, desde la lectura de las expresiones y los lazos sociales que construye la infancia en la periferia urbana. Para ello, se realizó una investigación con enfoque cualitativo de tipo etnográfico, apoyada en las técnicas de observación, grupos de discusión y cartografía social que dejaron como principal hallazgo el juego como el vínculo fundamental que establecen los estudiantes con el territorio.

Palabras clave: infancia; estudiantes; expresiones; periferia urbana; territorio.

Abstract

This article of reflection exposes the findings of an investigation developed during the year 2016 with elementary students in the IED Diego Montaña Cuellar in the locality of Usme, Bogotá (Colombia). This experience presented a theoretical and methodological commitment to problematize the tensions generated between subject and territory, from reading of expressions and social bonds which childhood builds in the urban periphery. For this purpose, a qualitative ethnographic research was carried out, supported by observation techniques, discussion groups and social cartography which left as a main finding, that using games established a fundamental link by students with territory.

Keywords: childhood; students; expressions; urban periphery; territory.

* Este artículo es derivado del trabajo de grado titulado "Espacios rururbanos en Usme: una mirada desde los jóvenes escolarizados de la UPZ 58-Comuneros", investigación desarrollada entre los años 2015 y 2016 en la localidad de Usme, Bogotá, y presentada como requisito para obtener el título de magíster en Educación.

¹ Magíster en Educación, especialista en Derechos Humanos, licenciado en Ciencias Sociales. Docente vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: eduardo.bogoya@gmail.com

Introducción

Este documento tiene su origen en una investigación realizada durante el año 2016 con estudiantes de ciclo II (3° y 4°) de educación básica primaria en la institución educativa distrital (IED) Diego Montaña Cuellar, de la localidad de Usme. Experiencia que centró su análisis en la lectura de las relaciones que se tejen entre infancia y territorio desde la periferia urbana de la localidad.

Ubicada en el suroriente de la ciudad de Bogotá, la localidad de Usme cumple en sus condiciones geo-espaciales con una serie de características en las que convergen dinámicas sociales propias de los bordes de la ciudad. Contexto en el cual se hace difícil determinar la frontera en la que inicia lo urbano y termina lo rural, en este caso, en la Unidad de Planeamiento Zonal 58 Comuneros (UPZ), en la que se emplaza la institución².

En medio del ambiente rural y las prácticas urbanas que surgen de la interacción en esos espacios, tienen lugar una serie de acciones que se desarrollan en la periferia urbana de la localidad. Es aquí donde los saberes que circulan en la zona porosa de Usme y la institución educativa demandan ser analizados. Sobre este escenario surgió la siguiente pregunta problema: ¿qué tipo de lazos sociales construyen los estudiantes de básica primaria del colegio Diego Montaña Cuellar en la periferia urbana de Usme?

Con la pregunta se buscó dar respuesta al objetivo general, el cual consistía en determinar de qué manera la infancia escolarizada de Usme construye lazos sociales en el escenario periférico de la UPZ 58 Comuneros. Agregado a los objetivos específicos de explorar lo periurbano, reconocer las expresiones e interpretar los vínculos que tienen lugar en el entramado infancia-territorio. Para ello, se diseñó una metodología de investigación cualitativa

de tipo etnográfico; las técnicas utilizadas fueron: observación no participante, grupos de discusión y cartografía social.

El documento se estructura en cinco apartados: primero, se contextualiza el concepto de periferia urbana (periurbanidad o periurbano) desde la territorialidad de Usme, buscando una articulación con la educación; segundo, se da lugar a la noción de infancia contemporánea y sus vínculos con el referente empírico; tercero, se presenta la apuesta metodológica implementada; cuarto, se exponen las técnicas utilizadas con sus respectivos resultados y análisis; y por último, se enseñan los hallazgos y recomendaciones que suscitaron la investigación.

Periferia urbana: una aproximación conceptual

En una ciudad con las características demográficas de Bogotá, los asentamientos sub-normales son la constante en las zonas periféricas de la capital, situación que afecta su crecimiento poblacional de una manera vertiginosa. Según datos del Dane (2011), la proyección de la población de Bogotá sin su área metropolitana para el año 2017 es de 8'080.734 habitantes. De este número, 3'323.866 residen en las zonas periféricas de la capital, cifra que representa el 41.13 % del total de la población³.

Socialmente, ha sido difícil asimilar a la periferia como parte de la ciudad y por el contrario suele excluirse de la misma, al entenderse como una zona aislada a los intereses de los ciudadanos. Además de su difícil aceptación social, teóricamente es difícil categorizarla y suele asociarse con conceptos comúnmente usados en los estudios urbanos territoriales; términos como: suburbano, conurbano, expansión urbana, área metropolitana e interface

² Las unidades de planeamiento zonal (UPZ) son una subdivisión territorial de Bogotá conformada por varios barrios de una misma localidad que comparten características comunes. La finalidad de las UPZ es definir la planeación urbana que demanda la ciudad. Usme se divide en siete UPZ, entre estas la UPZ 58 Comuneros, escenario que sirvió de referente empírico para esta investigación, al ser el lugar donde se emplaza la IED Diego Montaña Cuellar. La principal norma que rige a las UPZ es el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), por medio del artículo 49 del Decreto 190 de 2004 de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

³ Aunque no hay una definición general sobre cuáles localidades de la ciudad son consideradas periféricas, sí existen categorías que permiten clasificar algunas de estas como parte de la periferia, las cuales son: distancia desde el centro de la ciudad, pocas vías de acceso, inaccesibilidad del transporte masivo, carencia de servicios públicos, hibridación entre lo urbano y lo rural, escasos escenarios para la recreación, cultura o entretenimiento, ausencia de centros de salud, urbanizaciones informales, asentamientos masivos de población desplazada, mal uso del suelo, condiciones de vulnerabilidad a causa de desastres naturales. Desde estas condiciones, las localidades en las que más se presentan estas características son: San Cristóbal, Usme, Bosa, Suba, Ciudad Bolívar, Sumapaz. Véase Secretaría Distrital de Planeación (2010).

ciudad-campo tienen validez al explicar las relaciones que se entretienen en las zonas contiguas de la ciudad, pero que legalmente hacen parte de esta.

Aunque la periferia se incrusta en las ciudades y limita con la ruralidad, sus dinámicas no son características del centro de la ciudad y tampoco de la estructura del agro. Es un escenario que suele definirse con notables contrastes de desigualdad social:

Los perímetros urbanos de sus ciudades son superados por asentamientos que enfrentan todo tipo de limitantes, artificiales y naturales, con sus precarias construcciones, incluso en zonas de alto riesgo o con favorecidos sectores de exclusivos grupos sociales, que evidencian el alto fraccionamiento de las sociedades suramericanas. (Bahamón, 2009, p. 48)

Lo anterior evidencia las características generalizadas que otorgan los análisis sociales sobre estas zonas periféricas.

80 La formación de un espacio periurbano debe ser contextualizado desde tres bloques temáticos (espacial, económico y social) que tienen su génesis en las zonas próximas a las ciudades: “Lo periurbano es un espacio genérico que rodea a cualquier ciudad independientemente de su actividad, función o tipo de ocupación” (Delgado, 2003, p. 28). Según esto, cualquier lugar alrededor de la ciudad es periurbano sin importar si este responde a un poblamiento rural, urbano-rural, o propiamente urbano. Siguiendo la misma definición, todas las ciudades deben tener lugares periféricos que alimentan las cotidianidades de su centro y aunque las zonas limítrofes a la urbe visualmente puedan ser diferentes según el contexto, todas cumplen las mismas funciones, debido a que son el lugar de habitación de trabajadores, estudiantes y personas que se dirigen al centro de la ciudad para realizar sus labores o diligencias.

Pero, ¿de qué manera se da el proceso de expansión de la ciudad hacia los territorios adyacentes, ahora llamados periurbanos? ¿Sobre qué lógicas se urbaniza más allá del centro de las ciudades? ¿Cómo definir la aparición de los lugares periurbanos? Según Aguilar (2002), la expansión de la ciudad es un proceso histórico, continuo y sistemático que ha caracterizado las condiciones de poblamiento de las ciudades latinoamericanas y

de los países en vía de desarrollo. Así lo expone el geógrafo mexicano:

En términos territoriales, de un espacio metropolitano relativamente compacto, la ciudad contemporánea presenta una expansión más policéntrica, creando un patrón más asociado con redes y con límites y fronteras menos precisas difícilmente definibles. Lo anterior genera un patrón de expansión con tendencias de dispersión urbana que incorpora progresivamente pequeños pueblos y periferias rurales dentro de un sistema metropolitano cada vez más amplio y complejo. (Aguilar, 2002, p. 123)

Desde esta perspectiva, las urbes contemporáneas tienden a expandirse hacia los lugares colindantes acaparando zonas consideradas rurales, críticas, marginadas o de difícil acceso, las cuales se incorporan con el pasar del tiempo a ciertas prácticas de la ciudad y responden a sus necesidades. Es así como surge la periferia que ahora hace parte trascendente de la capital, sin periferia no hay ciudad y sin ciudad no hay periferia.

Siguiendo con la explicación sobre lo periurbano, se hace necesario resaltar que no toda periferia es considerada marginal; por el contrario, hay lugares ubicados en los extremos de las ciudades que cumplen ciertas características que las determinan como lugares progresivos. En estos se desarrollan procesos de gentrificación, dando como resultado espacios propicios para la residencia o esparcimiento de una clase social acomodada⁴. Lo anterior responde a grupos privados que intervienen en las zonas como una estrategia de crecimiento e inversión de su capital económico,

La inversión extranjera ha tenido importantes impactos en la periferia metropolitana; estos impactos

⁴ La gentrificación hace referencia a un proceso de transformación urbana en el que la población original de un sector es desplazada, ya sea por compra, embargo, expropiación o expulsión, por otra de un mayor nivel adquisitivo; esto trae como consecuencia la renovación arquitectónica de dicho sector debido a la inversión privada. Aunque los primeros procesos de gentrificación se ubican en la Inglaterra industrial del siglo XIX, el concepto es estudiado a partir de la segunda mitad del siglo XX por la socióloga británica Ruth Glass (1964) y teorizado décadas posteriores por el también británico Michael Pacione (2001).

incluyen sobre todo desarrollos residenciales privados, generalmente con sitios recreativos como campos de golf o country clubs; grandes obras de infraestructura, por ejemplo, aeropuertos y complejos corporativos de oficinas o centros comerciales en las localizaciones más accesibles. (Aguilar, 2002, p. 126)

A partir de estas lógicas de apropiación y poblamiento de los bordes urbanos, fue necesario cuestionarse sobre las tensiones que se generan entre los sujetos y el territorio. Condiciones conjugadas que llevaron a indagar sobre las expresiones que desarrolla determinada parte de la población de la localidad asentada en la UPZ, en específico la comunidad escolar del colegio Diego Montaña Cuellar. Tomando el campo de lo pedagógico, ¿qué vínculos tendría lo periurbano con la educación? Al asumir la educación como un proceso por el cual la sociedad forma a sus sujetos, y que tal proceso está mediado por el territorio en cuanto que la misma sociedad se organiza geo-culturalmente, lo periurbano establece una estrecha relación con la educación.

En consecuencia, las dinámicas en la periferia urbana devienen en prácticas culturales que configuran subjetividades, es decir, que derivan en procesos educativos, aunque no obligatoriamente de carácter institucional, sí de enculturación social. Pero, esta conexión entre lo periurbano y educación puede ser más evidente en la institucionalidad escolar si los colegios presentes en la periferia urbana extienden proyectos pedagógicos territorializados, lo que conllevaría a consecuencias directas en el currículo. Ejemplo de ello, el proyecto ambiental (Prae) de una institución escolar urbana o rural tendrá diferencia con uno de la periferia urbana, debido a que este responderá a contextos geográficos, culturales, ambientales, económicos, laborales y de poblamiento específicos.

La escuela como constructo social se encuentra permeada por los diversos tejidos culturales en los cuales actúan sus participantes. El territorio no es indiferente a estas circunstancias, las prácticas que circulan en la periferia urbana difieren de otros saberes que transitan en un espacio completamente rural o totalmente urbano. Elementos como: las

estrategias didácticas, el plan de estudios, el proyecto educativo institucional, el horizonte institucional, los proyectos transversales, el sistema de evaluación, entre otros, deben ser consecuentes a las características del contexto y responder a sus posibles necesidades.

La infancia contemporánea y sus vínculos con los bordes urbanos de Usme

En relación con la población protagonista de este estudio, la infancia actualmente es asumida como un sujeto autónomo en el marco de una esfera social. Se constituye en un proceso en el que intervienen: sujetos, instituciones y saberes, que al unísono conjugan una serie de discursos y prácticas que al trenzarse conforman la infancia contemporánea (Zuluaga, 1999). Desde esta mirada, existiría una tensión entre la infancia y la periurbanidad, la cual puede ser complejizada para entender dicho proceso desde el territorio, en este caso, desde la zona porosa de Usme; ambiente en que se dinamizan discursos y prácticas que al interior de la escuela configuran saberes que, a su vez, son expresados por la población estudiantil, como es el caso, de la niñez escolarizada de la UPZ.

En la contemporaneidad, la infancia se encuentra inmersa en un proceso de socialización, naturalización y subjetivación que da lugar a un nuevo tipo de sujeto. Tomando a Jiménez (2007):

La infancia actual es aquella que lucha por conquistar su identidad en un contexto urbano mucho más individualizado, en el que la familia nuclear se encuentra amenazada; las crisis entre las generaciones cada día son más estrechas, y los niños y los jóvenes, aunque cada día más dependientes en el orden social de su estructura familiar, son a la vez más precoces. (p. 153)

Desde este panorama, el factor de socialización de la infancia se fragmenta y brinda pocos espacios de entretenimiento en colectivo.

Es aquí que el territorio entra a desequilibrar estas dinámicas, debido a que las condiciones geo-culturales de Usme brindan espacios de socialización enmarcados por la autonomía del sujeto:

La infancia contemporánea, vista desde la perspectiva de la ciudad, ha vivido un particular proceso de socialización, en el cual la calle cumple un papel fundamental como espacio de socialización en el que se viven aventuras, se entretejen relaciones, se consiguen amigos y se conquista buena parte de la identidad, el yo social. (Jiménez, 2007, p. 172)

Por ello, en la periferia urbana de la localidad se generan una suerte de procesos colectivos en los cuales los niños generan identidad frente al territorio. Según Jiménez (2008), asumir la infancia como sujeto implica comprender un proceso de naturalización, socialización y subjetivación, en el cual participan sujetos, instituciones y saberes que en un cruce de fuerzas consolidan la infancia contemporánea. Estrategias alternas de socialización que dan lugar a un yo social, en este caso, enmarcado en la espacialidad de Usme.

Para ampliar esto último, en la periferia urbana de la localidad se generan expresiones de pertenencia y uso del territorio que se pueden observar en la infancia: “El territorio genera una profunda valoración emocional, su historia, las tradiciones, paisajes, modos de habitar el espacio y todas aquellas manifestaciones culturales dan singularidad a una región o localidad” (Molina, 2011, p. 9). Valoración que se materializa en las conductas desde y hacia el territorio que exteriorizan los estudiantes. Surgen entonces juegos, maneras de hablar, formas de vestir, corporalidad, usos de los espacios, valores o antivalores respecto al ambiente, actividades productivas, agrado o desagrado por vivir allí que identifican a los sujetos que en él conviven, específicamente en la infancia presente en la UPZ.

Entonces, se puede pensar que dichas expresiones sobre la periferia derivan de la transformación ocurrida en los últimos años en Usme, la cual conlleva a cambios en las rutinas culturales, sociales y económicas de la localidad que directa o indirectamente permean las subjetividades de la infancia, en concreto, en aquella que hace presencia al interior del colegio. De la misma manera, en el marco de un entramado geo-cultural y territorial, estas expresiones se asocian a la educación como proceso social, debido a que se originan por medio de estrategias de enculturación y socialización constantes

que provienen de procesos de subjetivación que se construyen con los otros, el yo social.

En general, la infancia contemporánea demanda nuevos espacios de enculturación en el escenario de lo público, dirigiendo su mirada hacia la consolidación de sujetos constructores de nuevas realidades y subjetividades:

La Infancia contemporánea al demandar su presencia en el escenario público presiona otras miradas que sobre ella se tiene aún desde el desconocimiento en su dimensión, no sólo, de escolar uniformado y de hijo, sino en su dimensión de niño como constructor de una nueva realidad y de una nueva subjetividad. (Infante y Jiménez, 2006, p. 279)

Subjetividades que en la zona periférica de Usme cobran protagonismo al establecerse diversas formas de conexión sobre el territorio, vínculos que giran en torno a unas narrativas socioculturales de la infancia con su entorno.

En conclusión, existe un nudo entre la periferia y la infancia, en la medida que esta última tiene como una de sus plataformas de acción los bordes urbanos de Usme en donde hacen presencia: sujetos, saberes e instituciones que al conjugarse establecen discursos y prácticas mediados por las condiciones geo-culturales de la UPZ Comuneros. En esta la infancia genera narrativas que a su vez suscitan tensiones que trascienden los muros escolares. Por lo anterior, fue provechoso indagar sobre las condiciones en que se entreteje este lazo social, desde la lectura del territorio por parte de los estudiantes.

Metodología

Con los propósitos de explorar el territorio, reconocer las expresiones e interpretar los lazos que tejen los estudiantes dentro de la UPZ Comuneros, se implementó una metodología de investigación cualitativa de tipo etnográfica:

En un sentido mínimo, la etnografía puede entenderse como un proceso de ‘documentar lo no-documentado’. La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario de campo [...] Aunque también es

importante usar otros procedimientos en el campo (mapas, entrevistas, documentos, redes, juegos) que son más sistemáticos. (Rockwell, 2009, p. 48)

Más allá de pertenecer a una cultura sobre las zonas limítrofes de la ciudad, la infancia re-significa discursos y prácticas que producen conocimiento en colectivo, lo que da lugar a la apropiación de saberes que encuentran en el territorio una plataforma de acción y estrategias de empoderamiento.

Desde esta mirada, apoyada en las subjetividades y en aras de rescatar lo humano, he tomado los alcances de la etnografía crítica en el campo de la educación, advirtiendo que toda investigación etnográfica en lo educativo no siempre conduce a una etnografía crítica. Por lo anterior, comparto con Suárez:

Es necesario que dirijamos la mirada al actor y no tanto al resultado; obviamente no podemos pretender que todas las investigaciones logren el mismo grado de involucramiento, unas quedarán más en el nivel descriptivo y otras buscan una interpretación más profunda del fenómeno. (2012, p. 22)

Entonces, la propuesta giró en torno a las subjetividades de los protagonistas y se buscó complejizar los procesos sociales que desarrollan los estudiantes dentro de la espacialidad de Usme.

Es aquí que el ejercicio empírico cobra notoriedad al valerse de procedimientos para documentar las trayectorias de los protagonistas. Por ello, a partir del trabajo de campo se buscó reconocer las experiencias y narrativas que presentan los estudiantes dentro del territorio, retomando a Rockwell:

Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar. Intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. Influyen las posturas políticas y los compromisos éticos que asumimos. (2009, p. 49)

En esta investigación, los estudiantes hacen parte de un grupo social inmerso en una cultura, en

la cual tienen lugar procesos sociales que afectan los comportamientos, costumbres o hábitos de los integrantes del grupo. Es allí que la observación e interacción con la comunidad permiten nuevas formas de entendimiento en torno a las relaciones que establecen los sujetos con el territorio. Conexiones que el etnógrafo crítico vive dentro de un proceso dialéctico, reflexivo y de constante cuestionamiento (Vargas, 2016).

Concretamente en el campo de lo educativo, la etnografía permite la interpretación de fenómenos sociales a través de la observación del contexto y de las narrativas de los participantes, persiguiendo un proceso de construcción teórica paralelo a la investigación empírica (Rockwell, 1993). Es así como a partir de la observación y el análisis en la etnografía se va hilando unas categorías teóricas que permiten el acercamiento al fenómeno social, variables que a partir del territorio cobran protagonismo en los procesos sociales de la infancia.

Continuando con lo educativo, se asumió la investigación cualitativa como “Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín y Paz, 2003, p. 123). Con su aplicación se buscó reflexionar sobre los procesos sociales y relaciones de poder que entrelazan los estudiantes en el territorio. En consecuencia, con esta metodología se establecieron estrategias para acercarse a la complejidad de lo periurbano desde una parte de la población infantil escolarizada de la localidad.

La investigación etnográfica implica la observación de un fenómeno social desde la lectura de categorías teóricas, las cuales pueden aparecer a lo largo del proceso, aunque no siempre deben estar atadas a conductas observables. De allí la importancia en la espontaneidad de los sujetos, de esa condición humana que no se sesga a una tabula rasa. De este modo, se profundiza en las cualidades que no son observables a simple vista y que los sujetos exteriorizan como formas particulares dentro de un proceso social, en este caso, la infancia escolarizada dentro de la UPZ Comuneros.

En síntesis, con la etnografía se apuesta por la apertura hacia otros caminos de investigación, trayectos que están en constante movimiento y que a partir del trabajo empírico buscan establecer nuevas relaciones con el conocimiento. Como lo indica Rockwell (2009):

Considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos. (p. 67)

Por todo lo anterior, los desafíos de la investigación fueron explorar, reconocer e interpretar los lazos sociales que hilvana la infancia, inmersa en un proceso social sobre la zona porosa de Usme. Las técnicas e instrumentos de recolección de información propuestas fueron: observación no participante (matriz de observación), grupos de discusión (matriz textual) y cartografía social (mapas).

Respecto al trabajo de campo, el principal escenario que sirvió como referente empírico fue la sede A de la IED Diego Montaña Cuellar, ubicada en el barrio Usminia, dentro de la UPZ Comuneros. La intervención con la población se facilitó debido a que laboré en la institución desde el año 2013 como docente de básica primaria en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, compartiendo a diario con los estudiantes; situación que me permitió hacer un ejercicio más cercano con la comunidad estudiantil.

Además de la institución, se acudió a escenarios alternos dentro de la UPZ, siendo estos: zonas verdes en los parques barriales Usminia, Villa Anita y Villa Alemana, el parque ambiental Cantarrana y Usme centro, a los cuales se accedió en compañía de los estudiantes y otros docentes del área de Ciencias Sociales. Lo anterior, en el marco de una estrategia pedagógica de reconocimiento del territorio.

Leyendo la periurbanidad, un ejercicio desde la infancia

Cerca de mi casa hay muchas fincas, se ven vacas y animales como en el campo, se respira aire puro y es muy tranquilo. Pero más abajo hay mucha inseguridad, roban seguido, cuando llueve huele muy a feo, es muy peligroso, como si estuviera en la ciudad.

(Valery Andrea Barraza García)

Observación

Se llevó a cabo en el año 2016 (periodos lectivos) en el parque infantil dentro de la institución educativa, el parque ambiental Cantarrana (dos visitas) ubicado en la UPZ y Usme pueblo. Escenarios que se encuentran rodeados de amplias zonas verdes, el río Tunjuelo, unidades residenciales y vías vehiculares.

Los protagonistas fueron los estudiantes de los grados 3° y 4° de la jornada tarde de la institución, cuyas edades oscilan entre los 8 a 10 años, algunos viven en zonas rurales y otros en sectores urbanos de Usme; todos habitantes de la UPZ. La observación dentro del colegio se realizó en el descanso, allí las niñas y los niños se mostraron alegres jugando en el parque y compartiendo con sus amigos. Las visitas —tanto al Cantarrana como a Usme centro— se realizaron tres viernes entre la 1 y 5 de la tarde. En el Parque Cantarrana los estudiantes jugaron en las canchas, potreros y árboles, sus expresiones fueron de alegría e integración; la llegada al lugar se hizo a pie desde el colegio. Respecto a la visita a Usme centro, se llegó en un bus contratado por la institución, se realizó una visita guiada a cargo de los docentes en la que se recorrió la plaza fundacional y las calles céntricas del pueblo. Durante el trayecto los estudiantes se mostraron curiosos e interesados por conocer más sobre Usme.

La estrategia utilizada en los tres escenarios consistió en observar a los estudiantes cuando compartían entre ellos. Con esta técnica se buscó reconocer las expresiones que asumen los estudiantes dentro del territorio de la UPZ. Lo visto se sistematizó en la matriz de observación; después de su desarrollo se pudo concluir que:

- A. Las niñas y los niños hacen uso de los espacios naturales para jugar y compartir entre amigos; algunos proponen juegos de contacto físico

como: cogidas, congelados, policías y ladrones, fútbol, ponchados y saltar lazo. Mientras un pequeño grupo descansaba o jugaba con tarjetas tipo cartas. Con ello, se ve una apropiación del territorio en la mayoría de los estudiantes al aprovechar los espacios verdes para su esparcimiento.

- B. La presencia de elementos propios del campo como fincas, agricultura, campesinos y animales son aceptados por la mayoría de la niñez y no generan ninguna novedad. Los entienden como parte intrínseca de la comunidad debido a que cierto número de niñas y niños tienen viviendas cercanas al campo, ya que residen o tienen familiares que trabajan en fincas del sector.
- C. Se observan expresiones hacia el cuidado de la naturaleza que se manifiestan en la separación adecuada de los residuos sólidos. Después de compartir el refrigerio, los estudiantes depositaron los desechos en las canecas correspondientes, esto se observó en las visitas al parque Cantarrana.
- D. Los protagonistas se apropian de un lenguaje ciudadano característico de la zona que habitan. Aparecen expresiones que representan amistad o compañerismo, como: *amigo*, *chinche* o *sumercé*; algunas expresan desagrado, como: *pescado* (feo), *curtir* (fastidiar); y otras representan acciones o actividades: *roli* (vuelta), *güiro* (pelea), *tapador* (arquero de fútbol). Las anteriores se utilizan para relacionarse entre pares, esto se observa en la instancia dentro del colegio.
- E. A gran parte de los estudiantes les agrada acudir a la institución, siendo el lugar donde más comparten con sus compañeros. Asimismo, las salidas pedagógicas (parque Cantarrana y Usme pueblo) generan agrado en la comunidad estudiantil. A cuatro niñas no les agradó la salida a Usme centro; expresaron su cansancio por la caminata y se observaron desmotivadas durante el recorrido.
- F. Los lugares que más disfrutaban los estudiantes son las zonas verdes, siendo estos en los que interactúan libremente. Mientras unos grupos jugaban, otros descansaban en los pastales; esto se reflejó dentro de la institución y en las visitas al parque Cantarrana.

En la figura 1 se observan algunos estudiantes compartiendo en uno de los espacios que ofrece el colegio. Las niñas y los niños se divierten con un balón, apropiándose de la territorialidad del colegio, siendo el juego la principal conexión que se establece entre la infancia y el territorio dentro de la institución. Al fondo se divisa parte de la zona periférica de la UPZ; en ella hay viviendas del barrio Usminia, explotación del suelo para la construcción de apartamentos, fincas, presencia de animales propios del campo, extensas zonas verdes, montañas, cultivos y naturaleza rural que tiene su espacio dentro de lo urbano, es decir, lo periurbano dentro de Usme.



Figura 1. Observación.

Fuente: archivo personal del autor (2016).

Grupos de discusión

En la biblioteca principal de la sede A del colegio se organizaron cuatro grupos de 10 estudiantes cada uno, los cuales cursaban grado 4° (401 y 402) en la jornada tarde y a quienes acompañe como profesor en el área de Ciencias Sociales. Los criterios de selección de los participantes fueron: estudiantes entre 8 y 10 años de edad que residen en barrios pertenecientes a la UPZ, cuya trayectoria escolar responde a un proceso de formación iniciado en la institución desde el ciclo I y han sido receptivos en actividades de integración propuestas por la institución, provenientes de familias monoparentales y clasificadas en estratos socioeconómicos 1 y 2.

Se realizó una entrevista grupal por separado durante 60 minutos, iniciando con la siguiente pregunta orientadora: ¿qué tipos de lugares observa cerca al colegio?, descríbalos. Seguido de ello, se socializaron otras preguntas que buscaron ofrecer variables de respuestas a los objetivos específicos de la investigación, algunas de estas fueron: ¿considera que usted vive en el campo, en la ciudad, o en medio de los dos?, explique su respuesta; en sus tiempos libres, ¿qué tipo de actividades realiza cerca al lugar donde vive?; cerca de su casa o colegio, ¿qué tipo de animales existen?; en su casa, ¿usted o su familia hacen actividades propias del campo?, de ser afirmativo, descríbalas, le gusta hacerlo; por medio de un ejemplo, mencione ¿qué lugares considera usted urbanos y cuáles considera rurales?; cuando está en el parque con sus amigos ¿a qué juegan?

En un segundo encuentro se socializaron las respuestas dadas por los participantes, dando paso a una discusión colectiva en la que los estudiantes se mostraron participativos, exponiendo sus diferencias en torno a las características físicas de territorio, en especial, de aquellos lugares que entendían como rurales (fincas, potreros, montañas) frente a otros que asumían como urbanos (barrios, tiendas, colegios). Por último, se analizó la información recopilada en la matriz textual. Esta técnica dejó los siguientes resultados de los estudiantes:

- A. Expresan que viven en medio del campo y la ciudad; reconocen que cerca al colegio se desarrollan dinámicas propias de los dos ambientes. Situación que se vislumbra al expresar que en el sector existen: fincas, ríos, quebradas, animales de campo, amplias zonas verdes y montañas, pero también hay barrios, parques, colegios, contaminación y vehículos.
- B. Comprenden que Usme hace parte de Bogotá, pero expresan que es un lugar muy alejado del centro de la ciudad. Por lo general, asocian esta idea con la condición laboral de sus familias y los tiempos de desplazamiento que estas utilizan desde sus lugares de trabajo hasta sus casas.
- C. Identifican animales propios del campo como: vacas, burros, caballos, ovejas, marranos, y gallinas, principalmente.

- D. Registran la existencia de fincas y campesinos en el sector, describiendo sus principales características. Muchos de los estudiantes conviven con familiares que trabajan en la agricultura existente dentro de la UPZ.
- E. Indican que en la zona hacen presencia gran cantidad de niñas y niños, pocos escenarios culturales como bibliotecas, ludotecas o teatros, no existen centros comerciales, hay un mal servicio de transporte y vías vehiculares, deficiente prestación de servicios básicos como agua y electricidad, contaminación ambiental debido a la cercanía del relleno Doña Juana, inseguridad, venta de drogas, invasión de terrenos para la construcción de viviendas; condiciones comunes en la periferia urbana.

Cartografía social

Su implementación facilitó la lectura del territorio fronterizo a la institución desde la mirada de los estudiantes. La técnica se estructuró en tres fases: primero, selección e inducción de los participantes; segundo, recorrido por el territorio; y tercero, elaboración de mapas. Se construyeron cuatro mapas (reconociendo el sector urbano, dibujando la ruralidad, representando la periferia urbana, lugares de mayor y menor gusto) en donde los estudiantes colectivamente simbolizaron los espacios más relevantes del sector. En esta técnica participaron 20 estudiantes del grado 4° (401 y 402) de la jornada tarde de la institución, los cuales tenían un buen desempeño académico y eran propositivos en el área de Ciencias Sociales. El recorrido se realizó en un lapso de cuatro horas entre la 1 y 5 de la tarde, la ruta escogida fueron los barrios: Usminia, Villa Anita y Antonio José de Sucre; aquí los participantes expresaron familiaridad con el territorio, pues la mayoría habitan en este sector.

Para la última fase se organizaron cuatro equipos de trabajo cada uno integrado por cinco estudiantes, se les brindó los materiales y cada grupo asumió una función, empoderándose del ejercicio de mapeo: hacían preguntas y discutían sobre aquellos lugares que debían representar en los mapas. En el desarrollo de las tres fases los integrantes estuvieron dispuestos a la ejecución de las actividades propuestas, se mostraron activos, receptivos,

participativos y colaborativos. El uso de la cartografía arrojó las siguientes conclusiones:

- A. Los espacios más frecuentes que se representaron en los mapas fueron: el colegio, zonas verdes, parques (barriales y Cantarrana), urbanizaciones, fincas y el río Tunjuelo.
- B. Los lugares periurbanos ubicados en los mapas corresponden al paisaje entre la institución educativa y los barrios en los que viven los estudiantes. Siendo estos: el colegio Diego Montaña Cuellar, río Tunjuelo, quebrada Chuniza, parque ambiental Cantarrana, parque Villa Alemana, parque de Usminia y la carrera 2 Este.
- C. Las figuras más visibles en los mapas (véase figura 2) son: árboles, montañas, fuentes hídricas, animales (vacas, caballos, burros, ovejas, marranos, conejos y gallinas), casas, fincas, zonas verdes y vehículos.
- D. Los estudiantes representaron un equilibrio entre el paisaje natural y construido, como se puede observar en la figura 2, en la cual se graficó en medida similar lo rural: bosques, fincas, agricultura, animales, ríos y montañas; y lo urbano: avenidas, buses, urbanizaciones, parques y el colegio.



Figura 2. Técnica de mapeo.

Fuente: archivo personal del autor (2016).

La figura 2 hace referencia al tercer mapa realizado por los estudiantes (representando la periferia urbana), en él se recrea la zona colindante a la institución. Esta técnica fue provechosa porque permitió hacer una descripción física del territorio.

Además, sirvió para reconocer los lugares estratégicos y significativos para los estudiantes en los barrios vecinos: Usminia, Villa Anita, Antonio José de Sucre y Usme Centro; siendo estos los parques Villa Alemana y Usminia, la carrera 2 Este y el colegio Diego Montaña Cuellar.

Con el uso de las tres técnicas se logró identificar una serie de semejanzas presentes en los resultados, entre estas: el uso de las zonas verdes como escenarios para jugar e interactuar en grupo, la representación de lo periurbano como un espacio en el que la naturaleza se articula con la ciudad, la presencia de parques y fincas cercanos a la institución, la importancia del colegio como lugar de convivencia, la identificación de zonas naturales asumidas como rurales y el juego como medio de comunicación entre sujeto-territorio.

El juego es una actividad absolutamente indispensable en la formación del niño. Cuando juega está poniendo su imaginación y sus capacidades en práctica. Jugando, el niño conoce el mundo que lo rodea, aprende qué es arriba y qué es abajo, qué es duro y qué es blando. (Jiménez, 2008, p. 179)

87

De este modo, existe un interés en el uso de la periurbanidad para la diversión de la infancia. También se puede establecer que los juegos al interior del colegio ofrecen vínculos con la naturaleza que aún existe en el sector y que en la institucionalidad de lo escolar tejen lazos de convivencia entre los estudiantes.

Hallazgos y recomendaciones

Si bien es cierto que la investigación se limitó a unos escenarios específicos en los que hacen presencia los estudiantes, también fue verídico que las instituciones que sirvieron de referente empírico (colegio y ciudad) ofrecieron variables de análisis para interpretar los lazos sociales que construye la infancia en comunidad. Igualmente, los vínculos familiares y barriales de los protagonistas no fueron ajenos a las narrativas que establece la niñez en el territorio, esto último, evidenciado en los resultados que ofrecieron los grupos de discusión.

Como consecuencia de esta investigación se puede decir que los protagonistas construyen lazos

sociales que se fortalecen en la territorialidad de Usme. En general, las niñas y los niños hacen uso de los espacios que le ofrece la zona periférica de la localidad para desarrollar su subjetividad como seres sociales, la cual está determinada por el juego, el uso de las zonas verdes y las relaciones que establecen entre pares. Se trenza un vínculo entre el contexto territorial y los estudiantes que se puede observar en los juegos que practican, tanto al interior del colegio como fuera de este, manifestaciones que tienen su origen y consolidación en la zona porosa de Usme, la cual se presentó como un escenario periurbano.

También se pudo concluir que la infancia re-significa el vocabulario juvenil dominante en esta zona limítrofe de la ciudad, al otórgale nuevos sentidos que son utilizados en la cotidianidad del colegio, proceso que se observó en el trabajo de campo dentro de la institución. En cuanto a las tradiciones rurales, estas aún existentes en la periferia; los estudiantes las identifican, pero no se apropian de estas para construir saberes dentro del colegio; aunque un determinado número de estudiantes conviven con familiares que trabajan en el campo y en sus expresiones comunicativas, creativas y lúdicas predominan las narrativas urbanas de la localidad.

Se evidencia una tensión entre periurbanidad-infancia que puede ser objeto de análisis desde la institucionalidad de la escuela; esto es observado en el uso que hacen los estudiantes del territorio. Para problematizar dicha tensión, la investigación aporta: el juego como medio de conexión entre sujeto-territorio, el vínculo entre naturaleza-ciudad, la institución como lugar de tránsito de saberes desde el territorio, el contacto entre lo periurbano y la escuela y la identificación que hacen los estudiantes de la periferia urbana en la que se localiza la institución.

Si se tiene en cuenta el gran número de establecimientos educativos que se emplazan en esta zona limítrofe y la densa población de niñas, niños y adolescentes en edad de escolarización que habitan en la localidad, las zonas periféricas de la ciudad representan una plataforma de acción que se puede problematizar desde el ejercicio educativo. Por lo anterior, podrían aparecer apuestas pedagógicas que exploren el contexto fronterizo desde el análisis de la infancia y, además, pueden surgir

líneas de investigación como: pedagogía periurbana; educación y frontera rural-urbana; infancia, territorio y escuela; estrategias de convivencia escolar en la periferia; conservación de lo periurbano desde el escenario educativo; didáctica y espacio público; entre otras, que indaguen sobre lazos que se tejen entre infancia-territorio desde la periferia bogotana.

Sumado a lo anterior, irrumpieron algunos interrogantes que giraron alrededor de la articulación infancia-territorio; primero, sobre la pertinencia de teorizar lo periurbano desde la institucionalidad de la escuela: ¿cuáles son los alcances que tiene el juego en la conexión infancia-territorio?, ¿de qué manera el vínculo escuela-periurbanidad ofrece dinámicas de lectura sobre el territorio?; segundo, sobre la relación periferia urbana-pedagogía: ¿qué tipo de experiencias pedagógicas pueden dinamizar prácticas de convivencia sobre la periferia?, ¿cómo podría el crecimiento de lo urbano encausar ejercicios didácticos que problematicen el contexto geo-cultural de los estudiantes? Son estos algunos de los cuestionamientos que sembró la investigación y que podrían ser desarrollados en otros trabajos pedagógicos que tengan como objeto de estudio el entramado infancia-territorio desde la periferia urbana.

Para ampliar los alcances que puede tener la relación infancia-territorio en la construcción de lazos sociales y en la consolidación de saberes, en posteriores investigaciones se sugiere tener en cuenta categorías o variables de análisis que se limitaron o no fueron abordadas en este trabajo, siendo estas: mayor relevancia al contexto familiar y barrial de los estudiantes, antecedentes personales y del núcleo familiar, contexto cultural separado del territorio escolar, medios de comunicación y tiempos más extensos para la intervención de campo.

La intención de este documento es servir de consulta para otras investigaciones pedagógicas que tengan como referente empírico las zonas contiguas de las ciudades, en especial, los bordes urbanos de Bogotá. Además, propone una tensión entre sujeto-territorio que puede ser analizada desde el escenario escolar. Lo anterior, aunado a la necesidad de complejizar sobre la utilidad de la periferia en la configuración de prácticas pedagógicas y ejercicios didácticos en pro de la infancia residente en estos sectores.

Se sugirió acercar el poder de lo periurbano y sus expresiones a la institución educativa. En este caso, su análisis contribuyó en la elaboración del plan de estudio del área de Ciencias Sociales, debido a que desde la lectura de su contexto propone una suerte de incertidumbres en torno a la interacción entre infancia y territorio que permite empoderar a los sujetos de expresiones territoriales hacia la convivencia. Por último, con estudiantes de la UPZ se planteó el adelanto de un proyecto educativo sobre la periurbanidad, el cual busca la articulación entre la Casa de la Cultura Fundación Cultural y Artística Antífona, de Comuneros, con el colegio Diego Montaña Cuellar.

Referencias

- Aguilar, A. (2002). Las mega-ciudades y las periferias expandidas. Ampliando el concepto en Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales, EURE*, 28(85), 121-149. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612002008500007>
- Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2004). *Decreto 190 de 2004*. Recuperado de <http://www.alcaldiaibogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13935>
- Bahamón, G. (2009). *Perímetros urbanos. Análisis del proceso de delimitación de espacialidades urbanas, un estudio de caso en Medellín* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/3418/1/70561800.2009_1.pdf
- Delgado, J. (2003). La urbanización difusa, arquetipo territorial de la ciudad-región. *Sociológica*, 18(51), 13-48.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) (2011). *Estimado y proyección de población nacional, departamental y municipal total por área 1985-2020*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- Infante, R. y Jiménez, A. (2006). Infancia, ciudad y narrativa. *Artes y Ciencias Sociales*, 8(1), 268-286.
- Jiménez, A. (2007). Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 53(2), 150-175.
- _____. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 35(2), 155-188.
- Molina, W. (2011). Identidad regional en Magallanes, sus expresiones simbólicas y territoriales. *Magallania*, 39(1), 59-69. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442011000100003>
- Rockwell, E. (1993). *Etnografía y teoría de la investigación cualitativa*. Recuperado de <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografica3ada-y-teorica3ada-de-la-investigacion3b3n-educativa6.pdf>
- _____. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sandín, E. y Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Secretaría Distrital de Planeación (SDP) (2010). Bogotá. *Ciudad de estadísticas. Boletín No. 22. Densidades urbanas el caso Bogotá*. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%E1%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2010-2/DICE105-CartillaDensidadUrbana-2010.pdf>
- Suárez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24.
- Vargas, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.25>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia.





Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños*

Pragmatic Skills, Imagination and Understanding of Mental States in Children

Jacqueline Benavides Delgado¹

Para citar este artículo: Benavides, J. (2018). Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños. *Infancias Imágenes*, 17(1), 90-99.

Recibido: 25-noviembre-2016 / **Aprobado:** 08-noviembre-2017

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la influencia del lenguaje y la imaginación en el desarrollo de la teoría de la mente (*Theory of Mind* o ToM) en los niños. Inicia con la definición del concepto y la exposición de las diferentes teorías que han intentado explicar dicho desarrollo en los niños. El artículo aborda estudios que relacionan la ToM con la imaginación y con el lenguaje pragmático. Con respecto a la imaginación, se hace un recorrido especial por los estudios que involucran a los niños con amigos imaginarios y su relación con el mundo social. En relación con el lenguaje pragmático, se destaca la influencia de las conversaciones familiares con contenido mental para el desarrollo de la ToM. Por último, el artículo muestra la importancia de los procesos simbólicos en el desarrollo de la ToM en los niños y aporta, desde su conclusión, elementos para fomentar su desarrollo.

Palabras clave: teoría de la mente; imaginación; amigos imaginarios; lenguaje pragmático; conversaciones familiares.

Abstract

The aim of this article is to analyse the influence of language and imagination on the development of Theory of Mind (ToM) in children. Starting with the definition of the concept and the exposure of the different theories that have tried to explain this development in children. The article discusses studies that relate the ToM with the imagination and the language pragmatic. With regard to the imagination, it takes a special tour of the studies that involve children with imaginary friends and their relationship with the social world. In relation to pragmatic language, the influence of family conversations with mental content for the development of the ToM is highlighted. Respecting pragmatic language, the influence of family conversations with mental content for the development of ToM is highlighted. Finally, the article shows the importance of the symbolic processes in the development of the ToM in the children and contributes, since its conclusion, elements to encourage its development.

Keywords: theory of mind; imagination; imaginary friends; pragmatic language; familiar conversations.

* Revisión teórica realizada en el marco de la línea de investigación de desarrollo humano del grupo Boulomai de la Universidad Cooperativa de Colombia.

¹ Doctora en Psicología, Universidad del Valle; magíster en Protección Infantil, Universidad del País Vasco; docente, Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: jaqueline.benavidesd@campusucc.edu.co

Introducción

El desarrollo social de los niños es un proceso que inicia en etapas tempranas de la vida. En los primeros meses después del nacimiento, los niños manifiestan un especial interés por la voz y el rostro humano, reconocen y reaccionan ante ciertas emociones simples, como la alegría o la tristeza, y también comienzan a tener conductas que permiten reconocer una incipiente comprensión de la mente de los otros. Los aspectos comunicativos pre-verbales, como la atención conjunta o incluso algunas formas de juego simulado, son indicadores de las primeras formas de comprensión de los estados mentales de los demás (Carpendale y Lewis, 2006; Leslej, 1987; Miller, 2006). Se considera que un niño de 3-4 años ya tiene habilidades de comprensión de la mente de los otros o tiene una teoría de la mente. Este artículo aborda la influencia de dos procesos simbólicos en el desarrollo de la ToM en los niños. Por una parte, se analiza la relación entre la imaginación y la ToM y, por otra, la comprensión y producción del lenguaje en relación a este desarrollo. ¿Por qué es importante analizar los procesos involucrados con el desarrollo de la ToM en los niños?, ¿cuál es la importancia de este desarrollo?

Es importante definir este término inicialmente propuesto por Premack y Woodruff (1978). La ToM hace referencia a la habilidad de explicar, predecir e interpretar la conducta de los otros a partir de los estados mentales y emocionales (Carpendale y Lewis, 2006; Miller, 2006; Wellman, 1995). Como lo explica Astington:

Un individuo tiene una teoría de la mente si se atribuye estados mentales a sí mismo y los atribuye a otros. Es adecuado considerar un sistema de inferencias de esta clase como una teoría porque estos estados no son observables directamente, y el sistema se puede utilizar para hacer predicciones sobre la conducta de otros. (1998, pp. 16 y 17)

Este concepto, por lo tanto, hace referencia a la capacidad de comprender los estados mentales y emocionales de los otros y desde luego los propios. El desarrollo de la ToM es una capacidad fundamental para la supervivencia y adaptación en la vida cotidiana.

Desde la década de 1980, Wimmer y Perner (1983) adoptaron el término ToM para investigar sobre la comprensión de la mente de los otros por parte de los niños. Estos autores diseñaron unas tareas basadas en las falsas creencias a través de las cuales era factible analizar la comprensión de los niños sobre la posibilidad de tener creencias que diferían de la realidad; en otras palabras, falsas creencias. Este término hace referencia a la comprensión de un evento cuyas causas han cambiado en el tiempo sin que la persona que observa conozca este cambio, por lo que su interpretación de los hechos será errada. Es el ejemplo de la historia de Sally y Ann: Sally pone sus juguetes en una canasta y luego coloca una tapa encima; Anne cambia de lugar los juguetes sin que Sally la vea; entonces Sally tendrá una falsa creencia del lugar donde están los juguetes porque no estuvo consciente de su cambio de localización. Cuando vaya a buscar los juguetes lo hará en el lugar equivocado. Otro ejemplo es el que llevaron a cabo en Austria, el cual consistió en un espectáculo de títeres en el que uno de ellos tenía una falsa creencia debido a que su madre, sin él estar presente, le había cambiado un chocolate de lugar. Los investigadores concluyeron que los niños de 3 años no entendían que el títere iba a tener una creencia falsa; solo a partir de los 4 o 5 años los niños comprendían que el títere iba a tener una creencia errada y que por ende buscaría el chocolate en su lugar de origen. Estos autores aportaron elementos muy importantes al estudio del desarrollo de la ToM al introducir el concepto de falsas creencias. Si un niño logra comprender las creencias falsas es porque tiene la capacidad de comprender sus propias creencias y el punto de vista de los demás, que en este caso es diferente del propio.

Teorías explicativas de la ToM

Con el tiempo han surgido varias aproximaciones teóricas que han buscado comprender los procesos que subyacen al desarrollo de la ToM. La primera que se abordará en este artículo hace alusión al origen mismo del término y se denomina la teoría-teoría. El término ToM lleva implícito una perspectiva teórica particular de creación de una teoría. Wellman (1995) explicó claramente la razón por

la cual el término teoría entró a hacer parte de la psicología del desarrollo y, más específicamente, las razones por las cuales la teoría del pensamiento lleva inmerso este término. La construcción de una teoría, según Wellman, involucra tres elementos: coherencia, distinciones ontológicas y un marco de referencia causal-explicativo. La coherencia, implica una comprensión congruente de los términos mentales. Las distinciones ontológicas hacen referencia a la diferenciación entre fenómenos mentales y objetos físicos. La tercera característica es un marco de referencia causal-explicativo que supone que “una concepción coherente del pensamiento es fundamental para la explicación y predicción cotidianas del comportamiento humano. Nosotros explicamos nuestras acciones y las de otros de una manera mentalista, es decir, en términos de deseos, esperanzas, creencias, planes e intenciones del actor” (Wellman, 1995, p. 26).

92 Esta aproximación teórica que plantea que la comprensión de la otra mente por parte de los niños debe pasar por la construcción de una teoría, ha sido ampliamente criticada, principalmente porque asume que el niño debe realizar un complejo proceso de construcción teórica e hipotetización para comprender la mente de los otros, en vez de emplear mecanismos cognitivos más sencillos como la simulación.

Simulación e imaginación

El planteamiento de la teoría de la simulación defiende que es la adopción de roles por parte del niño lo que le permite proyectar sus propias experiencias subjetivas y, por lo tanto, comprender las de los otros. Así, esta capacidad que tienen los niños depende de mecanismos subjetivos de imaginación y de proyección de sus propias experiencias. Así, el proceso a través del cual un niño predice sus propios pensamientos o sentimientos y decide actuar de acuerdo a ellos se relaciona con la forma como se explican y predicen las acciones de otros. Esta visión explicativa asume que primero el niño es consciente de sus propios estados mentales a los cuáles les da explicaciones y, posteriormente, puede proyectar sobre las acciones de los demás estos mecanismos explicativos (Johnson, 1988; Harris, 1992; LeBar, 2001).

Desde luego la imaginación y los juegos de simulación, bajo este planteamiento teórico, cobran gran importancia en relación con la forma como los niños adquieren la capacidad de comprender la mente de los otros. Los niños que se involucran en juegos de simulación actúan como si las situaciones representaran otras o asumen roles de personajes o personas, comportándose como lo harían ellos, desarrollan una capacidad mayor de comprender las mentes de los otros. En los niños, las conductas de simulación se manifiestan principalmente en el juego, tanto en su relación con los objetos como en la adopción de roles. En el juego simulado con objetos es factible que se presente una sustitución de un objeto por otro (un palo puede ser una espada), la atribución de ciertas propiedades humanas a los objetos (la muñeca tiene hambre) o la imaginación de objetos inexistentes (se utilizan objetos inexistentes en el mundo real como una cuchara invisible para comer). Respecto a la adopción de roles el niño puede representar el de otro (jugar a ser el maestro), personificar un personaje (convertirse en Superman) o crear personajes inexistentes con los que interactúa (tener amigos imaginarios) (Harris, 2000; Leslei, 1987). Todos estos escenarios imaginativos capacitan al niño para su desempeño en el mundo social y para el desarrollo de la ToM.

Amigos imaginarios y ToM

Un caso particular de estos juegos de simulación es la creación de amigos imaginarios (AI), los cuales son personajes invisibles que tienen una relación cercana con los niños, pero no tienen una base real con los cuáles los niños interactúan (Harris, 2000; Taylor, 1999). Algunos estudios han encontrado una relación importante entre los niveles de comprensión de la mente de los demás y la existencia de AI. Estos estudios suelen comparar los niños con AI con niños sin AI, siendo la única variable independiente la existencia o no de estos personajes en la vida de los niños. Las conclusiones de estos estudios podrían estar sesgadas ya que se ha encontrado que existen otros procesos que podrían influir en los niveles de ToM, como son las habilidades lingüísticas. De hecho, se sabe que los niños que comparten sus juegos de simulación con otros suelen emplear gran cantidad de términos mentales en

ellos y también puntúan de forma elevada en tareas de ToM. Se hace evidente que aún no es factible determinar la influencia de la imaginación independientemente del desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Es claro que el desarrollo del lenguaje, la ToM, así como la aparición de los juegos de simulación y ciertas formas de imaginación infantil aparecen de forma simultánea a partir de los 3 años y tienen una relación, que aún no está del todo explicada. La existencia de AI en un número importante de niños entre los 2 y los 6 años es un hecho comprobado por los investigadores (Davis, Meins y Fernythough, 2011; Gleason, 2002; Gleason, Sebanc y Hartup, 2000; Honeycutt, Pecchioni, Keaton, y Pence, 2011; Taylor, 1999). Actualmente, la existencia de niños que crean AI se considera un fenómeno que se presenta en el 28% de la población entre los 5-12 años (Pearson *et al.*, 2001). Las estadísticas han oscilado a lo largo de los años y de las muestras seleccionadas. Singer y Singer (1992) encontraron que un 65% de una muestra de 111 niños tienen amigos imaginarios. Datos similares fueron encontrados por Taylor en 1999. Sin embargo, la tenencia de prevalencia se agrupa en un porcentaje del 12% al 33% de la población de niños entre los 2.5 y 6 años (Ames y Learned, 1946; Gleason, Sebanc y Hartup, 2000; Hurlock y Burstein, 1932; Svendsen, 1934; Taylor, 1999). Como lo plantean Manosevitz, Fling y Prentice, (1973), las variaciones en la prevalencia dependen de (a) el tipo de muestra utilizada, especialmente la edad de los niños y el tamaño de la muestra, (b) la definición de AI utilizada y (c) el tipo de instrumentos empleados en la recolección de datos. También estos datos varían dependiendo de los informantes. En algunos casos los informantes son solo los padres, en otros, son tanto padres como niños (Hoff, 2005). Si bien, la prevalencia de casos es más elevada en niños menores de 6 años, existen algunos indicios de AI en adolescentes (Taylor, Hodges y Kohanyi, 2003).

Características de los AI

Uno de los aspectos que más ha intrigado a los investigadores es determinar cómo son los AI que los niños crean. Para ello, suelen preguntar directamente a los niños o a los padres acerca de la apariencia

física, edad y condición humana o animal del AI. Como veremos a continuación, los datos muestran cierta unidad en las invenciones infantiles.

Ames y Learned (1946) encontraron que los AI podían ser animales como pájaros, serpientes, búhos o zorros. También hallaron 19 niños que tenían solamente amigos que eran humanos y un porcentaje menor (8 niños) que tenían objetos personificados (OP). Cuando los niños tenían amigos humanos no necesariamente estos personajes coincidían con el sexo del niño; sin embargo, las edades eran similares. En general, el rol que desempeña el AI es de compañía. Un porcentaje elevado de la muestra utilizada por estas autoras manifestó que el rol del AI era el de compañero de juego. Solamente 3 niños manifestaron que el AI era muy débil y requería apoyo. En estos casos el AI generaba en el niño una función protectora.

Otros estudios han intentado realizar una descripción de las características de los AI. Gleason, Sebanc y Hartup (2000) entrevistaron a 78 madres, las cuales describieron los AI de sus hijos, así como sus interacciones y características sociales. Estos autores concluyeron que, según las observaciones de las madres, los niños tenían más de un amigo imaginario y que estos eran usualmente humanos. Respecto a las relaciones entre los AI y los niños encontraron importantes datos. Por una parte, observaron que las relaciones que tenían los niños con los amigos imaginarios eran relaciones de amistad. Por el contrario, en el caso de objetos personificados las relaciones eran mucho más verticales, caracterizadas por comportamientos protectores de cuidado y crianza.

Taylor, Cartwright y Carlson (1993) hallaron que los AI tienen características físicas que podían ser descritas claramente por los niños. Además, ocupan un espacio, tienen un nombre y pueden hablar por teléfono, sentarse y conversar. También los AI presentan rasgos distintivos como color de los ojos, tipo de ropa, tamaño, edad o sexo, entre otras características físicas. En algunos casos los AI son compartidos con los padres o con el experimentador. Los relatos de los padres muestran que los niños incluyen a los AI en actividades cotidianas de la familia como ir a un restaurante o ver la televisión.

Desarrollo social y AI

Algunos autores han podido determinar que los niños con AI presentan habilidades sociales muy desarrolladas, en especial, la capacidad para interactuar con los adultos (Manosevitz, Prentice y Wilson, 1973). Estos niños tienen mayor capacidad de representar roles, seguir los juegos simulados y utilizar objetos animados en sus interacciones lúdicas. "Tener un AI parece ser un predictor muy poderoso de que el niño llegue a jugar feliz y sea cooperativo con niños y adultos" (Taylor, Cartwright y Carlson 1993, p. 104). Se ha encontrado que los niños con niveles elevados de fantasía establecen más relaciones positivas con otros, que los niños del grupo control (Singer y Singer, 1992). Igualmente, la existencia de AI se ha asociado con una elevada sensibilidad social de los niños, donde se destaca su capacidad empática y las habilidades de descentración (Somers y Yawkey, 1984).

94 Gleason (2002) ha sido una de las autoras que más ha profundizado en la función social que tienen estos AI en los niños. En su investigación, esta autora analizó la función social que tienen los AI y los OP, los hermanos, los mejores amigos y los padres. De este modo, y a través de entrevistas con los niños, esta autora pudo determinar que los padres son para los niños fuentes de poder y apoyo. Los AI u OP son en unos casos receptores de cuidados y en otros cumplen las mismas funciones que los mejores amigos. El aporte más importante de este estudio fue la delimitación de la función de los AI a un plano de amistad, diferenciado de la protección que ejercen los padres. De igual forma, esta autora (Gleason, 2004), estudió la aceptación social que tienen los niños con AI y con OP y no encontró diferencias significativas en su análisis sociométrico. Estos resultados contradicen los estudios de Harter y Chao (1992), en los que no se destacan las habilidades sociales de los niños con AI. Estas autoras analizaron la funcionalidad de los AI relacionada con ciertas competencias cognitivas, físicas y sociales en los niños en términos de la popularidad entre iguales. Se pudo comprobar que los niños con AI son poco populares y menos aceptados socialmente por su grupo de compañeros que aquellos sin AI. Comparativamente, los niños con AI fueron calificados por sus profesoras como menos competentes

a nivel físico y social. Los niños con AI solamente se destacaron en las competencias cognitivas.

De otro lado, y siguiendo con elementos tan importantes como la soledad y la capacidad de conectarse consigo mismo, Ames y Learned (1946), Harter y Chao (1992) y Svendsen (1934) consideraron que una de las principales funciones de los AI es compensar la soledad de los niños, especialmente cuando estos no tienen hermanos de su misma edad y viven en un mundo de relaciones con adultos. Los resultados parecen contradecirse una vez más. Estudios más recientes han encontrado una marcada conexión personal del niño con AI con sí mismo. De tal manera, se ha encontrado una capacidad de auto-conocimiento mayor en niños entre los 4 y 7 años con AI y una mayor atribución de control personal a los sueños y a su pensamiento, en comparación con niños sin AI, quienes atribuyen el control de los sueños y pensamientos a sus padres (Davis, Meins y Fernythough, 2011). De igual forma, las conversaciones subjetivas, con sí mismo son más frecuentes en los niños que tienen AI (Brinthaupt y Dove, 2012).

Desarrollo cognitivo

Muy ligado al desarrollo social de los niños se encuentra la capacidad de comprender las otras mentes, lo cual se relaciona con la teoría de la mente (ToM). Algunos estudios han mostrado una relación estrecha entre la capacidad de comprender las falsas creencias y la existencia de AI (Taylor y Carlson, 1997; Taylor, Hullette y Dishion, 2010). Estos autores concluyen que los niños con AI son más capaces de imaginar la perspectiva del otro en las tareas de la teoría de la mente. Estas conclusiones permiten plantearse una pregunta respecto a la capacidad de los niños con AI para comprender, no sólo la perspectiva del otro, sino también sus emociones. Estudios en adultos han mostrado una tendencia creativa en aquellas personas que tuvieron AI en la infancia (Taylor, Hullette y Dishion, 2010). A modo de conclusión se puede analizar a partir de los datos considerados en esta revisión, que los niños con AI pueden tener una capacidad más desarrollada para comprender sus propias emociones y las de los otros. Estos no son datos contundentes, pero dan indicios muy importantes de que la imaginación y la ToM tienen influencias recíprocas.

El papel del lenguaje y de las relaciones dentro de la ToM

De otro lado, en las teorías desarrolladas recientemente respecto a la ToM, el lenguaje y las interacciones sociales han adquirido un papel vital para su entendimiento. Justamente, el niño crece y se desarrolla dentro de un contexto social específico, mediado por el lenguaje y las interacciones que en este se llevan a cabo y esto a su vez se ve directamente relacionado con la cognición social. Como es de esperarse, el medio y las personas que en este se encuentran influyen y moldean los diferentes ámbitos en el que el niño se desarrolla.

Es necesario mencionar que al hablar de lenguaje se hace fundamental explicar sus componentes: la pragmática, la semántica y la sintaxis. La pragmática es la habilidad para usar e interpretar el lenguaje apropiadamente en las situaciones sociales y esto depende de las creencias e intenciones y del rol que tengan el receptor y el emisor. Además, estudia la manera en que el contexto influye para obtener un significado. La relación entre la pragmática y la ToM está en la producción de la narrativa y el entendimiento de las falsas creencias. La semántica hace referencia al significado de las palabras o símbolos. Su correspondencia con la ToM está en entender las palabras y darles un significado, en particular términos como pensar, saber y recordar, los cuales hacen referencia a estados mentales. Finalmente, la sintaxis es la habilidad de combinar palabras para así hacer frases coherentes. Se relaciona con la ToM ya que el reporte de los estados mentales requiere de frases complejas para su descripción.

Astington y Jenkins (1999) partiendo de un estudio longitudinal que realizaron sobre este tema, aseguran que la relación más influyente es la de la sintaxis con la ToM, ya que hace referencia a cómo se estructura el lenguaje. Justamente, es necesario combinar de forma adecuada las palabras para poder aproximarse de una manera más certera a las representaciones tanto propias como ajenas. Además, es fundamental tener en cuenta que las representaciones no son tangibles u observables, razón por la cual el lenguaje y más específicamente la sintaxis que se utilice va a influenciar el entendimiento de estas. Astington y Baird (2005) plantean

que el lenguaje es crucial dentro de la ToM ya que es el fundamento para lograr la separación entre lo que es real y lo que no lo es. Este es el medio por el cual las representaciones lingüísticas logran convertirse en percepciones.

Conversaciones y teoría de la mente

Estudios recientes han permitido analizar que ciertas conversaciones con contenido mental, en las cuales el niño participa o al menos escucha, predicen un mejor desempeño en tareas de la ToM. De igual forma, los estilos de crianza donde se emplean formas de comunicación argumentativa o los intercambios lúdicos con los niños más que los controladores, están estrechamente relacionados con mejores desempeños en tareas de ToM (Astington y Jenkins, 1999; De Villiers, 2005; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, y Youngblade, 1991; Mendoza y López, 2004).

Cabe anotar que los estudios que han relacionado el lenguaje con la ToM lo han hecho desde el análisis de las habilidades sintácticas y semánticas del niño, no tanto de sus habilidades pragmáticas. Este aspecto ha sido analizado desde la función que otros le otorgan al lenguaje en contextos específicos más que las habilidades pragmáticas propias de los niños. Los aspectos pragmáticos del lenguaje, como la capacidad de utilizar la información en contextos adecuados, de seguir ciertas normas sociales de cortesía, de dar la cantidad de información pertinente en el momento adecuado, así como la capacidad de comprender el humor o la utilización de palabras con sentidos diferentes, son desde luego habilidades que se relacionan con una gran comprensión tanto del contenido del lenguaje como del contexto y la situación.

De igual manera, Astington y Jenkins (1999) plantean que hay tres posibles maneras de explicar la relación y la correlación entre el lenguaje (A) y la ToM (B). La primera es que A depende de B, la segunda que B depende de A y finalmente que A y B dependen de un factor externo C. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 29 niñas y 30 niños de preescolar. Se realizaron preguntas de ToM y una prueba de lenguaje en tres momentos diferentes del año académico. Se concluyó que un buen desarrollo del lenguaje conduce a cambios importantes en

la ToM. Sin embargo, esta relación no es recíproca. Los resultados de este estudio, permiten comprender la estrecha relación existente entre el lenguaje y la ToM. El hecho de que el lenguaje sea un predictor del desempeño en tareas de ToM implica que este es uno de los factores que más influye en el desarrollo de la ToM.

Como lo demuestran estos estudios, el lenguaje es un factor fundamental en el desarrollo de la ToM, de hecho, es posible afirmar que es un factor que predice un adecuado desarrollo de esta. Está presente en la cotidianidad de las personas y permite crear un significado común que conlleva a hacer posible la comunicación y la interacción entre estas. El lenguaje permite poner palabras a los pensamientos, ideas y creencias tanto propias como ajenas, logrando así un acercamiento a las diversas maneras de entender y vincularse con el mundo. Al lograr este entendimiento, se hace posible descubrir las creencias y deseos de quienes nos rodean, logrando inferir sus conductas; es decir, desarrollar una ToM.

Es evidente que el lenguaje está estrechamente relacionado con el contexto en el cual se presenta. Para el menor que se encuentra desarrollando su ToM, es indispensable que le sea posible escuchar lo que las otras personas tienen por decir acerca de sus emociones y creencias, para así aproximarse a diferentes posiciones frente a la realidad, así como es necesario que este pueda expresarse con tranquilidad. El contexto es quien da la oportunidad al menor de hacer del lenguaje una herramienta que facilite el adecuado desarrollo de la ToM. Si bien las habilidades lingüísticas predicen la ToM, se ha descubierto que el rol del contexto, y más específicamente de la familia, cumple un rol fundamental en su desarrollo. Astington y Baird (2005) le dan importancia a este tema, explicando que los niños, al escuchar a sus padres hablando de las emociones y percepciones, se van relacionando con ellas y su entendimiento se les facilita cada vez más. Además, es por medio del lenguaje que los niños van teniendo acceso al mundo mental de las demás personas, permitiéndoles por ende comprender e inferir sus acciones. El lenguaje y el contexto son entonces factores que influyen en el desarrollo de la ToM. Estos dos se encuentran fuertemente

relacionados entre sí ya que el contexto es quien permite el uso del lenguaje y da la oportunidad de crear interacción entre las personas y entre la persona y el medio. Se hace evidente la influencia que tiene el contexto social del niño para el desarrollo de la ToM. Dentro de este, los padres o cuidadores principales juegan un papel vital, por lo que se le debe dar importancia a los estilos de crianza y estudiar si estos tienen efectos diferenciales en el desarrollo de la ToM.

Dunn, Bretherton y Munn (1987) realizaron una investigación que buscaba analizar las conversaciones, presentadas en un entorno natural (en el hogar), de los estados emocionales entre madres e hijos, con el fin de descubrir qué tanto se relacionaba con el entendimiento posterior de los estados emocionales de los otros por parte de los niños. El estudio se llevó a cabo con 43 familias y buscó diferenciar las conversaciones realizadas entre la madre y el primer hijo y la madre y el segundo hijo. Los primeros hijos tenían aproximadamente 25 meses, mientras que los segundos 18 meses. Se hicieron dos visitas de aproximadamente una hora. Las conversaciones fueron analizadas bajo tres categorías: la cualidad de la consciencia al decir la emoción, la sensación junto con el estado fisiológico y el estado emocional del niño. Vale la pena mencionar que no se tuvieron en cuenta términos de percepción como: ver u oír; o términos con sentido moral como: bueno o malo. El estudio permitió concluir que los niños comienzan a hablar de emociones a los 24 meses y esto incrementa a medida que crecen; este desarrollo es distinto cuando es primero o segundo hijo. De hecho, Ruffman, Perner y Parkin (1999) mencionan que a mayor número de pares, mejor desempeño en tareas de falsas creencias. Se piensa que los pares facilitan la posibilidad de conflicto y los padres tienen mayor posibilidad de intervenir y por ende ayudar en el desarrollo de la ToM.

También Ruffman, Perner y Parkin (1999) investigaron sobre la manera en que los diferentes estilos de crianza podían afectar el entendimiento de las falsas creencias de los niños. Descubrieron que el entendimiento de las falsas creencias está facilitado por el tipo de respuesta que dan los padres frente a las situaciones disciplinarias. Justamente, los

autores explican que los conflictos entre un niño y otro presentan una oportunidad ideal para enseñar al menor que sus acciones tienen consecuencias en los sentimientos de los otros. De hecho, las madres que dijeron que frente a una transgresión de su hijo preguntarían sobre los sentimientos de la víctima, demostraron tener niños más avanzados en la comprensión de las falsas creencias. Por el contrario, los hijos de madres que utilizan la disciplina no centrada en la reflexión como método de respuesta, obtuvieron una relación negativa con las tareas de falsas creencias. Como conclusión general, plantearon que el entendimiento de los estados mentales se desarrolla en interacción con los otros.

Por su parte, Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth, y Bruce (2003), demostraron que el maltrato (sobre todo el maltrato físico y sexual) tiene repercusiones negativas en el desarrollo de la ToM. Justamente, en las familias donde hay maltrato los padres no suelen hablar de sus estados mentales interiores, por lo que los menores no aprenden a hacerlo. Además, la deficiencia en el lenguaje de los estados mentales interiores en los niños maltratados refleja la inhibición del desarrollo y entendimiento de sus propias experiencias y de las ajenas, lo que dificulta la adquisición de las habilidades relacionadas con la ToM. Vale la pena mencionar que Ruffman, Slade y Crowe (2002) concluyeron que hablar de los estados mentales de las madres estaba relacionado con el entendimiento de estos por parte de los niños, lo cual conlleva a un mejor desarrollo de la ToM.

Conclusiones

La ToM es un concepto muy importante que se relaciona con el mundo social. Comprender las otras mentes implica ser capaz de descentrarse de su propia realidad para abordar la realidad de otro y comprenderla. Esta capacidad está relacionada con una mayor adaptación al contexto social. Es evidente la influencia de dos elementos del desarrollo y de la interacción: por una parte, la imaginación de los niños y, por otra, la calidad de las conversaciones familiares. La comunicación afectiva es desde luego un elemento fundamental para poder comprender las creencias, intenciones y emociones de otros.

Este artículo buscó mostrar la relación entre el desarrollo de la ToM y dos procesos simbólicos como son la imaginación y el lenguaje. Los estudios revisados apoyan la idea de que tanto la imaginación como el lenguaje favorecen el desarrollo de la ToM. Estas conclusiones apuntan a mostrar un camino práctico que puede aplicarse en el campo familiar y educativo para facilitar el desarrollo de la ToM.

Referencias

- Ames, L. B. y Learned, J. (1946). Imaginary companions and related phenomena. *Journal of Genetic Psychology*, 69, 147-167. <https://doi.org/10.1080/08856559.1946.10533385>
- Astington, A. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, A. y Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>
- Astington, A. y Baird, J. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford: Oxford Scholar. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001>
- Brinthaup, T. M. y Dove, C. T. (2012). Differences in self-talk frequency as a function of age, only-child, and imaginary childhood companion status. *Journal of Research in Personality*, 46(3), 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.003>
- Carpendale, J. y Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Malden (Massachusetts): Blackwell Publishing.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Maughan, A., Toth, S. L. y Bruce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development Psychopathology*, 15(4), 1067-91. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000440>
- Davis, P., Meins, E. y Fernythough, C. (2011). Selfknowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 680-686. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02038.x>
- De Villiers, P. (2005). The role of language in theory of mind development: What deaf

- children tell us. En J. W. Astington y J. A. Baird, *Why Language Matters for Theory of Mind* (pp. 266-297). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0013>
- Dunn, J., Bretherton, I. y Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132-139. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. y Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and belief: Individual difference and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366. <https://doi.org/10.2307/1130811>
- Gleason, T. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. *Developmental Psychology*, 38(6), 979-992. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.979>
- _____. T. (2004). Imaginary companions: An evaluation of parents as reporters. *Infant and Child Develop*, 13(3), 199-215. <https://doi.org/10.1002/icd.349>
- Gleason, T., Sebanc, A. y Hartup, W. (2000). Imaginary companions of preschool children. *Developmental Psychology*, 36(4), 419-428. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.419>
- Harris, P. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7(1), 120-144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00201.x>
- _____. (2000). *The Work of Imagination*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harter, S. y Chao, C. (1992). The role of competence in children's creation of imaginary friends. *Merill-Palmer Quartely*, 38(3), 350-363.
- Hoff, E. (2005). *Language Development*. Nueva York: Cenage Learning.
- Honeycutt, J., Pecchioni, L., Keaton, A.S y Pence, M. (2011). Developmental implications of mental imagery in children. *Journal Imagination, Cognition and Personality*, 31(1), 79-98. <https://doi.org/10.2190/IC.31.1-2.h>
- Hurlock, E. y Burstein, W. (1932). The imaginary playmate. *Journal of Genetic Psychology*, 41, 380-392.
- Johnson, C. (1988). Theory of mind and the structure of conscious experience. En J. Astington, P. Harris y D. Olson eds. *Developing Theories of Mind* (pp. 47-63). Oxford: Cambridge University Press.
- LeBar, M. (2001). Simulation, theory, and emotion. *Philosophical Psychology*, 14(4), 424-432. <https://doi.org/10.1080/09515080120088094>
- Leslei, A. (1987). Pretense and representation: The origins of Theory of Mind. *Psychological Review*, 94(4), 412-426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Manosevitz, M., Fling, S. y Prentice, N. (1977). Imaginary companions in young children: Relationships with intelligence, creativity and waiting ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 73-78. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1977.tb00418.x>
- Manosevitz, M., Prentice, N. y Wilson, F. (1973). Individual and family correlates of imaginary companions in preschool children. *Developmental Psychology*, 8, 72-79. <https://doi.org/10.1037/h0033834>
- Mendoza, E. y López, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (TdM) y del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(1), 49-67.
- Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and the theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142-153. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/014))
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral. Brain Sci*, 1, 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Ruffman, T., Perner, J. y Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief. *Social Development*, 8(3), 395-411. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00103>
- Ruffman, T., Slade, L. y Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Singer, D. G. y Singer, J. L. (1992). *The house of make-believe*. Cambridge: Harvard University Press.

- Somers, J. U. y Yawkey, T. D. (1984). Imaginary play companions: Contributions of creative and intellectual abilities of young children. *The Journal of Creative Behavior*, 18(2), 77-89. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1984.tb00370.x>
- Svendsen, M. (1934). Children's Imaginary Companions. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 32, 985-999. <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1934.02250110073006>
- Taylor, M. (1999). *Imaginary Companions and the Children Who Create Them*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, M. y Carlson, S. (1997). The relation between individual difference in fantasy and the Theory of Mind. *Child Development*, 68, 436-455. <https://doi.org/10.2307/1131670>
- Taylor, M., Cartwright, B. y Carlson, S. (1993). A developmental investigation of children's imaginary companions. *Developmental Psychology*, 29(2), 276-285. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.276>
- Taylor, M., Hodges, S. D. y Kohanyi, A. (2003). The illusion of independent agency: Do adult fiction writers experience their characters as having minds of their own? *Imagination, Cognition and Personality*, 22, 361-380. <https://doi.org/10.2190/FTG3-Q9T0-7U26-5Q5X>
- Taylor, M., Hullette, A. y Dishion, T. (2010). Longitudinal outcome of young high risk adolescent with imaginary companions. *Developmental Psychology*, 46(6), 1632-1636. <https://doi.org/10.1037/a0019815>
- Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)





Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá*

Beliefs about Early Childhood Education in Official Schools of Bogotá

Graciela Fandiño¹ Sandra Marcela Durán² Jenny Maritza Pulido³ Erika Liliana Cruz⁴

Para citar este artículo: Fandiño, G., Durán, S. M., Pulido, J. M. y Cruz, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 100-108.

Recibido: 27-enero-2017 / **Aprobado:** 09-noviembre-2017

Resumen

Se presentan avances de la investigación “Creencias sobre educación inicial en estudiantes de la Maestría de Estudios en Infancias y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional”. El objetivo de la investigación fue identificar y analizar las creencias que tienen estudiantes y egresadas de estos programas académicos sobre educación inicial, con la intención de reconocer fortalezas y obstáculos en la perspectiva del potenciamiento de desarrollo, la cual orienta el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2010), a través de la realización de grupos focales de discusión inscritos en el enfoque cualitativo del proyecto. Los problemas relevantes están referidos al reconocimiento del carácter de la educación inicial, el lugar de las maestras, las características de los niños y las condiciones físicas, ambientales e institucionales que los centros educativos tienen para la realización de este trabajo.

Palabras clave: primera infancia; pensamiento; maestra; educación.

Abstract

The advances of research “Creencias sobre educación inicial en estudiantes de la Maestría de Estudios en Infancias y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” are presented. The research aimed to identify and analyze the beliefs of students and graduates of these academic programs about early childhood education, with the purpose of recognizing strengths and obstacles in the perspective of development empowerment, Which orients the *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2010), through focus groups of discussion registered in qualitative approach of the project. The relevant problems are related to recognizing early education character, the position of teachers, the characteristics of children and the physical, environmental and institutional conditions of educational centers for realizing this work.

Keywords: early childhood; thought; magister; education.

* Este artículo presenta avances de la investigación “Creencias sobre Educación Inicial en Estudiantes de la Maestría en Estudios e Infancias y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” (DSI 436 - 16), avalada y financiada por el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), área: Ciencias sociales; subárea: Ciencias de la Educación. Comenzó a desarrollarse desde el mes de marzo de 2016 y concluyó en marzo de 2017.

¹ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Uned (España). Profesora asociada, UPN. Coordina el grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos. Correo electrónico: gmfindino@pedagogica.edu.co

² Doctora en Educación Social, Universidad de Granada (España), magister en Educación, especialista en Gerencia Social de la Educación y licenciada en Educación Infantil de la UPN. Profesora de la UPN. Correo electrónico: smduran@pedagogica.edu.co

³ Magister en Educación (UPN) y licenciada en Educación Preescolar. Profesora de la UPN. Correo electrónico: jepulido@pedagogica.edu.co

⁴ Magister en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Investigación Social y licenciada en Educación Preescolar. Profesora de la UPN. Correo electrónico: elcruzv@pedagogica.edu.co

Introducción

Los resultados preliminares presentados acá tienen su origen en la investigación “Creencias sobre educación inicial en cuatro instituciones educativas distritales”, en la cual se indagó por el sentido de la educación inicial con maestras de esta, directivas y docentes de otros grados de básica primaria a partir de tres interrogantes relacionadas con: las finalidades, propósitos y objetivos de la educación inicial; los contenidos y orientaciones curriculares del trabajo en este ciclo particular; y las principales formas de trabajo pedagógico que utilizan los maestros y maestras con las niñas y los niños.

Como resultados preliminares se identificaron entre los docentes dos posturas discursivas disimiles, pero que confluyen en sus prácticas. Por una parte, los procesos de promoción intencional del desarrollo respetando las características y las particularidades de niños y niñas; y, por otra, la necesidad que les apremia de prepararlos ante las demandas que le serán exigidas en grados posteriores, principalmente los aprendizajes de contenidos formales sobre operaciones de aritmética básica y la enseñanza alfabética de la escritura y la lectura.

Es este marco, el trabajo en mención ofreció un panorama general en relación con el sentido de la educación inicial que circula en algunas instituciones educativas que cuentan con el ciclo inicial. No obstante, se calcula que son aproximadamente 270.000 niños y niñas entre 3 y 5 años los que actualmente se encuentran en colegios oficiales en la ciudad de Bogotá, lo cual, para el equipo de investigación, merece un análisis más profundo respecto a los sentidos, contenidos y formas de trabajo pedagógico que se dinamizan en estas instituciones. A partir de esto, resultó altamente relevante ahondar en la caracterización de las creencias que frente al sentido de la educación inicial tienen para este caso estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), todas ellas maestras en ejercicio de la educación inicial, algunas egresadas de las licenciaturas en Educación Preescolar e Infantil de la misma institución. Esto con el fin de aportar elementos de análisis claves en relación con el campo formativo y profesional de los maestros de educación infantil.

Problema de investigación

La integración generalizada de niños y niñas menores de 5 años a las instituciones educativas del distrito se remonta al año 2012, cuando la Administración Distrital se propuso como meta atender de manera integral durante ese cuatrienio a 270.000 niños y las niñas de primera infancia. En este marco, la Secretaria de Integración Social amplió la oferta y cobertura a 210.000 niños y niñas de 0 a 3 años, en dos modalidades de atención integral: atención integral en ámbito familiar y atención integral en centros Acunar. Por su parte, la Secretaría de Educación Distrital (SED), a través del programa 901, creó cerca de 60.000 nuevos cupos para niños y niñas de 3 a 5 años, para lo cual fue necesario adecuar e instalar aulas en colegios oficiales, arrendar inmuebles y planificar la construcción de 190 jardines infantiles. Ello en el marco del componente infraestructura del proyecto, orientado a la “construcción y adecuación de equipamientos adecuados, seguros, acogedores, accesibles, así como el enriquecimiento de otros escenarios como ludotecas” (SED, 2013, p. 24).

Este desafío de cobertura trajo consigo importantes tensiones a las instituciones educativas que asumieron dicha apertura de matrícula y que vale la pena develarlas para comprender cómo este proyecto ha impactado a las comunidades educativas. Dichas tensiones no solamente están relacionadas con temas de infraestructura, pues también les aqueja los procesos pedagógicos que se debaten entre la perspectiva de potenciamiento del desarrollo, en el sentido que sustenta el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2010), y por otro lado, el fuerte convencimiento que persiste respecto a la necesidad de preparar y dotar de contenidos a los niños y niñas de la primera infancia para un mejor proceso de transición, adaptación y rendimiento en los primeros grados de básica. Una tensión que viene dada por la misma legislación vigente: Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 y Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia. Este último ha recogido y a la vez posibilitado la política de primera infancia en el país que se desarrolló durante la anterior década y que recientemente se ha plasmado en la Ley 1804 del 2 de agosto de 2016.

El contexto descrito generó el interés por visibilizar la necesidad de un adecuado acompañamiento pedagógico a los colegios oficiales que han comenzado el proceso de integración de niños y niñas de 3 y 4 años, además de las condiciones necesarias en términos de infraestructura y dotación para la atención integral a la primera infancia.

Para tales efectos, se desarrolló una investigación con las estudiantes de la maestría ya citada. Esto con el propósito, por una parte, de ampliar el objeto poblacional a 48 maestras aproximadamente que trabajan con el ciclo inicial en colegios oficiales, y por otra, dinamizar procesos investigativos que apunten a la articulación de los programas de pregrado y posgrado de la UPN. Lo anterior en la perspectiva de analizar las directrices administrativas de la ciudad de Bogotá en escenarios considerados privilegiados para la problematización de los lugares desde los cuales ha sido y es pensada la educación inicial.

Así entonces, las preguntas que guiaron el estudio según el problema enunciado fueron:

¿Cuáles son las finalidades, propósitos y objetivos que las estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Infantil y Educación Preescolar de la UPN ubican para la educación inicial?

¿Cuáles son los contenidos del trabajo que estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Infantil y Educación Preescolar de la UPN desarrollan en este ciclo particular?

¿Cuáles son las principales formas de trabajo pedagógico que las estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Infantil y Educación Preescolar de la UPN utilizan con las niñas y los niños de cada institución?

¿Cuáles son las principales fortalezas y obstáculos que perciben las estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Infantil y Educación Preescolar de la UPN para el trabajo con las niñas y los niños de cada institución?

A partir del panorama expuesto se propuso como objetivo general del proyecto: identificar y analizar las creencias que sobre educación inicial

tienen estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Infantil y Educación Preescolar de la UPN. Para tal efecto se recurrió a la realización de grupos focales de discusión, con la intención de reconocer fortalezas y obstáculos en el enfoque de potenciamiento de desarrollo.

Perspectiva teórica

Si se concibe que la educación inicial posee un sentido en sí misma y, por ende, unas apuestas pedagógicas que la particularizan del sistema educativo, tanto por los importantes procesos que en esta suceden para el desarrollo humano (en los que se constituyen las bases de la autonomía, la identidad y las capacidades intelectuales y sociales de los niños y niñas), como el desarrollo profesional de los docentes en estos primeros grados (quienes hacen posible que este tránsito por tan importante ciclo vital tenga un protagonismo en la sociedad), podría comprenderse que este tipo de educación es un campo de conocimiento reciente. Lo anterior requiere de profundos desarrollos analíticos que permitan, entre otras cosas, indagar por el sentido con el que se orientan las prácticas de los maestros de este nivel y las formas cómo constituyen en su trayectoria profesional un importante acumulado de saberes a partir de su experiencia, este les permite desenvolverse ante los múltiples retos y desafíos que esta educación plantea.

Desde este punto de vista, la investigación se estructura a partir del concepto de creencia, desarrollado dentro del paradigma de pensamiento del profesor, de tradición anglosajona y que se ha venido exponiendo a través de anteriores trabajos (Fandiño, Castaño y Rojas, 2006; Durán, 2012; Martín, Pulido y Durán, 2012). Como investigadoras formadoras de maestros, se considera fundamental indagar por las creencias de los profesores, pues a como lo indica Gary Fenstermacher (1989), estas son relevantes para comprender su práctica. “La investigación influye sobre la práctica cuando altera la verdad o falsedad de las creencias que el profesor tiene, cuando cambia la naturaleza de esas creencias y cuando añade creencias nuevas” (p. 165).

A su vez, con la necesidad de ampliar el concepto de creencia con otras categorías provenientes

de campos de estudio de las Ciencias Sociales que han indagado sobre la construcción del conocimiento docente, se extiende la mirada al concepto de saber y más específicamente con el concepto de saber de la experiencia.

Desde perspectivas más amplias de las Ciencias Sociales el saber se concibe, según Moreno, Rodríguez de Moreno, Torres, Mendoza y Vélez, “como una práctica discursiva, es decir, un conjunto de enunciados y de procedimientos socialmente constituidos” (2006, p. 23) que se relacionan entre sí, como consecuencia de lo que se produce en un acumulado enriquecido de experiencias y que se manifiestan en actuaciones consientes.

El concepto de saber

Para comprender esta perspectiva resulta preponderante retomar a Moreno *et al.* (2006), quienes siguiendo a Jean-François Lyotard plantean que el saber es la forma más amplia de intelección humana, los “seres humanos accionamos por el saber y no por el conocimiento”, ya que el saber está fuertemente arraigado a una dimensión cognoscitiva, ética, estética y axiológica, según las finalidades que lo dinamicen. Desde esta perspectiva, la concepción de saber toma distancia de la noción de una forma de entendimiento pasivo, no reflexivo, sin veracidad o no sistemático. Por el contrario, se insta al saber cómo antecesor y condición necesaria para el desarrollo del conocimiento. En este sentido, en escenario en el que es posible la duda, la pregunta, la desnaturalización de las certidumbres y las evidencias

Por su parte, Jacky Beillerot (1996, citada por Mancoksky, 2009) establece una clara distinción entre *saber*, en singular; *saber*, en plural, y *saber-hacer*. La primera es entendida como el saber constituido y enriquecido por la *experiencia* y como resultado de un proceso de aprendizaje, el cual no es estático, sino que puede ser actualizado y en menos oportunidades transformado al ponerse en evidencia y en situación real de contexto en situaciones y en prácticas que requieran este saber.

Con el saber en plural, Beillerot se refiere a un conjunto de enunciados y procedimientos socialmente constituidos y reconocidos (1998, p. 17). Por medio de este tipo de saberes es posible que el

sujeto establezca relaciones y afecte su contexto. Así, el saber es el que un determinado grupo social es capaz de constituir, formalizar, sistematizar, plantear, empoderarse en él y transmitirlo, en otras palabras, legitimarlo; puede ser con un carácter ético, estético, institucional, profesional, social o político. En la construcción de un saber el sujeto hace uso de sus intuiciones, percepciones propias de su ciclo vital y género, sus experiencias previas, su legado cultural, en fin, de lo que le constituye como sujeto histórico. No obstante, estos saberes en interacción o en relaciones dominantes con otros pueden ser transformados o revestidos de nuevos sentidos.

Por otro lado, como lo indican Moreno *et al.* (2006), los sujetos construyen un saber respecto a las formas de actuar con otros y de resolver variadas situaciones en contexto, es decir, la manera como en la vida cotidiana se sortean y resuelven situaciones, problemas, dilemas y tensiones. De esta manera se dispone en *escena* lo aprendido, es decir, hace visible un *saber hacer* que permite acumular en la experiencia un repertorio de posibilidades actuativas, que a su vez se pueden convertir en plataforma de transformación cuando son expuestas a tensión o desequilibrio.

En este sentido y siguiendo a Moreno *et al.* (2006), el saber se expresa en la acción, algunas veces reflexionada, otras de manera más intuitiva, en cuya construcción interviene lo particular de cada individuo, pero también lo sociocultural, esto es, la relación intersubjetiva que se construyen los diversos ámbitos. Específicamente, y en lo que atañe a esta investigación, para comprender los saberes que le son propios al educador infantil resulta importante resaltar precisamente el lugar de la experiencia como saber que posibilita la seguridad de desenvolverse en su campo profesional, el dominio de ciertas rutinas, las certezas de la implementación de metodologías y las apropiaciones discursivas con las que puede enunciarse y ampliar sus horizontes de sentido.

En el ámbito educativo, la tensión permanente o división entre el saber del docente y el conocimiento pedagógico ha sido un campo de importantes investigaciones que han permitido establecer marcos de comprensión sobre el tipo de saber que

permea las prácticas de enseñanza de los docentes. Siguiendo a Blanco (2015), las maestras y los maestros desarrollan saberes propios en el contexto de sus prácticas. Saberes que a veces están en relación con los generados por la investigación sobre la educación, algunas veces en abierta contraposición a ellos y otras sin tenerlos en consideración, ya sea porque han sido impuestos y han generado socialmente un rechazo.

También, en el plano estricto de los saberes docentes, es importante referirse al sociólogo Maurice Tardif (2009), quien toma distancia de la perspectiva anglosajona, por considerarla “mentalista” e individualista. Para el autor, el saber de los maestros está relacionado con “las realidades sociales, organizativas y humanas en la que se encuentran inmersos los educadores” (p. 10). En ese sentido, el saber de los maestros es un saber social, aunque sin desconocer que es el *saber de ellos*.

Para Tardif, este saber es social porque es compartido con otros profesores con los que tienen una formación común y trabajan en una misma organización. Su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad; lo que un profesor debe enseñar no es un problema epistemológico, sino una cuestión social. Sus propios objetos son prácticas sociales, relaciones complejas entre maestros y alumnos. Evolucionan con el tiempo y los cambios sociales. Es un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional. En ese sentido, y distanciándose también de un sicologismo, afirma:

[...] el saber del profesorado no es el “foro” íntimo poblado de representaciones mentales, sino un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad. (Tardif, 2009, p. 13)

En esta línea de los saberes docentes como construcción social, según una perspectiva latinoamericana, es importante retomar a Ruth Mercado (2002), quien parte, entre otros, de los desarrollos teóricos de la sociología de la vida cotidiana de Agnes Heller y de la visión antropológica de Clifford

Geertz, y utiliza el concepto de saberes docentes, los cuales caracteriza como pluriculturales, históricos y socialmente construidos. Son saberes de los que el maestro se apropia en tanto le son necesarios para su trabajo en el aula. Estos se construyen en interacción con los alumnos, los materiales curriculares, los colegas, los padres y demás elementos que le llegan a la escuela o que se producen dentro de ella relacionados con la enseñanza.

Dicha apropiación se fundamenta de manera importante en la reflexividad que la enseñanza misma impone a los maestros [...] En el proceso de apropiarse de este particular conocimiento los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales. En esta línea en la construcción de este saber. (Mercado, 2002, p. 14)

Saber de la experiencia

Pero aunado a estos conceptos de saber que enriquecen esta investigación resulta necesario un proceso de profundización teórica sobre *la experiencia docente* como una categoría conceptual en relación con el conocimiento práctico o tácito que un maestro logra consolidar para desenvolverse en la vida cotidiana de su hacer profesional. Lo anterior, asumiendo que el emerge consustancial a los individuos, a su historia, a lo vivido, a sus relaciones, a sus afectos y sus vínculos. En tal sentido, el conocimiento de un docente también es el resultado interiorizado de la experiencia individual.

De la misma forma, Blanco (2015) destaca que el trabajo investigativo que durante varias décadas se ha producido en Italia a partir de un movimiento de mujeres y que luego se ha extendido, principalmente en España, ha buscado de manera protagónica conocer los propios saberes de las maestras —en femenino—. Esto para conocer cuáles son los sentidos que orientan la enseñanza y atribuirles un lugar legítimo que trasciende el conocimiento pedagógico formal.

Ese saber que se genera y cobra protagonismo en la vida cotidiana de la escuela ha sido nombrado también por Anna Piussi como “saber que se sabe” (2013, p. 32), por medio del cual se designa “la consciencia de un saber, nacido de la práctica

política de referencia a otras mujeres y que se produce recurrentemente al interrogarse por el sentido de sí, por la propia acción y por el sentido del mundo” (p. 33).

En esta vía, nos enriquecemos también con José Contreras y Nuria Pérez (2010), quienes retomando a Hannah Arendt afirman que no es posible pensar sin experiencia personal.

Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentados como propio, afectados por lo que nos pasa. (p. 21)

Es así como reconocen que el saber propio de la experiencia de las maestras se despliega en conexión con las necesidades, los contextos, las historias singulares; por ello, tiene un potencial transformador de las realidades, de la relación de los sujetos consigo mismos, con los otros y con la vida. Es esta condición justamente la que acerca el saber pedagógico al saber de la experiencia, al estar ambos saberes en contacto con las vivencias de los sujetos concretos.

Los autores de la corriente de pensamiento en mención proponen que se retome el saber producido sobre y en la escuela, como un *saber de la experiencia* que aporta a la investigación educativa (Blanco, 2015; Orozco y Gabbarini, 2014). Al ser un saber dinámico y enriquecido por múltiples variables, que reconoce sus vicisitudes, acoge aspectos expulsados del campo de la ciencia, el saber de la escuela puede aportar a nuevos avances y comprensiones sobre la complejidad del quehacer pedagógico. El saber de la experiencia, así como el saber pedagógico, es un saber en primera persona que actúa desde quien se es y no en representación de quien no se es, y por ello acoge los acontecimientos que nos suceden dentro y fuera del aula.

En este sentido, se puede decir que una investigación del saber de la experiencia de las maestras más que intentar explicar desde afuera lo que ellas piensan o cómo piensan, o porque hacen lo que hacen, intenta dar cuenta de un saber que se construye en relación intersubjetiva y en un

contexto situado. Por tanto, es el diálogo el que permite ahondar y develar la trayectoria de aquello que para esa maestra ha significado su práctica, los acontecimientos que han marcado su identidad, su quehacer. En últimas, su decir y su pensar acerca de las relaciones que ella establece con aquello que es su práctica docente, sus efectos y los saberes que de ella logra decantar como experiencia viva y acopiada con un valor único.

Metodología

La metodología de la investigación está orientada por un enfoque cualitativo, ello en la perspectiva de “comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones de los miembros de la sociedad” (Torres, 1995, p. 3). Desde esta óptica, se pueden estudiar relaciones sociales, analizar prácticas culturales, indagar diferentes puntos de acuerdo con los distintos actores sociales que intervienen en un proceso de investigación y, además, abordar temáticas en las que la dimensión subjetiva y simbólica son decisivas.

Otro aspecto importante en la investigación cualitativa es el desarrollo de una relación estrecha, cooperativa y participativa entre los investigadores y los actores. Esta estructura relacional (Zabalza, 1988) es la que permite comprender el punto de vista del informante, a partir de la validación de las interpretaciones, utilizando procesos de retroalimentación con los mismos actores (Woods, 1987).

Desde este punto de vista, el proyecto de investigación se realiza a partir de grupos focales de discusión, como técnica que se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes (Martínez, 2004).

Martínez (2004) plantea que, si bien las dos técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa son la observación participativa y las entrevistas en profundidad, los grupos focales poseen elementos de ambas técnicas que, aunque mantienen su unicidad y distinción como técnicas de investigación, son modos de escuchar a las personas y aprender de ellas. Se afirma que los participantes en los mismos encuentran la experiencia más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales; además, al confrontar diferentes puntos de vista están expuestos a repensar los propios.

Población y procedimiento de la investigación

Como se mencionó, la población objeto de esta investigación se conforma por estudiantes de maestría y egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Infantil de la UPN. Todas ellas son estudiantes en la UPN y trabajan en jardines infantiles, en ciclo inicial o primer ciclo. Esto hizo preciso adaptar los grupos focales, ya que no estaban compuestos solamente por maestras de niños de 3 y 4 años, sino que participaron todas las maestras que trabajan en la educación inicial en general. En total, se realizaron seis grupos focales con un total 13 maestras, uno de ellos compuesto por maestras acompañantes del proyecto 901 y otro por un grupo de reconocido de maestras investigadoras que desde hace varios años realizan investigación de aula ligadas a la red de lenguaje llamado Grupo Semillando.

Es preciso advertir que, en el marco de las investigaciones del pensamiento del profesor, para realizar este tipo de estudios se debe contar con la voluntad y disposición de los actores de las mismas, lo que hace que su participación fuera totalmente facultativa.

Los grupos focales tuvieron en promedio entre tres y siete participantes y con una duración aproximada de una hora. En razón a que gran parte de las experiencias de las maestras de educación inicial son compartidas, los grupos fueron homogéneos y se organizaron aleatoriamente, buscando en el desarrollo de cada uno la presencia de maestras de ciclo inicial y primer ciclo.

Al buscar una profundización con el concepto de *saber* los grupos focales se hicieron con preguntas más abiertas que buscaron comprender desde la óptica de las participantes cómo estaban viviendo el programa. Los grupos focales se dinamizaron con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo analizan la situación del ingreso a los niños de 3, 4 y 5 años a la institución educativa?, ¿cómo han vivido este proceso?, ¿qué piensan en relación con esta situación desde su experiencia y sus saberes como maestras?
- ¿Qué diferencias hay entre las instituciones privadas y públicas?
- ¿Cuál es el papel de las instituciones en la determinación de contenidos de la educación inicial?
- ¿Cuál es el papel de los padres de familia?
- ¿Cuál es el sentido de la educación inicial?
- ¿Cómo son los niños y niñas de educación inicial?
- ¿Qué aspectos se trabajan en educación inicial?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que observan las maestras para el trabajo en educación inicial?

Puntos de llegada

Para el análisis y la categorización de los grupos de discusión, el grupo parte del análisis de contenido, retomando los planteamientos de Rafael Porlán, Rosa Martín del Pozo y Ana Rivero (1998), Miguel Martínez (2004), Bonilla y Rodríguez Sehk (1997). Para tal efecto, en primer lugar, se transcribieron los grupos focales y se consolidaron protocolos de cada uno. Luego, con cada protocolo se procedió a clasificar los textos por los enunciados de cada maestra y se realizó una primera categorización inductiva por percepciones recurrentes. Como tercera instancia se consolidó un esquema analítico en el cual se construyeron unidades proposicionales o categorías inductivas que les fueran comunes y no comunes a todos los grupos focales.

Tabla 1. Identificación general de la maestra (institución/nombre completo/ edad).

1	Formación académica.
2	Descripción de trayectoria y experiencia profesional.
3	Discursos en torno a la conveniencia de la educación inicial.
4	Posturas en torno a la diferencia de la educación pública y la educación privada.
5	Posicionamientos con relación con la política educativa para la infancia y sus implicaciones en las instituciones.
6	Enunciados en torno a las principales dificultades: infraestructura física, espacios y ambientes adecuados y seguros.
7	Enunciados en torno a la organización curricular y planeación docente.
8	Defensa y posicionamiento de la profesión docente.

Fuente: elaboración propia de las autoras.

Con el fin de elaborar el análisis de la información desde los conceptos de *saber y saber de la experiencia*, se optó por una categorización que permitiese análisis más globales. Las cuatro grandes categorías inductivas son saberes relacionados con:

1. Nivel social. La estructura económica, social y política en que la institución educativa se inserte.
2. Nivel institucional. Aquí se han de considerar influencias como la administración escolar, el currículum, las y los colegas y los padres de familia.
3. Nivel de clase o nivel didáctico. Los alumnos, así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza.
4. Nivel personal. Las maestras como sujetos de experiencia pedagógica personal.

Estas grandes categorías por niveles se asemejan a los trabajados en las investigaciones de maestros principiantes (Fandiño y Castaño, 2014) en los que se indaga por los problemas de enseñanza de los maestros en sus primeros años de trabajo. Una categorización de estas características permite al equipo de investigación partir de unas categorías generales comunes, lo que posibilita el surgimiento de subcategorías propias de cada grupo focal sin buscar una homogenización de las mismas.

Como punto de llegada preliminar, es de destacar que el poder trabajar con maestras experimentadas que hace varios años se desempeñan profesionalmente en educación inicial, quienes además han desarrollado investigación en el aula, son reconocidas por ello y se encuentran realizando estudios de maestría, permite tener una mirada cualificada de los retos de este nivel educativo.

Entre estos, sobresale el reconocimiento de las características de los niños de estas edades y los desafíos que estarían en capacidad de conquistar de acuerdo a sus ciclos vitales de desarrollo. Aquí la investigación permite advertir la imperante necesidad de establecer debates que posibiliten resignificar la dimensión de *cuidado*, como la posibilidad de pensar, de representarse al otro y como oportunidad para superar la asociación con lo elemental, lo *fácil*, y en definitiva como una tarea que, o bien

escapa al ámbito profesional de los maestros de niños y niñas o en su defecto, lo define. Ello en relación con la apropiación del sentido diferenciador de la educación inicial ante los demás ciclos de formación.

A propósito de ello, con el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2010) se emprendió la transición de un modelo educativo preescolar centrado en la preparación para la primaria (primarización) a uno de educación inicial centrado en el potenciamiento del desarrollo. Aunque este viraje se articula a otras transformaciones de fondo en la comprensión que el país tiene acerca de quiénes son los niños en primera infancia, las maestras insisten en que ese debate tan serio no se ha dado.

En este contexto, aunque la mayoría de maestras expresan una apropiación evidente frente a dicho lineamiento y dan cuenta de las transformaciones que este ha traído en la definición de orientaciones pedagógicas, resultan también factores determinantes para su implementación las condiciones de contratación de las maestras, muchas de ellas en condición de provisionalidad, lo que además de interrumpir frecuentemente los procesos pedagógicos de niños incide en su condición profesional y laboral.

De igual manera, se encuentran aspectos referidos a infraestructura, acceso a materiales, el número de niños por grupo, las dinámicas propias de la institución educativa y el establecimiento de relaciones con las familias; asuntos que muchas veces interfieren en el acompañamiento y seguimiento a los niños.

Es lo expuesto un panorama que merece mayores elaboraciones y discusiones referidas a la educación inicial, sus actores, saberes, procesos y escenarios en la perspectiva de contribuir a la producción de conocimiento sobre la misma.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: DVO Universal. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_ini
- Beillerot, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

- Blanco, N. (2015). Reconocer la autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. *Qurrículum*, 28, 11-31. Recuperado de <http://qurrículum.webs.ull.es/wp-content/uploads/2015/04/01-Nieves-Blanco.pdf>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Durán, S. (2012). *Los rostros y las huellas del juego* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Fandiño, G., Castaño, I. E. y Rojas, S. L. (2006). *Creencias sobre la articulación preescolar primaria. Informe de investigación*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- Fandiño, G. y Castaño, E. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de Educación Infantil*. Bogotá: CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Magisterio.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 150-175). Barcelona: Paidós.
- Mancoksky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 201-216.
- Martín, C., Pulido, J. y Durán, S. (2012). *Creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social respecto a las rutinas en la educación inicial. Informe de Investigación (DSI-318-12)*. Bogotá: CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. (2004). *Los grupos focales de discusión como método de investigación. Heterotopia*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/9472326/los-grupos-focales-de-discusin>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, N. P., Rodríguez, A., Torres, J. C., Mendoza, N. C. y Vélez, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Orozco, S. y Gabbarini, P. A. (2014). *Claves pedagógicas que guían la práctica educativa de una maestra*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50764/1/Esbrina-Aprender-docente_p275-281.pdf
- Piussi, A. (2013). Volver a empezar. Entre vida, política y educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *Duoda Estudis de la Diferència Sexual*, 45, 22-35. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/271403/359032>
- Porlán, R., Martín del Pozo, R. y Rivero, A. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 155-171. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2/02124521v15n2p155.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2013). *Proyecto 901. Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial*. Bogotá: SED.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, A. (1995). *Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social*. Bogotá: Unisur.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós-MEC.
- Zabalza, M. A. (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes. En C. Marcelo, *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 9-42). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.





¿Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial?*

How to Foster an Inferential Reading in Students?

Betty Concepción Lizarazú Bernal¹

Para citar este artículo: Lizarazú, B. C. (2018). ¿Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial? *Infancias Imágenes*, 17(1), 109-116.

Recibido: 29-diciembre-2016 / **Aprobado:** 30-octubre-2017

Resumen

Pocas veces la enseñanza de la lectura resulta eficiente en el favorecimiento de la capacidad inferencial en los estudiantes. Entendida esta como la habilidad de elaborar hipótesis de sentido que certifiquen un proceso tras explicitar elementos latentes en la estructura interna de los textos. Los estudiantes suelen leer de manera espontánea e inocente en un ambiente pedagógico en el que los docentes no se presentan como modelo de lector avezado. En el presente artículo se muestran avances de una investigación que se ha valido de métodos cualitativos como la investigación-acción participativa, hermenéutica, etnografía y análisis de documentos. Frente a este panorama, Eco, Aparici y Rodríguez, entre otros autores, trazan caminos que coadyuvan a la enseñanza de la lectura con sentido. Resulta viable plantear una propuesta que contribuya a la cualificación de habilidades inferenciales y abductivas que facilite procesos de comprensión lectora utilizando la historieta o cómic.

Palabras clave: lectura; interpretar; inferencia; cómic.

Abstract

The teaching of reading is rarely effective in favor of inferential abilities in students, that is, the ability to elaborate hypotheses of meaning which certify a process after explicit latent elements in the internal structure of the texts. Students often read spontaneously and innocently in a pedagogical environment where teachers do not present themselves as models of a seasoned reader. This paper shows advances of a research which has used qualitative methods such as participatory action research, hermeneutics, ethnography, and document analysis. Against this background, Eco, Aparici and Rodríguez, among other authors, trace paths that contribute to the teaching of meaningful reading. It is feasible to raise a proposal contributing to the qualification of inferential and abductive skills that facilitate reading comprehension processes using comics.

Keywords: reading; interpreting; inference; comic.

* Investigación en curso titulada "La historieta un pretexto para leer con sentido en grado séptimo", Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; especialista en Procesos Lecto-escriptoriales, Corporación Universitaria Minuto de Dios; licenciada en español-francés, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: bettylizar@gmail.com

Introducción

Este artículo pretende mostrar cómo la lectura vista desde un enfoque sociosemiótico, en el que el lector aborda el texto no solo desde lo explícito sino también desde lo implícito, posibilita una lectura con sentido mediante la elaboración de inferencias e hipótesis que se van dando a partir de la lectura de signos, símbolos, indicios, señales y síntomas. El lector, además de atreverse a hacer las veces de un investigador para indagar sus implícitos —como las ironías, la ideología del autor y su intención—, pone en juego sus saberes previos, su enciclopedia y su historia de vida; lo que le permite interactuar y cooperar con el texto.

En este trabajo se mostrará, primero, la problemática que motiva la elaboración de esta investigación junto con la población que es intervenida. En un segundo punto a desarrollar se expondrá la metodología implementada, la cual permitió el planteamiento de la pregunta de investigación. En tercer lugar, se evidencia cómo a la luz de los teóricos, de los lineamientos curriculares y de los estándares básicos de calidad se pueden proponer soluciones. Por último, se señala el vacío investigativo y una posible propuesta para abordar la lectura interpretativa en la escuela desde textos no convencionales como las historietas.

Problemática

La problemática que motiva este trabajo está relacionada con los bajos niveles de lectura de un grupo de estudiantes de grado sexto, del colegio La Aurora en el municipio de la Calera (Cundinamarca, Colombia). Su promedio etario va desde los 12 a los 16 años y provienen de una población ubicada, en parte, en el sector rural y otra correspondiente al sector urbano de estrato socioeconómico 1 y 2. Los estudiantes de origen rural son hijos de personas que trabajan en las fincas de la vereda, familias que se dedican a realizar distintos oficios como ordeñar, cuidar de las fincas, la construcción, el cuidado del ganado, seguridad y servicios generales. En cuanto a los estudiantes del sector urbano, estos pertenecen familias que viven en barrios marginales de Bogotá, específicamente en el barrio El Codito y el sector de La Capilla; además presentan varias problemáticas a nivel social y familiar por

el grado de vulnerabilidad en que se encuentran, pues sus padres se ausentan durante casi todo el día debido al trabajo y por lo tanto carecen de acompañamiento para el desarrollo de trabajos y tareas. Esto trae como consecuencia un bajo rendimiento académico y una desmotivación al momento de elaborar tareas y lecturas propuestas y concertadas en clase.

La problemática que se pretende analizar tiene que ver con los bajos niveles de lectura. Los estudiantes son pasivos frente a esta pues se limitan a repetir lo que dice el autor. En la escuela no se les dan las herramientas necesarias para que elaboren inferencias, indaguen e interactúen con el texto. Por lo tanto, no logran acercarse a una lectura con sentido, en la que investiguen sobre los indicios que el texto le proporciona para descubrir lo que el autor calla, las ironías, la ideología y todo lo relacionado con los elementos implícitos del texto. Al leer, los estudiantes ponen en juego sus pre-saberes, su enciclopedia, su cultura y de esta forma descubren la intención del autor, habilidad, que a la postre, se verá reflejada en el desarrollo del sentido crítico.

Se puede decir que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de la IED La Aurora, del municipio de la Calera, responden en parte a una forma tradicional y prescriptiva de la enseñanza de la lectura.

[...] en algunos países la formación docente se extiende por uno o dos años; en otros se realiza en instituciones de nivel secundario, escuelas normales o instituciones de educación superior de baja exigencia; existe insuficiente regulación de los programas de formación y éstos tienden a ser de baja calidad. (Bellei, 2013, p. 144)

Se corrobora la necesidad de implementar proyectos de investigación que permitan desarrollar alternativas didácticas y pedagógicas a la luz de los teóricos, con el fin de intervenir con una propuesta que favorezca la interpretación lectora de los estudiantes de grado sexto de la IED La Aurora.

Dentro de los antecedentes consultados, en una perspectiva sociocultural se reconoce la lectura como una práctica social en la que el conocimiento

se adquiere en la interacción con el otro, con el entorno y en un contexto social.

Chivatá (2015), por ejemplo, dice que las actuales propuestas pedagógicas deben tratar de construir y fortalecer aprendizajes, habilidades y herramientas que permitan a los estudiantes concebirse y reconocerse como lectores activos, analíticos y críticos frente al sinnúmero de textos que llegan a sus mentes a través de los medios de comunicación.

Por otro lado, Puerto dice que la escuela debe centrar sus esfuerzos en mejorar las estrategias de enseñanza de la lectura, la comprensión del entorno social y cultural en relación con el desarrollo de las comunicaciones, “las prácticas educativas siguen instauradas en un tipo de educación tradicional que se preocupa más por el cumplimiento de tareas, intentando abarcar las temáticas de un programa o libro de texto, que por el aprendizaje desde el contexto de los estudiantes” (2015, p. 4).

Vargas (2015) sostiene que el cine favorece esta interacción ya que este le muestra al estudiante un contexto, y gracias a ello él es capaz de resignificar su contenido al poder analizar el espacio, la imagen, el escenario la expresión de los actores, el vestuario, la música y los sonidos, entre otros elementos, favoreciendo así un aprendizaje significativo. Gracias a todas estas características, el cine permite experimentar una vivencia cercana en la cual el lector es capaz de identificarse con los personajes o las problemáticas presentadas, produciendo una interacción entre ellos y el sujeto lector. De esta forma, y por medio de esa interacción, se favorece la interpretación.

Los trabajos que se inscriben en la perspectiva sociosemiótica tienen en cuenta la presencia de todo código por ser este posibilitador de significación y comunicación: Chivatá (2015); Chacón (2016); Puerto (2015); Rojas y Tejada (2015); Arango, Gómez y Gómez (2009). En estas tesis se amplía el concepto de texto, pues entienden que todo texto es una secuencia de signos que producen sentido. Desde esta mirada se conciben los códigos como reguladores de la transmisión de los patrones esenciales de una cultura, actuando mediante agentes socializadores (familia, grupo de iguales y escuela).

Si bien es cierto que el grupo muestra de investigación se conforma de estudiantes de grado sexto del colegio La Aurora, considero que esta propuesta se puede aplicar a cualquier población con esta problemática de lectura, pues es necesario acercar a los estudiantes al desarrollo de la lectura semiótica y a la lectura de textos discontinuos. Todos estamos enfrentados diariamente a la lectura de símbolos, signos, señales e indicios entre otros, los cuales son necesarios de interpretar y, por lo tanto, deben ser objeto de estudio desde la escuela y utilizados como herramienta importante para el desarrollo de la lectura semiótica.

Metodología

Esta problemática ha sido analizada desde diversas fuentes y estamentos. Se hizo un estudio etnográfico (mediante entrevistas a estudiantes y docentes), observación de clases, análisis de documentos, entre otros. Respecto a los documentos de la IED La Aurora, del municipio de La Calera, se analizaron: el proyecto educativo institucional, la misión, la visión, la planeación curricular y el plan lector. También se analizaron las Prueba Saber 5°, 7° y 9° y pruebas internas de 6°.

Con relación a la enseñanza de la lectura en la práctica docente, evidenciada en los cuadernos, en las entrevistas de los niños y en las observaciones de clase, el docente privilegia una enseñanza tradicional de la lectura la cual favorece el dictado y la transcripción del texto al cuaderno. Al contrario de lo que dicen los profesores en las entrevistas, en la práctica docente se prioriza la lectura en voz alta con el fin de medir ritmo y entonación, la vocalización, la transcripción del libro al cuaderno, mostrando un docente prescriptivo y tradicional que no favorece la interpretación y la comprensión como su objetivo principal.

Entrevista niños

Pregunta: ¿para qué lee?

1. Aprender más.
2. Aprender otras cosas de los libros.
3. Aprender más cosas del mundo, aprender a vocalizar bien para que a uno le vaya bien en el colegio.

4. Pasar al frente y leer en voz alta, si lee bien saca buena nota.
5. Leo para mejorar la ortografía y esas cuestiones.

Los estudiantes ven la lectura de manera mecánica y piensan que sirve únicamente para responder a los profesores, bien sea en trabajos o evaluaciones. Otros niños piensan que la lectura sirve únicamente para mejorar la ortografía y para leer en voz alta.

Entrevista a profesores

Pregunta: ¿Qué elementos considera necesarios para evaluar la lectura?

Profe 1.-De pronto suene como muy formal, diría yo. Se oye como muy elemental, formal, de pronto muy anticuado.

Trabajo con los estudiantes lectura en voz alta, es algo que se ha ido perdiendo y hay momentos en que los estudiantes o cualquier persona necesitan leer en voz alta. El no hacerlo no les permite hacer manejo de voz, la modulación, todo lo que se relaciona con la lectura en voz alta. Todo lo que tiene que ver con la formalidad del acto de leer.

En la entrevista a profesores se evidenciaron las concepciones que aún persisten y que se desarrollan el aula de clase. Se nota una preferencia por la lectura en voz alta y el dictado y cierta desconfianza frente a otras metodologías.

Con relación a la observación de clases se encontró que la docente no es clara en la consigna ni en la explicación del tema. A continuación, una descripción de las actividades desarrolladas por la docente en su clase:

La docente les preguntó qué era una reseña. Una niña dijo que era una lluvia de ideas, otra niña dijo que era un resumen y otro niño dijo que era hablar de valores; pero la mayoría no contestó nada. Al ver que eso no estaba claro, les preguntó qué diferencia había entre un resumen y una reseña. Algunos dijeron que debía decirse la intención del autor, otro dijo que había que decir la enseñanza. Entonces les explicó que una reseña era un texto argumentativo. Luego les revisó los escritos y tenían solamente un resumen no

muy elaborado, otros habían copiado el comentario que trae el texto y otros habían copiado fragmentos del texto. Entonces les dijo, que mejoraran el resumen y al final hicieran la invitación al lector, diciéndole por qué debía leer el cuento, que explicaran lo bueno o si les gustó o no y por qué. Cuando la docente revisó, ningún niño había seguido sus requerimientos. Los niños volvieron a copiar del texto, al parecer ningún niño entendió lo que ella les había dicho en forma magistral. Finalmente, calificó lo que cada niño tenía en el cuaderno.

En la observación de clase se evidencia que la docente no sigue un plan para la explicación de los diferentes tipos de textos por lo que los niños no logran diferenciarlos y menos aún elaborarlos. En el cuaderno se encuentra que, si bien el niño se acerca a la elaboración de un resumen, este termina transcribiendo del texto al cuaderno para cumplir con lo que la profesora le ordena, desempeñando un rol pasivo y repetitivo en el cual no se privilegia la enseñanza de la comprensión lectora.

La triangulación² y el análisis de estos documentos, dio como resultado, que en la enseñanza de la lectura, en la práctica docente, se privilegia un enfoque tradicional que favorece el dictado y la transcripción del texto al cuaderno; se prioriza la lectura en voz alta y la vocalización. Esto muestra un docente prescriptivo que no favorece la interpretación ni la comprensión lectora como objetivo principal en el desarrollo de sus clases. Se encontró también que los estudiantes ven la lectura de manera mecánica y piensan que sirve únicamente para responder a los profesores, bien sea en trabajos o evaluaciones. Otros niños piensan que la lectura sirve únicamente para mejorar la ortografía y para leer en voz alta.

Desde el inicio de su escolaridad no han tenido la oportunidad de acercarse a una lectura en la que el primer sujeto de lectura sea él mismo, que se le tenga en cuenta como un ser portador de saberes, con una historia, una carga semántica y, por qué

² Es la comparación entre las diferentes fuentes de datos: entrevistas a docentes y estudiantes; las observaciones de clases; documentos institucionales como el proyecto lector, los lineamientos curriculares y los estándares básicos; entre otros.

no decirlo, con una problemática que trae a la escuela; para que sean tenidas en cuenta a la hora de construir su saber.

Marco teórico

La lectura tiene que ver con el contexto social y con lo que el niño aprende en interacción con los otros (Halliday, 1982). Esto quiere decir que el niño lee su entorno y a medida que pasa el tiempo interioriza conceptos costumbres y, sobre todo, la carga de significación, que en cada una de las actuaciones en las que participa lo marca como individuo único, con sus diferencias y particularidades traídas de su entorno sociocultural. Según Halliday, “los códigos transmiten o regulan la transmisión de los patrones esenciales de una cultura o una subcultura actuando mediante los agentes socializadores de la familia, el grupo de iguales y la escuela” (1982, p. 147).

Para desarrollar en los estudiantes una lectura significativa y con sentido, es importante seguir planteamientos de autores como Eco (1999), quien cita a Ducrot (1972): “el texto está plagado de elementos no dichos”. El autor dice también que un texto para ser completado “requiere de ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector” (p. 74). Es decir, se debe orientar al niño hacia una lectura de lo cotidiano, como expresiones del rostro, gestos, movimientos del cuerpo (kinésica); leer, además, los acercamientos, las distancias de las personas y de los objetos (proxémica); atender a la significación de los colores, investigar los indicios y las señales que hacen parte del texto como portadores de significación. Lo anterior conduce a una lectura que deja atrás repetir lo que dice el texto, y sobrepasa la lectura literal. Siguiendo a Vásquez (2002):

[...] son infinitas las relaciones sgnicas no percibidas por nosotros en la vida cotidiana; desconocimiento que precisamente la semiótica se propone develar, reconocer o poner en alto relieve. Si se quiere, hallarles una lógica es decir, la escuela debe adentrarse a lectura que salga de lo cotidiano, que lea de otra forma, que motive y despierte el gusto por esta y que sea significativa. (p. 49)

En el mismo sentido, la lectura, para Eco (2000) tiene que ver con la interpretación de signos lingüísticos y no lingüísticos, ya que para él todo es texto y todo texto es susceptible de ser leído connotativamente, desde las abducciones que haga cada lector, desambiguándolo para su correcta interpretación (p. 219). La lectura está relacionada con la cultura, pues cada lector se acerca al texto, entendido este como la lectura de signos, símbolos, señales, indicios, en la que pone en juego su enciclopedia, la cual ha construido con sus padres, su familia, su comunidad, su entorno, su escuela y sus compañeros.

Vacío investigativo

Los trabajos aquí analizados se inscriben en la perspectiva sociosemiótica: Chivatá (2015), Chacón (2016), Puerto (2015), Rojas y Tejada (2015), Arango, Gómez y Gómez (2009) y Baudet (2001). Estos tienen en cuenta la presencia de todo código por ser este posibilitador de significación y comunicación. En estos trabajos de grado, se amplía el concepto de texto, pues afirman que todo texto es una secuencia de signos que producen sentido. Desde esta mirada se entienden los códigos como reguladores de la transmisión de los patrones esenciales de una cultura, actuando mediante agentes socializadores (familia, grupo de iguales y escuela). Según Halliday (1982), “el niño a medida que oye e interpreta significados en el contexto de situación y en el contexto de cultura, adopta simultáneamente el código” (p. 147).

Una vez consultados los antecedentes observamos que en el campo de la lectura los investigadores han hecho búsquedas interesantes como, por ejemplo, leer desde otras miradas —textos audiovisuales, sobrepasando la lectura convencional, es decir, de textos escritos solamente—, y se han preocupado por llevar a las aulas estas apuestas.

Es así como se encuentran aportes interesantes en cuanto al potencial que tienen el cine, el cómic y otro tipo de textos visuales para ser utilizados como herramientas pedagógicas en el desarrollo de la lectura. A través de ellos el estudiante es capaz de acercarse a una lectura semiótica, que no se trabaja suficientemente en la escuela; y, además, encuentra en ellos un aliciente que logra

capturar su interés, lo que se facilita también el aprendizaje.

Sin embargo, se observa que no se profundiza en una lectura que busque adentrarse en los implícitos textuales y en descubrir la intencionalidad del autor, lo que permitiría una lectura semiótica e inferencial. Se hace énfasis en la comprensión del código propio de este tipo de textos y en el desarrollo de la creación, pero se deja de lado la interpretación.

En la escuela persiste un vacío relacionado con la lectura desde una mirada sociosemiótica. Si bien se intenta un acercamiento a la interpretación, esta se limita a identificar el tema, oraciones principales y secundarias de las cuales el niño debe dar razón a su docente para una evaluación.

La lectura debe ir mucho más allá, pues leer es investigar y esto se logra a partir de la indagación de signos, símbolos indicios y señales que desde el contexto y el saber del lector le faciliten conocer la intención del autor del texto y sus implícitos. Esto permite al lector fijar una posición respecto a lo que lee, descartando o aceptando su punto de vista, lo cual posibilita una interacción entre el lector y el texto: se produce una relación dialógica que aporta al texto y lo enriquece. Ello conlleva a formar un lector activo con el cual la lectura tiene sentido y aporta un conocimiento que se instala en los pre-saberes del lector, en este caso del estudiante.

Al momento de leer el sujeto activa sus conocimientos previos y su conglomerado de saberes que ha construido desde la experiencia. Saberes que se ponen en juego en el proceso lector. En este sentido, Pierce citado por Eco (1999), se refiere al universo del discurso del lector, es decir, la enciclopedia, o sea, el sistema semántico global que el lector utiliza, pone en juego y hace parte de las herramientas que el sujeto a la hora de interpretar cualquier tipo de texto puede llevar a cabo en la comprensión lectora

Con relación a lo anterior el Ministerio de Educación Nacional, en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* define el acto de leer como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (1998, p. 27).

De igual manera, Los estándares curriculares recomiendan además del lenguaje verbal, desarrollar en los estudiantes lenguajes no verbales con otros tipos de texto como las historietas, el cine, entre otros con los cuales se les facilitará una lectura desde los signos y los símbolos, acercándolos a la proxémica, la kinésica, expresiones del rostro, la importancia de los colores y la lectura del contexto, con el fin de posibilitarles una lectura semiótica.

La importancia de la lectura de textos visuales en el aula

A partir de lo anterior resulta viable plantear y desarrollar una propuesta que contribuya a la cualificación de habilidades inferenciales y abductivas implicadas en los procesos de interpretación de lectura en un grupo de estudiantes que inician su secundaria. Esto teniendo como pretexto el uso de textos visuales como las historietas para así esperar un progreso significativo en la superación de las dificultades plasmadas en observaciones diagnósticas adelantadas.

Una forma de acercar al niño a la lectura semiótica es utilizar textos visuales, entre ellos las historietas o cómics. Estos permiten mediante el uso de herramientas como la inferencia y la abducción las cuales facilitan la interpretación a través de la deducción y del planteamiento de hipótesis, una lectura interpretativa. Según Eco, “esa interpretación es una inferencia... que Pierce ha llamado abducción” (2000, p. 234). Esta le permite al lector hacer hipótesis a medida que lee, lo cual posibilita en el niño una actividad metalingüística. Por medio de la abducción el lector es capaz de indiciar un texto, es decir, hará las veces de detective para favorecer lo que Pierce llama “conjetura”: ir más allá de lo dicho explícitamente y, lo más importante, descubrir la carga de sentido que tienen los textos.

Apostarle al desarrollo de la interpretación desde la historieta es reconocer que esta facilita al docente el perfeccionamiento del trabajo interpretativo de los estudiantes, ya que los motiva y es notoria la afinidad, dado que les gusta este tipo de lectura. Entre las ventajas, nos dice Martín, citado por Aparici (1992):

[...] es que son fácilmente manejables, poco costosos, les gusta a los niños, se prestan para su

manipulación y recortado, pueden ser un excelente medio de iniciación para la lectura crítica de la imagen y permiten un acercamiento a la semiología y a la semántica, gracias al estudio estructural de los códigos específicos. (p. 114)

Las historietas, debido a la característica especial de combinar el código verbal e icónico, facilita la lectura interpretativa. El código verbal ubica al estudiante en el contexto, el tiempo y el espacio. Y el código icónico permite al lector hacer una lectura semiótica del texto desde la significación que le facilita la lectura de la expresión de los personajes, tanto del rostro (gestos), como del cuerpo (kinésica). Permite, además, una lectura desde la proximidad de los personajes (proxémica), con la cual el niño descubre la relación entre los personajes y sus afinidades.

Además, las historietas utilizan otro tipo de código como la onomatopeya; esta facilita al estudiante la lectura de ruidos, golpes y estallidos (onomatopeyas), entre otros, que también hacen parte importante de la significación del texto. Otro tipo de código que facilita la interpretación es la metáfora visual, cuya función es dar a conocer al lector lo que piensan los personajes, sus deseos y sus sueños.

Reiterando lo dicho anteriormente, las historietas presentan en forma directa el contexto en que se desarrolla la acción, los personajes y sus particularidades como las expresiones del rostro, la forma de vestir, entre otros. Esto les permite una lectura del contexto geográfico en que se desarrolla la acción, además del contexto económico y social. Lo que posibilita una lectura con sentido.

Según Rodríguez (1988), es necesario desarrollar en el estudiante la interpretación desde textos no convencionales como las historietas. Estas permiten un acercamiento a la lectura semiótica mediante la utilización de herramientas como la inferencia y la abducción; al mismo tiempo facilitan la interpretación a través de la deducción, del planteamiento de hipótesis y el ir más allá de lo dicho explícitamente y lo más importante descubrir, como se mencionó antes, la carga de sentido que tienen los textos.

Sumado a esto, la historieta permite, además, una lectura semiótica relacionada con la kinésica

y la proxémica. La primera se refiere a los movimientos del cuerpo, los cuales expresan sentimientos, actitudes y emociones. La segunda tiene que ver con la lectura que se puede hacer a través del acercamiento o distanciamiento de los personajes de la historieta, lo cual nos deja ver el nivel de confianza o de familiaridad que tienen los personajes, entre otras cosas. Esto facilita al estudiante al acercamiento a una lectura que trasciende el nivel denotativo y le posibilita una lectura connotativa.

Debido a que las historietas utilizan también elementos verbales, facilita a los lectores conocer qué dicen los personajes y cómo lo dicen. La historieta, con las características anteriormente mencionadas, posibilita al estudiante el desarrollo de abducciones, las cuales consisten en la elaboración de hipótesis que, en su momento, descartará o comprobará, permitiendo una interacción entre el lector y el texto, convirtiéndolo en un lector activo. De esta forma podrá dar cuenta de las implicaciones del texto como: lo que el autor calla, su ideología, las ironías, entre otras cosas.

Para Loras (citado por Rodríguez, 1988), "El cómic o historieta es, por una parte, un medio de comunicación de masas, impensable sin ese requisito de difusión masiva; por la otra, es un sistema de significación con un código propio y específico" (p. 19). De esta manera, se entiende la historieta como un texto que no es para nada ingenuo, que sienta una posición frente a diversas situaciones, pueden ser morales, políticos o de cualquier otra índole.

Siguiendo con lo anterior, los docentes deben privilegiar el uso de formatos visuales en el aula y favorecer procesos lectores de este tipo de textos. Estos pueden ser tomados como motivadores de prácticas de lectura, pues proporcionan, a su vez, una lectura interpretativa en la que se le facilita al niño la lectura del contexto dado que se apoya en un lenguaje visual e icónico; acercando así a los estudiantes a una lectura semiótica.

Al estudiante, mediante la interpretación de analogías, metáforas visuales, onomatopeyas, descubrimiento de indicios y de señales, se le facilita la historieta como texto y logra descubrir la intención del autor, lo que este calla en el texto y los implícitos del mismo. Eco (1999), se refiere a la complejidad de los textos: esta está dada por los elementos

no dichos, según Ducrot (1972), citado por el autor, estos son los que no están explícitos, es decir, no manifiestos y que el lector debe actualizar mediante “ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector” (p. 74).

Conclusiones

La lectura es el eje que atraviesa todas las áreas del conocimiento, la historia, las vivencias y la vida en general del niño. Esta lectura que el niño hace dentro y fuera de la escuela tendrá sentido en la medida en que los docentes, con su importante e ineludible labor mediadora, guíen y orienten los estudiantes hacia una lectura con sentido en la que sea el gusto por esta lo que los motive a acercarse a ella, no para repetir lo que dice el autor, sino que, como en un juego detectivesco, descubran los indicios y las huellas, entre otras tantas cosas, que los llevarán a descubrir la intención del autor, lo que este calla, sus ironías y sus implícitos.

116

Y qué mejor hacerlo desde un texto que los motive, los distraiga y los atrape como son las historietas, y desde ahí leer el mundo. Esta les permite leer un contexto, los ubica en un tiempo y en un espacio, mediante la mezcla del lenguaje verbal e icónico. Les permite la elaboración de hipótesis las cuales comprobarán o descartarán, precisamente en esta labor de detective que les facilita la lectura semiótica.

También permite un acercamiento a la estética literaria, pues desde allí al leer y producir historietas hacen una catarsis en donde se identifican con las historias de los personajes y plasman en sus producciones, vivencias, sufrimientos y angustias.

Referencias

Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Arango, J., Gómez, L. y Gómez, M. (2009). El cómic es cosa seria. El cómic como mediación

para la enseñanza en la educación superior. *Anagramas*, 7(14), 13-32.

Baudet, J. (2001). *La historieta como medio para la enseñanza*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

Chacón, A. M. (2016). *Lectores de cómics: constructores de sentido*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Chivatá, A. (2015). *“Ver para leer” propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Eco, U. (1999). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

_____. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

Halliday, M. A. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Puerto, M. L. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, J. (1988). *El cómic y su utilización en el aula los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

Rojas, K. y Tejada, J. (2015). *El cómic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vargas, D. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vásquez, F. (2002). *La cultura como texto. Lectura semiótica y educación*. Bogotá: Javegraf.





Eco-alfabetización*

Ecoliteracy

Silvia Carolina Parra García¹

Para citar este artículo: Parra, S. C. (2018). Eco-alfabetización. *Infancias Imágenes*, 17(1), 117-124.

Recibido: 14-febrero-2017 / **Aprobado:** 12-febrero-2018

Resumen

Comprender la importancia de utilizar adecuadamente los recursos naturales, sin afectar su disponibilidad para las generaciones futuras, es reconocer que somos parte de un todo; que nuestras acciones afectan no solo el presente y que cualquier cambio positivo o negativo que se genera de manera individual tiene repercusiones en el ecosistema global. Este artículo de reflexión presenta una perspectiva crítica de la autora sobre nuestro modo de relacionarnos con el mundo y la importancia de generar una nueva educación ambiental en la escuela mediante proyectos de aula.

Palabras clave: ecología; desarrollo sostenible; alfabetización ecológica; interdependencia; educación ambiental.

Abstract

Understanding the importance of properly using natural resources, without affecting their availability for future generations, is recognizing that we are part of a whole; that our actions affect not only the present time and that any positive or negative change generated individually has implications for the global ecosystem. This reflection article presents a critical perspective on how we are relating to the world and the importance of generating a new environmental education at school through classroom projects.

Keywords: ecology, sustainable development, ecoliteracy, interdependence, environmental education.

117

* Artículo de reflexión teórica resultado del proceso de formación doctoral en curso y la experiencia pedagógica de la autora.

¹ Rectora del Gimnasio Campestre San Rafael, Tenjo, Cundinamarca. Licenciada en Biología y especialista en Gerencia Educativa. Actualmente es candidata a doctora en Educación de la Universidad de la Salle, Costa Rica. Correo: carolinaparra@colegiosminutodedios.edu.co

Introducción

La vida es fundamentalmente inter-cambio, conservación y transformación a un mismo tiempo.

Denise Najmanovich

Reconocer que somos parte de un todo, que estamos interconectados y que nuestras acciones son como el campo magnético de un imán (que no es puntual, sino que alcanza dimensiones imperceptibles), es darnos cuenta que tenemos un compromiso enorme con las personas que nos rodean y con el ambiente en el cual vivimos.

Es necesario comprender que no somos unidades independientes de la biósfera, sino componentes interdependientes de una unidad global. Así, la escuela debe ser ese espacio donde se generen discusiones y propuestas que conlleven a una sociedad más justa y equitativa, en el que estudiantes y educadores puedan establecer acciones que contribuyan al desarrollo sostenible.

Desde 1990, la ONU ha empezado a considerar el índice de desarrollo humano como una medida que permite identificar el desarrollo sostenible, que incluye: el poder adquisitivo por habitante, la esperanza de vida y el nivel de alfabetización. Este indicador reconoce que la verdadera riqueza de un país está en las personas y en sus ecosistemas (Integral, 1994, p. 110).

La ecología es la ciencia de las relaciones, pero no tiene que ver solo con los organismos a nuestro alrededor y los factores físicos del medio en el que se encuentran. Comprende también las interconexiones, interdependencias e intercambios de todos los seres y su entorno, de las relaciones que como personas establecemos, del impacto que generamos sobre el medio y cómo el ser humano está destruyendo el mundo del que hace parte. Boff menciona la definición del mayor ecólogo brasileño, José A. Lutzenberger, “La ecología es la ciencia de la sinfonía de la vida, es la ciencia de la supervivencia” (2002, p. 105).

Educar ambientalmente ha permitido “corregir los excesos de un modelo de progreso productivista” (Novo, 2007, p. 31). La ecoalfabetización es el camino para empezar a generar acciones de manera individual que representen cambios a nivel global: sembrar árboles, reducir el consumo de

plástico, papel, agua y baterías, utilizar bombillos ahorradores, reciclar y reutilizar materiales, son solo algunos ejemplos. Pero estar ecológicamente alfabetizado va más allá, “significa comprender los principios de organización en los ecosistemas y utilizar dichos principios para crear comunidades humanas sostenibles” (Capra, 2009, p. 154). Con este artículo de reflexión se busca compartir una percepción sobre nuestro modo de relacionarnos con el mundo y la importancia de promover una educación en la escuela.

Una alerta ambiental

De acuerdo con los datos proporcionados por la ONU (2014), entre 1950 y el año 2011 la población mundial presentó un incremento del 280%. Este crecimiento desbordado representa por sí solo una gran problemática, pero si además consideramos el uso actual y desmedido de los recursos naturales, podemos predecir que las generaciones futuras se verán seriamente vulneradas y que esta forma de crecimiento resultará insostenible.

La tala indiscriminada de árboles, la lluvia ácida, el aumento de gases que ocasionan el efecto invernadero, la acentuación del calentamiento global, la desertización, la reducción del hábitat para muchas especies (que a su vez conlleva a la extinción de las mismas), el daño en la capa de ozono, la desigualdad social, la contaminación atmosférica y de las fuentes de agua, el consumismo desmedido, entre otros, son problemas graves que requieren medidas inmediatas y un cambio de actitud frente a nuestro papel como habitantes efímeros del planeta en que vivimos. De acuerdo con Boff, “En esta práctica cultural, el ser humano se entiende así mismo como un ser sobre las cosas, disponiendo de ellas a placer y nunca como alguien que está junto a las cosas, como miembro de una comunidad mayor, planetaria y cósmica” (2002, p. 86).

De acuerdo con Cummins y Ortiz (2012), la distribución de la riqueza, el nivel de consumo y la diferencia en el tamaño de la población entre los países muestran una gran desigualdad. Los países que más recursos del planeta consumen tienen menos población; mientras que en los países en los que los índices de pobreza y el tamaño de la población son elevados, el acceso a los servicios

públicos y de salud es limitado. Esta sociedad patriarcal ha venido contemplando la naturaleza, como si esta fuera un bien disponible y sin límite, dando por sentado que los recursos naturales simplemente están para la satisfacción del hombre. Una perspectiva donde la “gratuidad” y la aparente “improductividad” del medio ambiente natural se confunden con el despilfarro (Novo, 2007, p. 19).

Causa desconcierto encontrar que solo hasta ahora pongamos en la cúspide de nuestras prioridades al ser humano y al medio ambiente, cuando, de acuerdo con los hallazgos del Paleolítico, el hombre primitivo tenía una idea muy clara de que “nosotros y nuestro medio ambiente natural somos partes esencialmente inter-ligadas del gran misterio de la vida y de la muerte” (Eisler, 1991, p. 14).

Sociedad sostenible

La primera regla de la sostenibilidad es alinearse con las fuerzas naturales, o al menos no intentar desafiarlas.

Paul Hawken



Figura 1. Nevado del Cocuy, Boyacá, Colombia.

Fuente: elaboración propia.

Las fotografías anteriores muestran el cambio producido en el Nevado del Cocuy, Colombia entre julio de 2007 y enero de 2018; tiempo en que la autora tuvo la oportunidad de visitar este maravilloso ecosistema colombiano. En este corto periodo es posible percibir el cambio en el nevado: los glaciales están desapareciendo y esta crisis ambiental es evidente en distintos ecosistemas. Durante las últimas décadas hemos presenciado cambios ambientales significativos y que por muchos años pasaron inadvertidos. “La temperatura de la Tierra ha aumentado aproximadamente 0.75°C desde la Revolución Industrial. Once de los años con las temperaturas más altas de los últimos 125 años se registran después de 1990” (Vallejos, 2008, p. 1). La imagen muestra el estado actual (febrero de 2018) del mismo nevado, a pesar de los esfuerzos para conservar este ecosistema y limitar la acción del hombre, es evidente el grado de reducción del mismo.

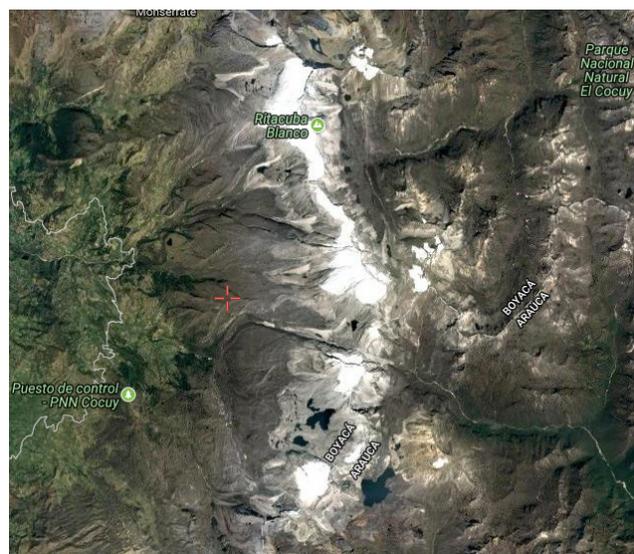


Figura 2. Fotografía satelital de El Cocuy en Boyacá.

Fuente: Directorio cartográfico de España y América (s.f.).

Los problemas ambientales y sociales como la desigualdad ya no pasan desapercibidos, pero han dejado un impacto tan negativo que es necesario y urgente sentirnos parte del ecosistema global; de la biósfera que nos acoge y empezar a ejercer un consumo responsable, generando acciones individuales que sean parte de soluciones conjuntas para estas problemáticas. Se precisa una nueva

generación de consumidores comprometidos con los valores socio-ambientales, una sociedad que aprecie la procedencia de lo que compra y utiliza a diario e implemente estrategias para reducir el consumo de los recursos naturales.

Lester Brown ha dado una simple, clara y hermosa definición: “Una sociedad sostenible es aquella capaz de satisfacer sus necesidades sin disminuir las oportunidades de generaciones futuras” (citado en Capra, 2009, p. 26). Todo está interconectado, tenemos la responsabilidad de pensar y actuar por el presente, pero también por el futuro, reconocer que los recursos son limitados y contribuir a un desarrollo sostenible.

La humanidad ha traspasado el límite donde el desarrollo sustentable parece inalcanzable, por lo tanto, actualmente se habla de un *desarrollo regenerativo*. Gabel plantea que “el desarrollo regenerativo es el uso de recursos para mejorar el bienestar de una sociedad, de una forma que construye la capacidad para los sistemas de soporte necesarios para el crecimiento futuro” (2015, p. 2). De esta manera no solo tenemos el compromiso de utilizar adecuadamente los recursos, sino además debemos pensar en cómo resolver los problemas actuales y en cómo mejorar lo que tenemos y hacemos.

El surgimiento del pensamiento holístico ha permitido reconocer que lo que sucede al interior de los sistemas complejos es superior a la suma de sus partes. De acuerdo con Capra y la visión sistémica, “las propiedades esenciales de un organismo o sistema viviente, son propiedades del todo que ninguna de las partes posee, emergen de las interacciones y relaciones entre las partes” (2009, p. 48).

En este sentido, es posible comprender que, si reconocemos que las acciones individuales ejercen un impacto a nivel global, podemos empezar a generar movimientos organizados que contribuyan a reducir las problemáticas ambientales. En palabras de Gutiérrez y Cruz, el desarrollo sostenible “exige una serie de cambios profundos en nuestra percepción del papel del ser humano en el ecosistema planetario” (2015, p. 27).

Sistemas aprendientes y autopoieticos

Vivimos un momento en el que pasamos de la indiferencia al reconocimiento de nuestro papel en

el mundo. “No existe vida sin el nicho vital correspondiente” (Assmann, 2001, p. 36), y la vida es más que la capacidad de los organismos de adaptarse, reproducirse, evolucionar y responder a estímulos. La vida es inter-cambio y conservación. La auto-poiesis comprende la facultad de los organismos de autogenerarse, mantenerse a sí mismos a través de una red de transformaciones, de autorreproducirse. “La vida es producto de una organización sistemática emergente, más que de una determinada estructura o reacción molecular” (Varela, 2002, p. 29).

Cada ser vivo no existe de manera aislada, depende de su ambiente y desempeña un rol importante en este. A través de los sentidos permanecemos conectados con nuestro entorno, nuestra existencia está determinada por las interacciones de las que somos parte; en palabras de Assman, “nuestros sentidos no son ventanas de conocimiento, sino interlocutores con el mundo” (2001, p. 37). De acuerdo con Denise Najmanovich:

Todo sistema, por el hecho de ser tal, tiene algún tipo de clausura, de límite que lo separa, y al mismo tiempo lo une, al ambiente. Los sistemas abiertos, están cerrados operacionalmente, puesto que especifican su propia dinámica al autoproducirse y preservarse pero, al mismo tiempo, están en un continuo y permanente intercambio con su medio del que se nutren y con el que co-evolucionan. (2014)

La educación ambiental en la escuela no puede consistir en una transferencia de conceptos. Los niños, niñas y adolescentes deben comprender que son parte del ecosistema, que sus acciones generan un impacto en su entorno. A cambio, aprenden a muy temprana edad a utilizar el teléfono celular, cuando deberían desarrollar su creatividad, disfrutar de actividades físicas al aire libre, aprender a comunicarse de manera personal y a interrelacionarse con quienes les rodean. La juventud se ha acostumbrado tanto a los famosos emoticones, que ya ni siquiera se envían palabras, basta una carita triste para expresar todo lo que sienten.

¿Cómo podemos esperar que una generación que crece cada vez más aislada, participe en procesos de construcción de un mejor ambiente? Es necesario empezar a acercarnos y comprender sus

formas de interrelacionarse, pero también es importante volver a abrir espacios de comunicación no virtual y de construcción colectiva en la escuela.

El aprendizaje se construye, emerge, no pasa simplemente de un emisor a un receptor ni puede concebirse como la memorización de conceptos. Calvo plantea que “La escolarización, es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas, la educación es el proceso de creación de relaciones posibles” (2012, p. 17). Los lineamientos curriculares suponen unos estándares que los estudiantes deben ir “aprobando”, pero es importante reconocer sus intereses e involucrarlos en proyectos interdisciplinarios, donde el conocimiento de las distintas áreas cobre sentido. De modo que para ser parte de un mundo sostenible es necesario:

- Conocer el entorno: aquí podemos involucrar áreas que nos permitan un acercamiento a nivel biológico, social y cultural.
- Identificar cuál es nuestro papel en el medio, cuál es nuestro nicho, reconocernos parte del mundo y contribuir a su conservación. El Prae (proyecto ambiental escolar) debe responder a las necesidades del entorno y permear la institución a través de proyectos donde los estudiantes se conviertan en protagonistas de acciones locales con incidencia global, como la utilización adecuada de los recursos.

La ecoalfabetización

El término ecoalfabetización o alfabetización ecológica (*Ecoliteracy*) fue acuñado en la década de 1990 por el educador David W. Orr y el físico Fritjof Capra. Es una propuesta que comprende desde el nivel preescolar hasta lo que en Colombia se conoce como educación básica y media.

Su objetivo es promover en la escuela la educación ambiental para un mundo sostenible (Center for Ecoliteracy, 2016). Reconocer que la naturaleza puede convertirse en un aula maravillosa para aprender a través de la experiencia.

Este tipo de educación fomenta el desarrollo de acciones que preparan a la juventud y a la niñez para afrontar los desafíos ecológicos del siglo XXI, basado en una educación donde se promueva la inteligencia emocional, social y ecológica. Desde

una dimensión afectiva, se fomenta el cuidado de todo cuanto nos rodea. Simón Rodríguez lo expresa así: “Lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa” (citado en Puiggrós, A, 2005, p. 106).



Figura 3. Cultivando hortalizas para el restaurante escolar.

Fuente: fotografía tomada por Juan Antonio Alonso (febrero de 2015).

Somos parte de una red entramada de relaciones, por tanto, las acciones ecológicas se construyen de manera colectiva, para así buscar en conjunto medidas para reducir o mejorar el impacto con el medio y aprender a descubrir en la naturaleza la respuesta a las problemáticas que enfrenta nuestro mundo.

Hablamos de una construcción colectiva, porque la educación ambiental no puede entenderse como una asignatura limitada. Debe comprenderse de manera transversal, interdisciplinaria, desde las diferentes áreas del conocimiento es posible construir el Prae. Las matemáticas, la literatura, por supuesto las ciencias naturales, la filosofía y las ciencias sociales pueden converger en proyectos de aula, en los cuales, a través de la enacción, se desarrollen procesos que permitan que el conocimiento trascienda.

Pero este entramado va mucho más allá de las instituciones educativas, es social, económico y político, es descubrir el vínculo que existe entre las comunidades ecológicas y las humanas, entendidas estas como sistemas vivos con principios de organización (Aranda, 2015). Si la vida se originó hace más de 3.600 millones de años y los ecosistemas

han sido capaces de sobrevivir, quiere decir que “podemos y debemos aprender de ellos a vivir de manera sostenible” (Capra, 2009, p. 308)

En su libro, *La trama de la vida*, Capra propone cinco principios de organización fundamentales en ecología que permiten conformar comunidades humanas sostenibles (2009, pp. 307-314). Para esta reflexión, se han interpretado y enumerado dichos principios, sin que ello represente un orden particular. Los presentamos a continuación:

1. Interdependencia: se refiere a que todos los organismos de un ecosistema se hallan interconectados, su propia existencia depende de las relaciones que establecen en su entorno.
2. Reciclaje: para comprender este principio es necesario reconocer que somos parte de los ciclos biogeoquímicos, como el del carbono o el nitrógeno, la materia y la energía fluyen constantemente y los desechos de un organismo son aprovechados por otro. Podemos llegar a imaginar que un átomo de carbono en nuestro cuerpo pudo haber sido parte de otro organismo o quizá de un ser que existió hace mil años. Una comunidad sostenible debe entender que los productos derivados del consumo, pueden y deben ser reutilizados.
3. Asociación: consideremos el siguiente ejemplo para comprender este principio, si la energía solar es la fuente de energía en los ecosistemas naturales, de la cual se abastecen los organismos productores y de ahí en adelante los demás seres vivos en un ecosistema, ¿por qué no utilizar este tipo de energía renovable en nuestro consumo diario y así reducir otras fuentes que además generan contaminación? El trabajo colaborativo, las simbiosis de la naturaleza nos enseñan que es posible trabajar de manera mancomunada para lograr el desarrollo regenerativo.
4. Flexibilidad: está relacionada con la tendencia de los ecosistemas de autorregularse, dependiendo de las variaciones que se producen, los seres vivos son capaces de adaptarse a los cambios. Este es un principio aplicable a las sociedades humanas, ya que queremos mantener todo controlado, cuando lo cierto es que hay

más incertidumbre que certezas. Morin plantea: “Navegamos en un océano de incertidumbres, en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa” (2014, p. 10). Es importante entender el cambio y tener la flexibilidad para ajustarnos a este.

5. Diversidad: a nivel social, este principio también se aplica en la resolución de conflictos, existe una amplia gama de posibilidades, nuestras opciones no son solo blanco /negro; si/no; verdadero/falso. La borrosidad es una característica de nuestra realidad y de nuestras formas de pensar (Kosko, 2000). Las contradicciones son muestras de la diversidad y de la capacidad de participación, por tanto estas son oportunidades para que se fortalezcan los procesos.

De nuestra capacidad para comprender y llevar a la práctica estos cinco principios de la ecología está el que podamos construir sociedades sostenibles. ¿Qué tan consciente somos del impacto que nuestras acciones producen en el sistema del que hacemos parte?

En este sentido, la escuela debe promover, orientar y acompañar actitudes amigables con el ambiente a fin de mitigar el divorcio con la naturaleza, que ha separado a la humanidad de ella, en el que se le ve como mercancía para satisfacer sus propias necesidades. La expresión piensa globalmente y actúa localmente, nos invita desde la educación ambiental a identificar cuáles son los problemas ambientales del entorno inmediato de los aprendientes, para proponer y desarrollar experiencias que conduzcan a su disminución.

El sentido de trabajar por un medio ambiente sano se construye en un hacer diario, en una relación personal y grupal, y por ello la toma de conciencia ambiental ciudadana solo puede traducirse en acción efectiva cuando va acompañada de una población organizada y preparada para conocer, entender y reclamar sus derechos y ejercer sus responsabilidades. (Gutiérrez y Cruz, 2015, p. 16)

El desarrollo de proyectos de aula dentro o fuera de la escuela, a partir de situaciones locales, tiene repercusiones globales; pequeñas acciones pueden

generar grandes cambios. Podemos cultivar hortalizas que luego serán aprovechadas en el hogar o en el restaurante de la escuela, clasificar los materiales que ya no utilizamos, diseñar e implementar acciones para reducir el consumo de agua y electricidad, contribuir con la reforestación de la zona, aprender a reconocer la fauna y la flora aledaña a la escuela, en fin. Seguramente la curiosidad de la niñez y la juventud nos podrá llevar a diferentes oportunidades que contribuyan a una educación ambiental con proyección sostenible. En palabras de Morin “es necesario articular, religar: individuo, sociedad y naturaleza. Religación consigo mismo: ¿Cuál es mi compromiso?; con el prójimo: ¿Cómo podemos trabajar juntos?; Con el medio: ¿Podemos contribuir a un desarrollo sostenible?” (2014, p. 7).

Cinco proyectos de aula con incidencia global

- Conociendo mi entorno: en las instituciones rurales los niños y niñas aprenden desde temprana edad a reconocer la fauna y flora de su entorno, pero en las grandes ciudades muy poco se aprende de ello. Es posible realizar guías de campo u otros materiales donde se involucre el dibujo, la fotografía, la redacción, el arte y las ciencias. A medida que aprendan a reconocer los seres vivos que les rodean, aprenderán también a conservarlos.
- Caja de reciclaje: en ocasiones los estudiantes emplean más papel del que requieren, además de orientarles frente a su uso racional, podemos ubicar una caja en el aula en la que depositen el papel que puede ser utilizado por el respaldo o para elaborar manualidades.
- Cultivando hortalizas para el restaurante escolar: aunque el espacio de la institución sea limitado, es posible reutilizar recipientes en los que se desarrollen proyectos colaborativos para la siembra de hortalizas como zanahoria o rábano. Basta un pequeño espacio que le permita a los estudiantes registrar el proceso de crecimiento, cuidar las plantas y disfrutar de su consumo.
- Reforestando y cuidando el entorno: es muy importante que desde pequeños los estudiantes se sientan responsables del mantenimiento y conservación de su entorno.

- Ahorrando agua: una vez los estudiantes aprenden la importancia de este recurso, ellos mismos diseñarán estrategias impensables para su ahorro.

La alfabetización ecológica es una experiencia pedagógica que involucra el trabajo colaborativo. Esta nos permite reconocer que somos parte de un sistema dinámico, de una red entramada de relaciones que conforman la vida en el planeta y en la que se aprende que las acciones positivas y negativas afectan el ambiente.

Referencias

- Aranda, J. M. (2015). La alfabetización ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres vivientes. *Luna Azul*, 41, 365-384. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n41/n41a20.pdf> <https://doi.org/10.17151/luaz.2015.41.20>
- Assmann, H. (2001). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Boff, L. (2002). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Center for Ecoliteracy (2016). *Education for Sustainable Living*. Recuperado de <http://www.ecoliteracy.org/>
- Cummins, M. y Ortiz, I. (2012). *Desigualdad global: la distribución del ingreso en 141 países*. Unicef. Recuperado de https://www.unicef.org/socialpolicy/files/Desigualdad_Global.pdf
- Directorio Cartográfico de España y América (s.f.). *Mapa de El Cocuy, Boyacá, Güicán*. Recuperado de <http://mapasamerica.dices.net/colombia/mapa.php?nombre=El-Cocuy&id=57424>
- Eisler, R. (1991). *El cáliz y la espada*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Gabel, M. (2015). *Regenerative Development: Going Beyond Sustainability*. Recuperado de <http://www.kosmosjournal.org/article/regenerative-development-going-beyond-sustainability/>

- Gutiérrez, F. y Cruz, P. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. México: De la Salle Ediciones.
- Integral (1994). *Nueva conciencia. Economía. Preparando la era solar*. Barcelona: Integral.
- Kosko, B. (2000). *El futuro borroso o el cielo en un chip*. Barcelona: Crítica.
- Morin, E. (2014). La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema. CESU, Acuerdo por lo superior 2034. Recuperado de http://www.academia.edu/8912246/La_fi_nalidad_del_proceso_educativo_o_la_religaci%C3%B3n_%C3%A9tica_del_sistema
- Najmanovich, D. (2014). *Holismo y complejidad*.
- Novo, M. (2007). *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad*. Madrid: Catarata.
- Organización de Naciones Unidas (2014). *Población*. Recuperado de <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/population/index.html>
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Vallejos, M. (2008). *El deshielo, el efecto invernadero y el calentamiento global*. Recuperado de <http://www.biodisol.com/cambio-climatico/el-deshielo-efecto-invernadero-calentamiento-global-cambio-climatico-clima-crisis-global/>
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Océano.





La literatura y los niños. Cuatro escolios imprescindibles

Beatriz Helena Robledo B.¹

Se llama escolio (del latín *scholium* y este del griego σχολιον, “comentario”) a las notas o breves comentarios gramaticales, críticos o explicativos, ya sean originales o extractos de comentarios existentes, que se insertan en los márgenes del manuscrito de un autor antiguo como glosa sucinta. (Wikipedia, s.f.)

En los más de 30 años que llevo recorriendo el mundo de la literatura infantil y su relación con los niños he hecho algunos hallazgos que quiero compartir con ustedes, no como verdades, sino como una invitación a reflexionar. Los iré presentando como escolios de un texto interior que se ha ido fraguando con los años a partir de lecturas, investigaciones y experiencias. La invitación es que sigan pensando esa relación vital que existe entre los niños y los libros, ya sea desde su interior o acompañados, glosando, conversando.

I Escolio

El primer escolio surge de una frase reveladora que escuché decir hace algunos años a Evelio Cabrejo, psicoanalista colombiano especializado en la relación de los niños con la formación de su psiquismo y del lenguaje. Dijo Cabrejo: “Los niños necesitan, pan, afecto y literatura”. Así, en el mismo plano. Pan para el cuerpo, afecto para su territorio emocional y su certeza afectiva, y literatura para su espíritu, su psique y su imaginario. La literatura alimenta al niño. El tiempo y el espacio simbólicos se nutren y logran que se desarrolle y

fortalezca el pensamiento simbólico, es decir, la capacidad creativa. Está en nosotros, los adultos, ayudar a que se desarrolle esta capacidad. Infortunadamente, muchos de nuestros niños crecen con hambre de palabra simbólica. Esta carencia puede llegar incluso a atrofiar su capacidad metafórica, que no es otra cosa que el poder dirigir sus propios destinos a pesar de las adversidades que la vida les presente. Capacidad metafórica que los niños traen consigo casi de manera natural, como un campo de potencia creativa que debe ser nutrida para que se fortalezca y se exprese.

En una experiencia que tuve con niños de tercer grado, niños creciendo en ambientes pobres de pan, afecto y literatura, me encontré con una situación que me hizo comprender y ampliar la cita de Cabrejo. Estábamos haciendo un bestiario, que no fue fácil por el exceso de realismo en el que crecen estos niños; en una de las sesiones descubrí que muchos de ellos no podían imaginar los *aretas que le faltan a la luna*, esa hermosa imagen extraviada de un bolero.

Es grave que un niño crezca carente de metáforas, pues la esencia de la niñez es la capacidad de jugar. Y es el juego el territorio natural de la metáfora. Cuando un niño juega inventa personajes, diálogos, escenarios diferentes a los de la vida real. Inventa un mundo paralelo que le da la posibilidad de apropiarse poco a poco del mundo real a través del lenguaje, pero también de un mundo que le da seguridad y que le entrega los recursos para

¹ Escritora e investigadora en literatura y lectura. Magíster en Literatura Hispanoamericana de la Universidad Javeriana. Autora de obras de investigación y de ficción como *Antología del relato infantil colombiano* (1997), *Antología de poesía juvenil colombiana* (2000), *Rafael Pombo, la vida de un poeta* (2005), *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura* (2009), *Viva la Pola* (2010), *Flores blancas para papá* (2012) y *Mi primer libro de poemas* (2016). Ha recibido diferentes becas de investigación y ha participado en eventos internacionales en varios países. Actualmente dirige el Consultorio Lector, programa de atención personalizada en lectura, escritura y literatura.

narrarse, para crearse un lugar que le pertenezca, un mundo habitable.

La literatura hace parte esencial de este territorio del juego. La primera relación que tienen los niños pequeños con la literatura puede surgir desde el vientre. Cuando la madre le canta o le cuenta al niño aun estando en su vientre le está generando las primeras experiencias literarias.

“Duerme, duerme negrito, que tu mamá está en el campo negrito/ te va a traer codornices para ti/ te va a traer muchas cosas para ti [...]”. La esperanza del regreso de la madre cuando está ausente se siembra con este sencillo verso de la tradición oral, interpretado por Athualpa Yupankui, quien la escuchó por primera vez de boca de una mujer morena del Caribe entre Colombia y Venezuela. La literatura, expresada en canciones de cuna, arrullos, nanas, cuentos, libros de imágenes, historias cotidianas, tiene efectos en las emociones, la psique, la imaginación y el inconsciente de los niños.

II Los primeros efectos están relacionados con nuestra inscripción en el tiempo. A través de la cadencia, la musicalidad y el ritmo de las canciones de cuna el niño pequeño incorpora pautas temporales más ricas y complejas que las marcas del tiempo cotidiano. Y como dice George Jean: “[...] La evidencia poética es mucho más una apertura, una fulguración de “otro espacio”, y la ‘continuidad de murmullo’ de los cuentos y de las ‘historias’ invita a cierta conciencia paciente de nuestra inscripción en el tiempo” (1990, p. 15).

La literatura ayuda a los niños a construir el tiempo y el espacio imaginarios. Este cuerpo de palabras, sonidos, voces y cadencias entregados por el adulto al niño durante su infancia se convierte en reserva para toda la vida. Es un ciclo ecológico de preservación de la salud emocional que servirá no solo para disfrutar los años de niñez, sino también para acudir a esta en los momentos difíciles de la vida. La palabra poética, el lenguaje literario, la metáfora y la rima se inscriben en el cuerpo del niño, nutren su inconsciente y se quedan a vivir con él como un eco que resuena. Esta reserva, además de ayudar a configurar un tiempo y un espacio imaginarios, más allá del tiempo y el espacio concretos, abre la posibilidad de crear, lo que le permite al niño sentir que el mundo en el que

vive puede ser diferente y que él es artífice de esa transformación. El hombre al nombrar el mundo se vuelve poderoso, se vuelve creador y es desde la infancia que el niño debe apropiarse de ese lenguaje que resulta mágico y que va más allá del lenguaje cotidiano necesario para comunicarse. El poder de la palabra mágica lo aporta la literatura y esta, por fortuna, es inmensamente rica y variada.

Quizás uno de los primeros beneficios que aporta la literatura desde la temprana infancia está relacionado con los vínculos afectivos entre padres e hijos. Cuando la madre arrulla al bebé y le canta le transmite amor y seguridad. Esa palabra es nicho que protege y es a la vez herencia cultural. Cuando la madre acoge al niño en el regazo y le cuenta un cuento o le muestra un libro de imágenes, el niño, además de aprender sobre el mundo, sobre las representaciones y los mundos imaginarios, aprehende el afecto y la caricia a través de la voz. Eso para un niño es vital. Hace parte del equipaje necesario para crecer seguro, sin vértigo, para crecer con las herramientas necesarias que le permitirán conjurar y vencer el miedo, para sentirse más seguro de sí mismo, para relacionarse amorosa y solidariamente con los demás. En los primeros años de vida, la literatura que se entrega a los niños tiene mucho más que ver con las situaciones afectivas, los escenarios y los ambientes que con los contenidos mismos. Para el niño es muy valioso ese momento en el cual tiene a su madre, a su padre, a su abuela, consigo y para sí, entregándole afecto con generosidad. Cuando somos adultos y hemos sido nutridos con literatura, recordamos no tanto la historia, como la persona que nos la entregó. Recordamos, a veces, apenas fragmentos borrosos, pero rescatamos con nitidez el escenario, el ambiente, la sensación de placer y seguridad al lado de quien nos entregó la palabra con amor. Recordamos también la sensación de estar habitando un espacio de libertad, donde las paredes del mundo se ensanchaban.

Otro beneficio derivado de la literatura es afín con el disfrute y el conocimiento del lenguaje mismo. Esta relación con el lenguaje se hace más estrecha a través de las rimas infantiles, de la poesía y de las canciones. La poesía infantil y las canciones — que son a la vez poesía — entregan al niño pequeño el rumor del lenguaje. Musicalidad, cadencia,

ritmo, melodía, suenan dentro del niño y lo acompañan. El niño que se nutre de versos, ya sean de tradición oral o de autor, es un niño que incorpora en su haber sentidos profundos y simbólicos del lenguaje, de los cuales podrá hacer uso más adelante para expresarse y para crear. La poesía aporta promesas de sentido a través de sus metáforas y de sus imágenes cargadas de múltiples sentidos. Es decir, la poesía habla al inconsciente del niño, haciéndolo sensible a los aspectos más sutiles de la realidad y a la vez estimula su imaginación y le permite apropiarse de sentidos personales debido a sus múltiples y ricos sentidos. Como dice George Jean, la poesía “no es finalmente otra cosa que una provocación para la imaginación.” (Jean, 1996, p. 46).

Los cuentos son igualmente necesarios en el desarrollo del niño. Cuentos cortos, cuentos de fórmula, cuentos de nunca acabar provenientes de la tradición oral, cuentos de autor (por lo general expresados a través del llamado libro-álbum), o libro de imágenes, el cual utiliza el doble lenguaje: el textual y el visual para construir conjuntamente un relato. Los cuentos, cuando son contados o leídos en viva voz, entregan al niño una cadencia que suspende en el tiempo y transporta al niño a otro mundo. Los cuentos permiten al pequeño lector identificarse con sus personajes. Estos procesos de identificación son necesarios para el desarrollo de la personalidad del niño. Hay también una función socializadora del cuento que presenta al niño diferentes tipos de relaciones entre los personajes, diversos tipos de conflictos y diversas maneras de darles soluciones.

II Escolio

Leyendo el libro de Michèle Petit titulado: *Leer el mundo, experiencias actuales de transmisión cultural* (2015), comprendí el profundo significado de la labor que hacemos los mediadores de lectura y la importancia de entregar a los niños ese legado simbólico que es la literatura. Petit se refiere a la transmisión cultural y la concibe como una presentación del mundo. Cuando le cantamos a un niño, le contamos, le entregamos un poema, un verso, le estamos presentando el mundo que, a su vez, hemos recibido de quienes nos preceden. Le estamos diciendo al niño, sin decírselo explícitamente, que

no está solo, que hace parte de una comunidad, de un nicho que lo acoge y lo protege de los monstruos, de la oscuridad, de las tinieblas más tenebrosas. Lo estamos acogiendo en el seno de la cultura humana. Y esto no es poco. No es solo el afecto doméstico que requiere un niño para crecer sano. Más allá de las faldas de su madre, más allá de la cocina de la casa, de la mano amorosa de su abuela, el niño habita un mundo que para él es desconocido, incierto, amorfo. A través de la transmisión cultural, le entregamos los recursos para habitarlo, ampliamos ese espacio hasta inscribirlo en el espacio simbólico, imaginario, que le permitirá trasegar con seguridad. A través de las adivinanzas, los trabalenguas, los poemas; a través de los cuentos leídos y contados, entremezclados con las rutinas cotidianas; a través de los juegos compartidos, los niños crean los recursos internos necesarios para dar sentido a su vida. Se nutren de palabras para nombrar el mundo, para hacerlo suyo de una manera relacional, analógica, creativa.

Dice Petit glosando de manera muy poética el sentido de esa transmisión cultural:

III

Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir a través de la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que te será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas. (2015, p. 25)

Quiero insistir en este concepto de la transmisión cultural porque la literatura infantil ha estado inscrita en nuestro medio, sobre todo en el ámbito escolar. Esto no es grave per se, lo es en la medida en que se la ha instrumentalizado adjudicándole

funciones que no le pertenecen y que por desgracia la han empobrecido. Se usan los cuentos para enseñar lecciones morales, se los usa para dar mensajes pedagógicos, para enseñar gramática, en fin, son numerosas las funciones de tipo utilitarista, haciendo difícil la comprensión de la función estética y cultural que tienen los libros y la literatura para los niños. La escuela ha hecho un tanto y el mercado otro tanto. Y aquí surge un nuevo escolio: el valor de la gratuidad.

III Escolio: necesitamos que nuestros niños habiten el placer de la gratuidad

Dice Martha Nussbaum, filósofa norteamericana:

[...] El niño que se deleita en cuentos y canciones aprende que no todo en la vida humana tiene una utilidad. Adquiere un modo de encarar el mundo que no se concentra exclusivamente en la idea de uso, sino que también es capaz de valorar las cosas por sí mismas. Y el niño traslada esta actitud a su relación con otros seres humanos. No es sólo la capacidad para dotar una forma de vida lo que hace moralmente valiosa la imaginación metafórica, sino la capacidad de encarar los productos de la fantasía como algo que no tiene un fin más allá de sí mismo, que es bueno y deleitable de por sí. El juego y la diversión no son meros aditamentos o suplementos de la vida humana, sino paradigmas para encarar los elementos centrales de la vida. En este sentido, el deleite del lector cobra otra dimensión moral, como preparación para las actividades morales de todo tipo en la vida. (1997, p. 72)

Vivimos en una época en la que la materialidad pareciera controlarlo todo, signada por el consumo y la practicidad, por lo utilitario; un estado de hiper-prosa. Término utilizado por Edgar Morin referido a la construcción de un modo de vida en el cual la racionalización prima por sobre las emociones, un mundo regido por lo monetario, encerrado en un sistema de ideas coherentes y comprobables, dejando por fuera lo sensible, lo intuitivo y lo emocional. Morin rescata el lugar de la poesía como lenguaje de la vida, haciendo del conocimiento un universo poetizable, surgido de la capacidad de construir metáforas, en el que ocupan un lugar

privilegiado el asombro, la maravilla, la perplejidad (Morin, 2001).

El placer estético, ese que brinda la experiencia literaria, es gratuito y metafórico. Y hay allí una posibilidad inmensa de que nuestros niños desarrollen relaciones amorosas, desinteresadas, plenas de sentido humano.

Esa relación entre la estética y la ética no es menor y la hemos descuidado mucho. Nos colman los afanes cotidianos, pragmáticos, concretos. Nos signan las relaciones de uso, lo que puedo lograr del otro para mi propio beneficio. Necesitamos crear una ética desinteresada. Cada vez hay menos tiempo para el deleite, para la ensoñación, para el placer del juego, y esto significa menos tiempo y menos espacio para el encuentro con el otro, para la convivencia, para la comprensión de ese otro más allá de mí mismo, de mi propio egoísmo, de mi propio ego.

María Zambrano cuestiona de una manera estética nuestra pobreza: "Una de las más tristes indigencias del tiempo actual es la de las metáforas vivas y actuantes; esas que se imprimen en el ánimo de las gentes y moldean su vida" (Zambrano, 2005).

En mi experiencia como promotora de lectura y como docente, me ha sido muy difícil transmitir los beneficios éticos de la gratuidad, esos de los que habla Nussbaum. Cuando he trabajado con los docentes, con los bibliotecarios, con los líderes culturales, siempre surge de una u otra manera la necesidad de justificar la relación de los niños y jóvenes con la literatura y con la lectura en general. Cuestionarios, pruebas de lectura, análisis, enseñanza gramatical a partir de los textos literarios, búsqueda de personajes principales y secundarios, propósitos sociales de la lectura, créditos pedagógicos, enseñanzas morales o ecológicas; en fin, la lectura concebida como un medio para y no como un fin en sí mismo. Pareciera que hubiéramos perdido la conexión con el juego, con el placer del deleite, con ese margen de libertad que nos otorga la ficción, ese poder atravesar la frontera de la realidad y pasar al otro lado, allí donde lo incierto, lo impredecible y lo asombroso puede suceder. Allí donde nos volvemos creadores, artífices de mundos posibles.

El placer estético transmite una fuerza vital que no se puede medir ni cuantificar. Pongo como ejemplo una escena conmovedora que describe Doris Lessing, en el texto que escribió cuando se supo merecedora del Premio Nobel, acerca de la mujer joven, con dos niños pequeños pegados a sus piernas, haciendo la fila para obtener un poco de agua en medio de una espantosa sequía en África y se encuentra en el mostrador un pedazo de papel arrancado de un libro: es un párrafo de Ana Karenina. Y esa mujer, ávida de agua y de palabra lee, en voz alta y con dificultad:

Verenka lucía muy atractiva con la pañoleta blanca sobre su negra cabellera, rodeada por los niños a quienes atendía con alegría y buen humor y al mismo tiempo visiblemente entusiasmada por la posibilidad de una propuesta de matrimonio que le formularía un hombre a quien apreciaba [...]

A la mujer joven la espera un largo y penoso trayecto de regreso a su casa a través del calor y del polvo. Pero ella no se rinde ni se queja, sus pensamientos están ocupados en la historia que acababa de leer. Recordando a Verenka, piensa la joven: “Se parece a mí, con su pañoleta blanca y también porque cuida niños. Yo podría ser ella, esa chica rusa y ese hombre, que la ama y le propondrá matrimonio”.... ¿De dónde sacó la fuerza para regresar a su choza con esperanza? Del impulso vital que le transmitió apenas un párrafo de una obra viva. Y una obra viva es una obra de calidad².

IV Escolio: la calidad literaria

El tema de la calidad literaria también merece un escolio. Con el fin de subir los índices de lectura, esta se promueve independientemente de la calidad de lo que se lea. Tanto desde las políticas públicas como desde los afanes del mercado se buscan lectores a como dé lugar. Las editoriales diseñan planes lectores y utilizan todo tipo de estrategias de marketing (hasta algunas poco dignas) para que en las instituciones educativas se “adopten” los libros a granel. Se hacen libros pre-fabricados a partir de

temas de actualidad, hasta el punto que se ha logrado confundir la literatura con los libros de autoayuda. Se fabrican sagas para aumentar las ventas y se hacen maratones de lectura que llenan las estadísticas de libros y de lectores. En todo este afán contable se va desdibujando el valor de la calidad literaria, el valor de la obra de artística.

En este tema de la formación de lectores ¿por qué es importante la calidad?, ¿qué es eso de la calidad?, ¿cómo se mide la calidad de una obra?

La crítica literaria nos ha dado claves para acercarnos a lo que puede aportar calidad a una obra: el manejo del lenguaje, la estructura y la arquitectura de la obra, el ritmo, la caracterización y fuerza de los personajes (si estamos frente a una obra narrativa o dramática); el tiempo, la intertextualidad, la densidad de las palabras, las imágenes poéticas, en fin... Es asunto de los críticos deslindar estos recursos para poder apreciar con fundamento teórico la calidad. Sin embargo, no todos los mediadores (docentes, bibliotecarios, promotores de lectura, madres comunitarias) son ni deben ser críticos literarios. Son y deberían ser lectores, unos buenos lectores, apasionados que se pasean con gusto y familiaridad no solo por la literatura que los alimenta a ellos sino también por los libros para niños. Y en ese recorrido apasionado se van curando los criterios de selección, vamos intuyendo y develando ese misterio aparente de la calidad literaria.

Tuve en mi carrera (estudié literatura) un profesor, el padre Marino Troncoso, el cual me regaló una clave reina para apreciar la calidad: la duración. Explicaba el padre que no se trataba del tiempo en el que transcurría la obra, ni del tiempo histórico, ni del que duraba su lectura... era otra noción de tiempo más subjetiva: el tiempo que duraba la obra en el interior del lector. Y es que eso les pasa a las buenas obras: tienen duración. Habitan y resuenan de múltiples maneras en la interioridad del lector. “Otra vez, otra vez —pide un niño pequeño frente a una historia que le ha gustado—... cuéntamelo de nuevo”. Muchas veces los padres o maestros desesperados y sin comprender esa necesidad del niño, lo privan de seguir escuchando, allá en lo profundo, los ecos sonoros, visuales y emocionales de ese cuento que el niño quiere hacer suyo porque lo necesita. Alimento para el alma, pan afecto y literatura.

² Véase Lessing (2013).

No es lo mismo decir que Tina se tiró al río para despedirse que decir:

Al pasar junto al río, Tina no aguantó las ganas de sentirlo otra vez. Sin que nadie lo notara, se fue quedando rezagada y cuando la procesión desapareció en la lejanía, corrió hacia el agua, aventó los zapatos y se sumergió en ella. Tal vez fue el agua la que llamó a las lágrimas que había contenido desde que supo que dejarían el pueblo. Pero ahora podían fluir confundidas con la corriente, como si ella y el río fuesen una sola cosa, una sola entidad acuática que se dolía porque debía partirse en dos, y vivir en adelante destinos diferentes y distantes [...]. (Hiriart, 2001)

VI Las obras literarias de calidad tienen una materialidad imbricada con el contenido, inseparable de este; una materialidad que hace parte de su sentido profundo, es constitutiva de su sentido. Y es en esa relación entre la forma y el fondo, entre la materialidad y el contenido en que la literatura se juega su dimensión artística y se juega así mismo el efecto estético en el lector. Por eso es triste y pobre que mal alimentemos a los niños con *literatura chatarra*, privándolos del placer de las texturas, de los sonidos, la musicalidad, el ritmo, que ofrecen los textos bien tejidos.

Reflexionemos ahora por contraste: ¿qué pasa con una obra prefabricada, obvia, que se consume con rapidez y deja poco sabor? Pasa lo mismo que pasa con la comida chatarra: no alimenta y puede hacer daño. Leer estos libros de vez en cuando no es tan grave. Pero que un niño solo lea obras prefabricadas sí lo es. Estas obras están por lo general plagadas de lugares comunes, refuerzan estereotipos retardatarios y privan a los niños del universo metafórico, de las infinitas posibilidades de imaginar y aprender cómo un zorro astuto logra defenderse de los granjeros que lo persiguen y construir un pueblo debajo de la tierra para todos los animales, como en el *Súper zorro* de Roald Dahl; de sentir compasión por la niña de los fósforos cuando solo le queda una cerilla para calentarse antes de morir por el frío, como ocurre en *La niña de los fósforos* de Hans Christian Andersen; de llorar cuando el topo no encuentra el camino de regreso a su casa en *El viento en los sauces*; de atravesar Suecia

montado en un pato acompañando a Nill Holgersson, o calmando sus pesadillas al descubrir que los monstruos también se lavan los dientes con *Tengo miedo*, de Ivar Da Coll, por poner algunos ejemplos que me vienen a la mente.

Y eso es lo que transmite la verdadera literatura, la que está hecha con el genio del creador y el oficio del artesano.

Forster lo dijo con suma claridad:

Lo maravilloso de toda gran literatura es que transforma al hombre que la lee hasta la condición del hombre que la escribió, y hace nacer en nosotros el estímulo creador. Perdidos en la belleza donde él se hallaba perdido encontramos más de lo que desechó, alcanzamos lo que parece ser nuestro hogar espiritual, y recordamos que no era el orador quien estaba al comienzo sino la Palabra. (2007, p. 57)

Bogotá, noviembre 20 de 2017

Referencias

- Forster, E. M. (2007). "Anonimato: una reflexión". En *Sobre el oficio literario. Cuadernos de la Palabra*. México: Universidad Veracruzana.
- Hiriart, B. (2001). *Día de muertos*. México: Lectorum Publications.
- Jean, G. (1990). *Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos, los poemas, la realidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lessing, D. (2013). *Discurso al aceptar el Premio Nobel de literatura*. Recuperado de: http://bibliotecas.unileon.es/tULectura/files/2013/11/Doris_Lessing_Discurso_al_aceptar_el_Premio_Nobel_de_literatura.pdf
- Morin, E. (2001). *Amor, poesía, sabiduría*. Barcelona: Seix Barral.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wikipedia (s.f.). *Escolio*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Escolio>
- Zambrano, M. (2005). *Hacia un saber sobre el alma*. Buenos Aires: Losada.



Preguntas al proceso de publicación de la revista *Infancias Imágenes*. Un análisis desde la arqueología del saber

Martha Helena Barreto R.¹

El presente texto contribuye a la celebración de la buena noticia: *Infancias Imágenes* logró mantener la clasificación en categoría C en la convocatoria para la indexación de revistas científicas colombianas especializadas, Publindex 2016.

Mi participación la hago desde la experiencia vivida por más de cinco años como miembro del comité editorial, desde el cual he tenido la oportunidad de percibir cómo el campo de la infancia, el lenguaje y educación que agencia esta revista se ha posicionado tanto a nivel nacional e internacional. En efecto, ha sido siempre nuestra expectativa divulgar y lograr una mayor apropiación del conocimiento científico que se produce en este campo.

En tal sentido, me interesa aportar desde la perspectiva arqueológica del análisis del discurso una descripción sobre la historia del presente de la revista a través de la selección de archivos de los dos números que se sometieron al proceso de indexación (vol. 15 n.º 1 y 2 del año 2016).

Las siguientes preguntas ordenan el análisis del discurso: 1) para la descripción de la función de los sujetos se pregunta ¿quiénes adquieren el derecho a hablar sobre infancia, lenguaje y educación?; 2) para el análisis de la formación de los conceptos sobre indexación, ¿qué hemos aprendido de la participación de los procesos de indexación de la revista?, ¿qué hemos visto?, ¿qué se admite como probable?; 3) para la formación de los objetos, ¿qué tipo de relaciones de parentesco se identifican en los enunciados de los resúmenes de los artículos científicos?

Referente conceptual

Se trata de hacer un análisis del discurso desde la perspectiva arqueológica que se viene desarrollando en el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que ha significado un aporte metodológico, particularmente en el diseño matrices que nos permitan con cierta rigurosidad hacer este tipo de análisis del discurso. Tal como lo plantea Foucault (1984), la arqueología es la descripción del funcionamiento de un determinado campo discursivo —archivo— constituido por un conjunto de enunciados.

Se pregunta, entonces, por las condiciones de existencia de los discursos, por su campo práctico en términos de las relaciones que se establecen entre lo que se dice y una determinada práctica política y no por sus leyes de construcción. Esto significa que la arqueología trabaja sobre los enunciados que hacen operar los discursos y los transforman permanentemente. Los discursos, por eso mismo, no son vistos en su estructura gramatical, ni en su campo semántico, ni en las formas de construcción de la lengua. La arqueología no busca interpretar ni realizar análisis lógicos o semióticos. No se busca saber qué hace legítimo un discurso o le confiere inteligibilidad permitiendo servir a la comunicación. Más bien se explora la ley de existencia de los enunciados, su emergencia y correlación con otros sucesos anteriores o simultáneos, discursivos o no.

VII

¹ Docente universitaria, Fundación Universitaria del Área Andina, adscrita al grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del comité editorial de la revista *Infancias Imágenes*. Correo: marthab30@gmail.com

Metodología

En esta descripción se trabaja sobre archivos considerados como el conjunto de documentos integrados o no a una institución específica, producidos por personas físicas y morales en el desarrollo de su vida y como consecuencia de sus múltiples actividades. El análisis del discurso se realizó exclusivamente en el espacio interno o intradiscursivo en función de los sujetos, objetos y conceptos, al interior de los enunciados de tres tipos de archivos.

1. Para la pregunta por la función de los sujetos se utilizó el perfil de los autores y su filiación institucional.
2. Para la formación del concepto de publicación de la revista se utilizó el sistema de encadenamiento de la evaluación de los artículos científicos examinando la relación de jerarquía que se establece entre lo enunciado por el discurso oficial de Colciencias-Pubindex y la apropiación que hace la universidad para regular esta norma y, a su vez, los procedimientos que hemos utilizado en el comité editorial para hacer visible la revista *Infancias Imágenes*.
3. Finalmente, para la formación del objeto de la publicación de la revista, se analizaron los enunciados que aparecen en los resúmenes de los artículos científicos cuyo patrón retórico es: introducción, método, resultados y conclusión.

Perspectiva de análisis

De acuerdo con Foucault (1991, p. 54): “Lo que importa es mostrar que no existen, por una parte, discursos inertes, ya medio muertos, y, por otra, un sujeto todo-poderoso que los manipula, los invierte, los renueva”. Los sujetos parlantes forman parte del campo discursivo, en tanto que tienen en él una posición (y sus posibilidades de desplazamiento) y una función (y sus posibilidades de mutación funcional).

Por tanto, el análisis intradiscursivo se hace en función de los sujetos, los objetos y la formación del concepto. El sujeto, en tanto que función derivada del discurso, corresponde a los papeles y operaciones de quien habla o dice o de quien se

dice. Función derivada significa que los sujetos no fundan el discurso, sino, antes bien, que son su producto y se definen en función de los objetos y conceptos del mismo. Responde a las preguntas ¿quién habla?, ¿a qué condición está sometido el sujeto que habla?, ¿qué estatuto tiene? En función de los objetos, en tanto que estos tienen su origen en un conjunto de relaciones establecidas entre instituciones (universidad, instituciones educativas) procesos económicos (inversiones en educación y política educativa) y sociales (efectos en la familia, expectativas de vida y procesos de subjetivación infantil).

La función de los sujetos

Pregunta: ¿quiénes adquieren el derecho a hablar sobre infancia, lenguaje y educación?

Nos referimos en este análisis al papel que cumplen, principalmente, los autores de los artículos publicados, quienes al someterse a las exigencias de una convocatoria adquieren un derecho para hablar sobre el campo de la infancia, el lenguaje y la educación de los niños y niñas y los jóvenes. Se pregunta: ¿cuál es su estatuto en la sociedad que le otorga el derecho a escribir estos discursos?

El análisis nos muestra que el conjunto de autores que escribieron para esta convocatoria en la revista (volúmenes 15 números 1 y 2), se definen como sujetos con experiencia investigativa y docente. La mayoría de sus escritos proceden del trabajo de investigación que realizan en sus maestrías (10), luego le siguen aquellos trabajos de grado de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo (6) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con estudios de doctorado (2), e igualmente, dos profesionales: abogada (1) y psicólogo (1). En efecto, si tenemos en cuenta la filiación de las investigaciones se encuentra que hay un predominio de las investigaciones derivadas de trabajo de grado (8), de exigencias de la investigación en doctorado (2) e investigaciones financiadas por instituciones universitarias (3). En su mayoría, el legítimo origen de estas investigaciones se da en el marco del desarrollo de los trabajos de grado que se producen en las universidades.

Tenemos entonces que estos sujetos escriben para difundir un saber especializado y legitimado

por universidades y/o instituciones encargadas de la formación de niños, niñas y jóvenes, aspecto que les concede las competencias investigativas necesarias para publicar artículos científicos. Este grupo se dinamiza a partir de la subordinación jerárquica generada por las exigencias de indexación que legitiman la alta calidad investigativa que caracterizan los estudios de doctorado, luego se sitúan las maestrías y por último los estudios de especialización y los pregrados. La intención de la revista es hacer circular este conocimiento para que sea intercambiado y nutrido por la dinámica del sistema de investigación.

Finalmente, tenemos que decir que los autores de los artículos, en su calidad de investigadores, aparecen como sujetos activos y creativos que reflexionan sobre su práctica pedagógica o profesional y producen un saber para ser publicado. También, se muestran como sujetos oyentes de los saberes de los investigadores y profesores universitarios, así como sujetos sociales que se apropian de las experiencias y saberes de los contextos en los que se educan los niños y en general interactúan.

Los autores también se describen como sujetos pasivos al seguir las reglas propias de la investigación y la publicación de los artículos por parte de los evaluadores de la revista. Por lo tanto, el mecanismo de publicación de la revista posibilita dotar a los investigadores de mejores competencias lectoras y escritoras para apropiarse del conocimiento que sobre infancia y educación circula a nivel nacional e internacional.

La formación del concepto de publicación de una revista indexada

¿Qué hemos aprendido de la participación en los procesos de indexación de la revista? ¿Qué hemos visto? ¿Qué se admite como probable?

Para este análisis, primero, describiremos las reglas de sucesión, estas entendidas como el análisis de las formas de encadenamiento que permiten la emergencia de un sistema de vigilancia que hace la forma de publicación de la revista. Y, segundo, indagaremos los procedimientos de intervención para detallar la forma como esos diferentes elementos de la publicación se hayan en relación los unos de los otros.

Uno. Describir las formas de sucesión

Se trata de artículos científicos que se producen bajo la vigilancia de un sistema de encadenamiento que opera de la siguiente manera:

- **Publicación de la convocatoria, para la presentación de los artículos científicos**

La convocatoria tiene una periodicidad semestral (dos ediciones al año), y Publindex vigila el cumplimiento de esta periodicidad. En este anuncio se explicitan los criterios de orden metodológico y normas de producción textual para producir un artículo científico². Este documento define la normatividad a la que se somete una revista de carácter científico que busca divulgar los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen promoviendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado y postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, la educación y el lenguaje.

IX

Parámetros generales
Título (subtítulo opcional)
Datos autor(es)
Indicar el tipo de artículo
Resumen: máximo 150 palabras
Palabras clave: de tres a cinco
Introducción
Desarrollo (con subtitulación interna)
Conclusiones
Lista de referencias

En este artículo focalizamos la atención para el análisis de la sección **Imágenes de investigación**, la cual reglamenta la producción de tres tipos de artículos: de *investigación científica*, en los que se pide que los escritos respondan a investigaciones terminadas y preferiblemente con financiación; de *reflexión*, que presenta análisis de resultados de investigación terminada; y de *revisión*, los cuales apuntan a divulgar el estado de un dominio específico de un saber en un periodo de tiempo, mostrando perspectivas de desarrollo y evolución. En general, la estructura de estos tres tipos de artículo corresponde a cuatro

² Véase la guía para los autores, vol. 15, n.º 2.

aportes: introducción, metodología, resultados y conclusiones

• Evaluación de los artículos

Una vez el comité editorial recibe los artículos, estos son sometidos a un sistema de evaluación por pares académicos, quienes a través de una guía examinan la objetividad científica del artículo.

En síntesis, se evalúa la capacidad científica del texto para ser publicado, por ende, se revisan aspectos ortográficos, gramaticales y textuales tales como: la relación del título con el resumen, la claridad del resumen, la pertinencia de las palabras clave, la calidad de la introducción, el objetivo temático del texto, la coherencia, la cohesión, los aspectos científicos y disciplinares y, por último, la documentación y usos de referentes bibliográficos.

Dos. Describir los procedimientos de intervención

X

Interesa observar la manera como esos diferentes elementos se relacionan los unos con los otros. En el proceso de publicación opera todo el equipo de edición, conformado por las editoras de la revista y el comité editorial, quienes se encargan de tomar las últimas decisiones para su publicación final³. Diferentes elementos se cruzan en este hacer, encontrándose en relación los unos de los otros, como:

Colciencias Publindex es el organismo estatal encargado del manejo de la Convocatoria para la Indexación de Revistas Científicas Colombianas Especializadas-Publindex (2016). Esta se define como una práctica editorial en revistas de carácter científico para que estas cumplan con los estándares de calidad, visibilidad e impacto en el ámbito internacional. Así, la edición de revistas científicas se convierte en la práctica más aceptada para aumentar la difusión y circulación internacional de la producción investigativa de un país.

A nivel internacional, el impacto de estas revistas es calculado por los índices Journal Citation

Report (JCR) y Scimago Journal Rank (SJR). En Colombia, se realiza a través del Índice Bibliográfico Nacional, Publindex, El cual es el sistema nacional de indexación de publicaciones especializadas en ciencia, tecnología e innovación, creado por Colciencias en el año 1996. Según este documento, publicar en estas revistas es la práctica más aceptada para aumentar la difusión y circulación internacional de la producción investigativa de un país.

Se señala que el acceso a las tecnologías de información y comunicación ha facilitado de forma nunca antes vista, el acceso al nuevo conocimiento alrededor del mundo, la interacción y colaboración de investigadores, el incremento de autorías, y la creación y consolidación de redes. Así mismo como el aumento de la presencia de investigadores nacionales en los currículos científicos mundiales. (Publindex, 2016, p. 3)

Publindex evalúa este proceso de la siguiente manera:

- Fase 1. Declaración de cumplimiento del proceso de gestión editorial.
- Fase 2. Validación del proceso de evaluación y de la visibilidad.

La participación de personas dentro de la revista como editores, evaluadores, autores, miembros del comité científico editorial.

Autores: si el porcentaje de autores de la propia institución es igual o menor al 50%.

Editores: el editor publica como máximo un artículo al año en la revista que edita.

Comité editorial/científico: al menos el 80% deben tener afiliación externa a la entidad editora, tener un título de postgrado y un índice H5 mayor a 2.

Evaluadores: al menos el 60% de los pares evaluadores no debe pertenecer al comité editorial/científico ni a la entidad editora.

- Fase 3. Impacto de la revista científica nacional. Cálculo H5.

Estar incluida al menos en un índice bibliográfico citacional IBC/JCR/SJR, en un índice

³ Hay que también mencionar la labor del gestor editorial, el corrector de estilo y el diagramador. Inclusive, si se piensa en un equipo más amplio, debería integrarse al coordinador de revistas del CIDC.

bibliográfico IB y en una base bibliográfica con comité científico de selección BBCS.

Tenemos entonces que la convocatoria de la revista está unida a las técnicas de reescritura que miden su nivel de aceptación a través de prácticas de citación y de evaluación, de tal manera que el campo de memoria de la infancia, el lenguaje y la educación está ligado a las formas de jerarquía y de subordinación del discurso oficial de las revistas científicas para medir su nivel de cientificidad en un escalafón.

El sistema de sucesión que permite explicar la forma como funciona el proceso de indexación de este tipo de revistas opera jerárquicamente a partir de los lineamientos de Colciencias, concretamente Publindex, el cual a su vez regula el reglamento de la universidad para el proceso de publicación de las revistas. Esto permite impartir los criterios que legitiman y validan la publicación del conocimiento producido en los grupos de investigación y demás instancias. En nuestro caso, este sistema nos ha permitido, a través de la circulación internacional, aumentar la difusión y por ende apropiación de las investigaciones producidas en el campo de la infancia, el lenguaje y la educación.

Hemos aprendido que la indexación de las revistas agenciada por Colciencias Publindex permite, a través de un sistema de vigilancia regular en la universidad, la publicación de los artículos científicos y con ello aumentar la difusión y circulación internacional de la producción investigativa de un país. De ahí que:

Los principales editores privados operan sus revistas en internet, teniendo en cuenta que los principales índices bibliográficos y bibliométricos internacionales funcionan además como servidores de enlaces entre citas bibliográficas y textos completos; aspecto que permite asegurar la visibilidad y certificación internacional de calidad. Es indudable que Internet ha revolucionado la comunicación científica, especialmente, al hacer viable la posibilidad de acceso universal a contenidos científicos apenas son publicados, superando así el proceso de la edición en papel. (Packer, 2002, p. 274)

Hemos visibilizado cómo en la publicación de las revistas indexadas opera un proceso de edición y publicación a través de internet que, igualmente, se encuentra sometido a serias regulaciones que parece no dejar líneas de creación a los grupos de investigación y demás instancias en la universidad. Se admite, entonces, como probable que desde la universidad se piensen otras condiciones que le otorguen mayor libertad a los grupos de investigación y a la formación de investigadores en los niveles de doctorado, maestría y especialización en los procesos de edición y publicación de revistas en internet.

La formación de los objetos

Pregunta: ¿qué tipo de relaciones de parentesco se identifican en los enunciados de los resúmenes de los artículos científicos?

De acuerdo con la arqueología, se trata de examinar: 1) las condiciones históricas para que surja un objeto de discurso, que se pueda “decir de él algo” y que varias personas puedan decir de él cosas diferentes; 2) analizar las condiciones para que se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos que nos permitan establecer con ellos relaciones de semejanza, de vecindad, de alejamiento, de diferencia o de transformación. Estas condiciones son numerosas y de gran importancia. Esto quiere decir que no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa; no es fácil decir algo nuevo. No basta con abrir los ojos, tomar conciencia de ellos para que iluminen al punto nuevos objetos. En otras palabras, existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones.

Para examinar del objeto del discurso de la revista *Infancias Imágenes*, se analizaron un grupo de 12 enunciados provenientes del contenido del apartado del resumen. Veamos su definición.

Resumen en lengua española y abstract en lengua inglesa (máximo 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos, y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico. (Revista *Infancias Imágenes*, guía para autores)

A continuación, se presenta la lista de los títulos de los artículos analizados.

Revista vol. 15 (n.º 1), sección Imágenes de investigación. Siete artículos	
Título	Autor(es)
1. Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile	Soledad Morales Saavedra, Heidi Zambrano Quezada
2. El sesgo de la escritura en la conceptualización infantil de los sinónimos	Claudia Portilla, Ana Teberosky
3. Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento	Adriana Castro Velázquez
4. Miradas multidisciplinares de niños y niñas en siete escuelas normales de Antioquia	Diana Alejandra Aguilar, Gloria Luz Toro, Melisa Giraldo
5. Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano	Oscar Leonardo Cárdenas Forero
6. Análisis de conversaciones en aulas de básica primaria de San Gil	Fabio Enrique Barragán, Sandra Iveth Sánchez, Sandra Milena Neira
7. Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad de los niños	Claudia Yanneth Beltrán, Diana María Garzón, Norma Constanza Burgos

Revista 15 (n.º 2), sección Imágenes de investigación. Cinco artículos	
1. Nacer entre la ceiba y el río: algunas prácticas de crianza Ticuna	Erika Juliet Carvajal Hernández, Julián Felipe Cantor Acosta, Maribel Reyes Reyes
2. Bilingüismo y su incidencia en el léxico infantil bilingüe	Martha Luz Valencia Castrillón
3. Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje significativo	Ana Virginia Triviño Roncancio
4. Saberes de familia de un grupo de adolescentes bajo medida de protección	Rocío del Pilar Gómez Ramírez, Angie Liliana Cardozo García, Astrid Johana Bernal Teuza
5. Crecer a pesar de todo: un caso de resiliencia infantil	Santiago Pérez

Para el análisis del discurso se hizo una matriz en la que se muestran las relaciones establecidas entre la institución educativa, la política educativa y las formas de comportamiento. De acuerdo a estas categorías, no se buscó establecer la constitución interna de los resúmenes de los artículos, más bien se trató de describir las leyes de aparición de los objetos.

Primer objeto: la pregunta por la formación de competencias ciudadanas en niños del ciclo inicial. En este grupo de enunciados se revela un interés por analizar la política de la infancia y las políticas educativas, cuyo dominio de parentesco se relaciona con la formación de niños y niñas. Se resaltan las inquietudes por articular los discursos de estas políticas a la práctica pedagógica de los jardines infantiles y la educación básica. Se asocia a este interés el tema de comprensión lectora, el desarrollo de creatividad en los niños y la formación bilingüe, así como el tema de formación de maestros en un currículo por competencias.

Segundo objeto: la pregunta por las concepciones de infancia y las prácticas de crianza. Este parece ser el objeto del artículo sobre la formación de maestros en Normales Superiores desde el enfoque de transformación de sus concepciones de infancia, así como el análisis desde una perspectiva histórica crítica la educación inicial, desde un estudio histórico de la evolución del preescolar. Se trata de estudios sobre la infancia y la niñez que buscan preguntarse por las condiciones históricas del concepto de infancia asociado a la historia, la cultura y la sociedad.

Tercer objeto: la protección desde la perspectiva de los derechos de la infancia. Es la pregunta del artículo sobre el estudio de las prácticas de crianza en una comunidad indígena y la indagación de procesos de socialización y adaptación de niños y jóvenes. Se trata de un tema de políticas educativas y su relación con los procesos de socialización y crianza.

Los anteriores estudios buscan afectar la educación de los niños y niñas en el aprendizaje por competencias, la formación del pensamiento y el lenguaje, la formación ciudadana y el desarrollo de la creatividad, así como su capacidad lingüística en inglés y español. Igualmente, se busca la participación de los niños y niñas. Estos estudios tienen por objeto la formación de los maestros, ya sea en las Normales o mediante las investigaciones que estos realizan en los estudios de especialización, maestría o doctorado, a través de las cuales investigan en el aula o en la institución escolar y buscan así una mayor articulación entre la teoría y la práctica.

En otra línea, se tiene por objeto proteger los derechos de los niños a través de sus relatos y testimonios. En otras palabras, se pretende colocar la voz de los niños en el escenario de la búsqueda de soluciones, afectando sus procesos de socialización y adaptación. Como línea de novedad en estos artículos, se encontró solamente un artículo de línea en historia que busca transformar los idearios de la educación inicial a través de un estudio de las prácticas de enseñanza en la llamada educación preescolar.

Recomendaciones

Consideramos que para alcanzar mejores niveles de indexación es importante que la revista *Infancias Imágenes* se nutra en un futuro principalmente de las investigaciones procedentes de doctorados y maestrías, en especial para los artículos científicos, de reflexión y de revisión. La perspectiva es seguir trabajando en las exigencias para la indexación que nos permitan avanzar en el escalafón.

Visibilizar el campo de la infancia, el lenguaje y la educación que se viene formando a través de la producción de los maestros y demás trabajadores de la infancia de un conocimiento desde la experiencia y los saberes.

Destacar el papel de los maestros investigadores en su calidad de miembros de los comités editoriales y científicos que permita rescatar sus saberes de edición y producción de textos.

Reflexionar sobre la importancia y los efectos de la publicación en internet de este tipo de revistas y analizar las formas de apropiación del conocimiento que esta práctica viene generando para la formación de maestros y demás profesionales de la educación.

Referencias

- Colciencias (2017). *Informe de la Convocatoria para la Indexación de Revistas Científicas Colombianas Especializadas-Publindex*. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/informe-publindex.pdf>
- Foucault, M. (1984). *Arqueología del saber*. Bogotá: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión. En *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Packer, Abel L. (2002). El Scielo para nuestras revistas científicas. *Interciencia*, 27(6). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/339/33906901/index.html>
- Infancias Imágenes* (2016). Volumen 15, números 1 y 2. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

XIII



Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- *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 período de tiempo 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 referencias.

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 la misma todavía está 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 o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con “Figura”: luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- 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 en 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. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- 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:

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.

<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. Es por ello que 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 seguidos en 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 confluían 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 y/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

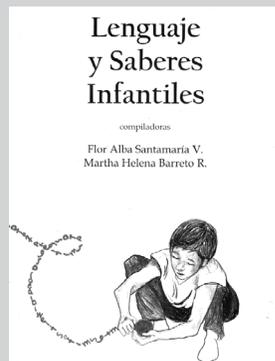
La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. *Infancias Imágenes* garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, 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 y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.



ISBN: 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178

Lenguajes y saberes infantiles

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,
Martha Helena Barreto
Editorial: *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
Páginas: 180

Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *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

Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *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.

Otras producciones académicas



ISBN: 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112

Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *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.



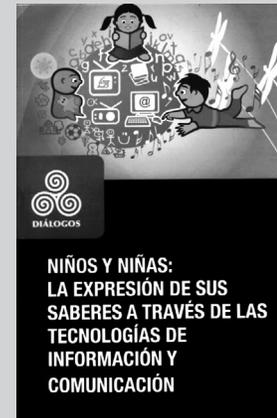
ISBN: 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones

Autoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez Torres
Editorial: *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 observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.



ISBN: 743093-837393-93737
Año: 2012
Páginas: 184

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: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

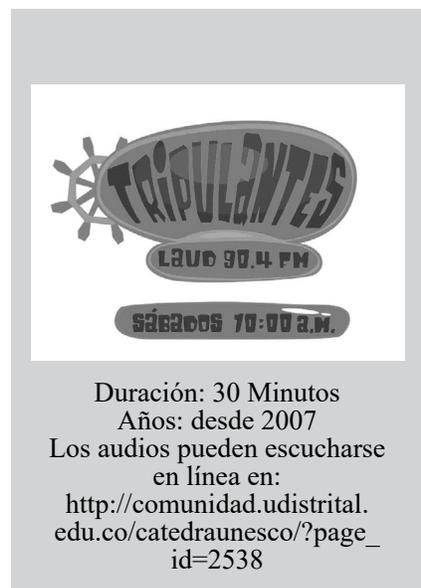
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro en el cual 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.



Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros.

Compiladora: Flor Alba Santamaría

Este libro recoge las memorias del V Coloquio de Infancia, realizado el 25 de mayo de 2017, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este evento académico se propuso generar reflexiones y compartir resultados de las investigaciones del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, así como conocimientos y experiencias aportados por los participantes, en el campo de la literatura y la poética infantiles, relacionados con el relato, las narrativas, el libro álbum, la fantasía y la canción. Lo anterior se convierte en una disculpa para acercarse al mundo de las palabras con las que se facilitan o no los procesos de humanización del niño y su devenir como sujeto.



Programa de radio infantil *Tripulantes*

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños, niñas 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.

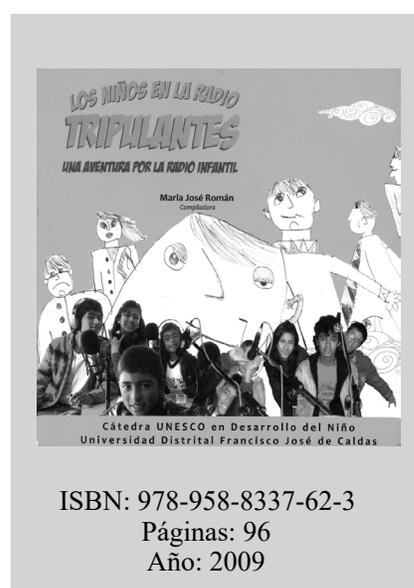
Los niños y niñas se convierten en los *Tripulantes*, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

El programa se emite los sábados de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. por LAUD 90.4 FM y por laud.udistrital.edu.co, emisora de la Universidad Distrital FJC.

Dirección general: Flor Alba Santamaría
Dirección de contenidos: María Adelaida Londoño M.

Edición: Luis Steve Montenegro Q.

Libretos: Yaneth Pinilla, María José Román



Los niños en la radio. "Tripulantes: una aventura por la radio infantil"

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de *Tripulantes* y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



2 DVD de audio
Año: 2009

¡Los niños en la radio!: lo mejor de Tripulantes

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil 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.

Disco 1 en estudio. Disco 2 en vivo
Producción general: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño

Textos: María José Román

Materización: Camilo Colmenares

Diseño gráfico: Juan Carlos Coronado

Prensaje: Disonex



Video experimental en DVD
Año: 2004

SensaciónES

Sensación ES 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.

Dirección ejecutiva: Flor Alba Santamaría

Producción ejecutiva: Omaira Tapiero

Concepción y realización: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD
Año: 2008

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.

Dirección: Flor Alba Santamaría

Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo

Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

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 3239300, 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.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
en Desarrollo
del Niño



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS