

infancias imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 17, no. 2, julio-diciembre 2018

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.

EDITORIA

Dra. Flor Alba Santamaría Valero

COMITÉ EDITORIAL

M.Sc. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

M.Sc. 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

M.Sc. Gary Gari Muriel

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Marcela Gómez Sollano

Docente e investigadora, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Pilar Lacasa

Decana Facultad de Documentación, Universidad Alcalá de Henares, España

Dra. Gladys Lecomte

Docente, Université de Genève, Suiza

Dr. Héctor Fabio Ospina

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

Dr. Humberto Quiceno

Docente, Universidad del Valle, Colombia

Dra. Julia Simarra Torres

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

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Mg. María Luisa Araujo Oviedo

Profesora, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda

Profesora, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Mg. Willington Algeri Benítez Chará

Docente catedrático, Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca, Universidad Cooperativa de Colombia Sede Popayán

Mg. Martha Ligia Calle Pinto

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Colombia

Dr. Jesús Enrique Chaux Torres

Profesor, Universidad de los Andes, Colombia

Dr. Álvaro Díaz Gómez

Profesor, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Mg. Claudia Patricia Duque Aristizábal

Docente investigadora, Universidad del Tolima, Colombia

Dr. Ernesto Durán Strauch

Coordinador del Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia

Mg. Roberto Andrés Jaramillo Concha

Profesor, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Mg. Dioné López Aguilar

Directora de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Dra. Tania María Mateos Blanco

Profesora Asociada, Universidad de Sevilla, España

Director, Laboratorio de Aprendizaje en CEIPA Business School, Colombia

Esp. Martha Lucía Paredes Bustamante

Docente Investigadora, Coordinadora, Centro de Investigaciones Socio Jurídicas, Universidad Cooperativa de Colombia

Mg. Nelsy Constanza Peña Forero

Docente, Secretaría de Educación Distrital, Colombia

Mg. Juan Carlos Rubriche Cárdenas

Profesor, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia

Dr. Juan Pablo Sánchez Domínguez

Docente investigador, Universidad Autónoma del Carmen, México

Dr. Javier Damián Simón

Profesor investigador, Universidad del Papaloapan, México

Dr. Ángel Torres-Toukourmidis

Técnico en Comunicaciones, AlfaMed: red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias, España

Mg. Edison Francisco Viveros Chavarría

Docente Investigador, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada S.

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Alejandra Wilches Sierra

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

César Augusto Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fabián Andrés Gullaván

DIAGRAMACIÓN

Julián Hernández - Taller de Diseño

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

Imágenes de investigación

Voces y vivencias infantiles: recorrido comprensivo sobre la niñez y la subjetividad Children Voices and Experiences: A Comprehensive Travel about Childhood and Subjectivity <i>Cristian Andrés Verano Camayo</i>	133-146
Estado del arte y abordaje del concepto de ludificación en el aprendizaje en primera infancia State of the Art and Approach to the Concept of Gamification in Learning in Early Childhood <i>Edgar Oswaldo Pineda Martínez, Paula Andrea Orozco Pineda</i>	147-162
Inteligencias múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria Multiple Intelligences and Academic Performance of Mathematics Area in Elementary School Students <i>Raúl Prada Núñez, Gerson Adriano Rincón Álvarez, César Augusto Hernández Suárez</i>	163-175
El emprendimiento como cultura: ¿una estrategia para potenciar las competencias ciudadanas y el trabajo en grupo en la primera infancia? Entrepreneurship as a Culture: A Strategy to Strengthen Citizenship Skills and Teamwork in Early Childhood? <i>Adriana María Gallego Henao Verónica Torres Pabón Estefanía Becerra Sierra Katherine Córdoba Pérez Paula Andrea Pérez Castaño</i>	176-184
Estado de la investigación sobre jóvenes en Bogotá, Colombia y América Latina State of Research on Youth in Bogotá, Colombia and Latin America <i>Edilberto Hernández Cano</i>	185-196



Textos y contextos

Pensando en la salud de niños y niñas, el aporte desde las representaciones sociales Thinking about Children Health, the Contribution from Social Representations <i>María Fernanda Cañón Rodríguez Daniel Marín Roberto Fasanelli</i>	197-208
La infancia soñada: el niño en la perversión pedófila The Dreamed Childhood: The Child in Pedophile Perversion <i>Herwin Eduardo Cardona Qutián</i>	209-218
¿Qué es lo escolar? Un diálogo entre la defensa y la crítica What is School? A Dialogue between Defense and Criticism <i>Ángela Virginia Neira Uneme</i>	219-227
Sobre la palabra y su uso: reflexiones para la enseñanza de matemáticas On the Word and its Use: Reflections for the Teaching of Mathematics <i>Angie Fonseca Rojas Leonardo Ramírez Herrera Juan Pablo Albadán Vargas</i>	228-236
Guía para los autores	237-239
Declaración de ética y buenas prácticas	240-241
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/>



Queridos lectores:

En este segundo número del volumen 17 de la revista *Infancias Imágenes*, en la sección “Imágenes de investigación” presentamos los resultados de investigaciones que dan cuenta del avance del campo de conocimientos en el tema de la infancia y de la juventud. Los estudios proceden de investigaciones de maestría y de doctorado.

El primer artículo, **Voces y vivencias infantiles: recorrido comprensivo sobre la niñez y la subjetividad**, de Cristian Andrés Verano Camayo, explora desde un enfoque cualitativo el uso de las narraciones, a partir de la pregunta: ¿cuáles sentidos y significados le atribuyen los niños y las niñas a la infancia y qué relaciones se pueden establecer entre estos y sus vivencias? Los participantes fueron 114 niñas y niños de grado sexto entre los 11 y los 14 años.

En segundo lugar, aparece el texto de Edgar Oswaldo Pineda Martínez y Paula Andrea Orozco Pineda: **Estado del arte y abordaje del concepto de ludificación en el aprendizaje en primera infancia**. El estudio presenta una revisión muy completa de investigaciones a partir de la utilización de variables dependientes, como el aprendizaje, la infancia, la motivación y la conducta, además de los contextos de la ludificación y tipos de estudios realizados en diferentes ámbitos. Sus conclusiones señalan que no se encontraron estudios específicos para la primera infancia, como tampoco un modelo pedagógico y una estrategia de formación docente desde la ludificación.

Inteligencias múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria, de Raúl Prada Núñez, Gerson Adriano Rincón Álvarez y César Augusto Hernández Suárez es el tercer artículo. La investigación busca determinar el grado de asociación existente entre los tipos de inteligencias y el rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemáticas. Se realizó con una muestra de 539 estudiantes de educación básica primaria de cuatro instituciones educativas públicas de la ciudad de Cúcuta (Colombia). El proyecto se propone dar respuestas sobre el problema del bajo rendimiento académico en el área de Matemáticas. Los autores consideran que el uso de distintas inteligencias dimensiona, por una parte, una variedad de competencias que el estudiante construye en su vida práctica y, por otra, aumenta la capacidad de los estudiantes para articularlas al razonamiento matemático.

El cuarto artículo se titula **El emprendimiento como cultura: ¿una estrategia para potenciar las competencias?**, y sus autoras son Adriana María Gallego Henao, Verónica Torres Pabón, Estefanía Becerra Sierra, Katherine Córdoba Pérez y Paula Andrea Pérez Castaño. A través de un estudio de caso, de la práctica de cuatro maestras de pre-jardín y jardín, se indagó cómo el trabajo pedagógico generado a través de los intereses de los niños crea mejores condiciones para la formación de competencias de creatividad y trabajo en equipo.

Esta sección cierra con el artículo **Estado de la investigación sobre jóvenes en Bogotá, Colombia y América Latina**, de Edilberto Hernández Cano. El escrito presenta un recorrido por la literatura producida en Bogotá, así como algunas regiones de Colombia y de América Latina; esta revisión se detiene en hallazgos, dificultades, tendencias, enfoques teóricos y perspectivas a la par que se indaga por vacíos, contradicciones y tensiones. Se plantean la siguiente pregunta: ¿cuáles son las representaciones sociales que han construido los maestros de educación secundaria sobre los jóvenes escolarizados en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá? Entre sus resultados destacan, en primer lugar, una visión contradictoria frente a la percepción del sujeto joven. Una mirada negativa pues está relacionada con: violencia, rebeldía, antipatía, transgresión y sin capacidad necesaria para tomar decisiones acertadas; y, a su vez, una mirada positiva en la que los jóvenes son percibidos con capacidades de transformación de la sociedad.

La sección “Textos contextos” se compone de cuatro artículos, los cuales comprenden informes cortos de investigación y reflexiones sobre diversas problemáticas. En primer lugar, encontramos **Pensando en la salud de niños y niñas, el aporte desde las representaciones sociales**, de María Fernanda Cañón Rodríguez, Daniel Marín y Roberto Fasanelli. En este se analizan los contrastes entre el concepto de salud infantil y su contraparte, la enfermedad. Los diferentes abordajes reiteran la necesidad de la participación de niños y niñas y la importancia de sus miradas, opiniones, imaginarios y representaciones, como un elemento significativo para reconocerles a los sujetos infantiles la ciudadanía.

En segundo lugar, aparece el informe **La infancia soñada: el niño en la perversión pedófila**, de Herwin Eduardo Cardona Quitián. Se trata de un avance de la investigación en el que el autor se plantean las siguientes preguntas: ¿qué lugar ocupa el niño en la sociedad contemporánea?, ¿por qué los marcos de protección son insuficientes para atender esta problemática? El método es indiciario y el enfoque psicoanalítico. Analiza el comportamiento perverso pedófilo y el lugar que ocupa el niño en la economía psíquica de sus padres. Reflexiona sobre la concepción de infancia contemporánea, para repensar la salud como un escenario en el cual su acción debe ser ejercida desde los niños y las niñas.

¿Qué es lo escolar? Un diálogo entre la defensa y la crítica, de Ángela Virginia Neira Uneme, es el tercer escrito, que a manera de reflexión plantea la necesidad de establecer un diálogo entre lo que hoy es la escuela y aquello que debería ser. Desde una posición crítica, sitúa a la escuela inserta en la lógica de la economía neoliberal; mirada que reconoce lo escolar como el lugar de lo público y lo democrático, pero, a su vez, una institución que reproduce desigualdades sociales. Con esta perspectiva, la escuela se caracteriza con un sentido empresarial y utilitario al servicio del mercado; por lo que la autora plantea un marco político que rescate la escuela desde la cuestión del amor, propuesta por Hanna Arendt.

Por último, se presenta el texto **Sobre la palabra y su uso: reflexiones para la enseñanza de matemáticas** de Angie Fonseca Rojas, Leonardo Ramírez Herrera y Juan Pablo Albadán Vargas. Se trata de una reflexión sobre el papel del lenguaje en la enseñanza de las matemáticas, a través de un contraste entre las creencias individuales de los profesores en formación y las creencias colectivas que rodean este fenómeno. El escrito destaca la importancia del lenguaje para la enseñanza de las matemáticas y el papel de la palabra, en tanto que, si no se piensa la dimensión de uso e intención, se dificultará el desarrollo de constructos matemáticos en la educación inicial.

Finalmente, esperamos que estos artículos aporten nuevas ideas a los investigadores en el campo de la infancia y la juventud. A todos nuestros lectores en general les reiteramos nuestro agradecimiento por tenernos como su revista académica preferida.

Martha Helena Barreto R.¹

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*.



Voces y vivencias infantiles: recorrido comprensivo sobre la niñez y la subjetividad*

Children Voices and Experiences: A Comprehensive Travel about Childhood and Subjectivity

Cristian Andrés Verano Camayo¹

Para citar este artículo: Verano, C. A. (2018). Voces y vivencias infantiles: recorrido comprensivo sobre la niñez y la subjetividad. *Infancias Imágenes*, 17(2), 133-146

Recibido: 28-abril-2018 / **Aprobado:** 13-agosto-2018

Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación en la cual se propuso interpretar comprensivamente narraciones de niñas y niños en edad escolar alrededor de su experiencia vital. Se optó por un enfoque metodológico cualitativo en el que el análisis de experiencias buscó revelar desde los relatos de los niños aspectos y significados entretreídos, reconocidos gracias a una especie de método de rodeo (Arfuch, 2013). El abordaje construido trató de dar cuenta de las visiones y posturas de los niños sobre la infancia, la niñez o la adultez a partir de su carácter singular y la especificidad que adquieren a la hora de comunicar las perspectivas sobre el mundo y sobre su mundo. Los hallazgos y las conclusiones se enfocan en estos aspectos y enfatizan la reivindicación de las posibilidades que brinda la palabra para reconocernos también a partir de lo otro y del Otro.

Palabras clave: experiencia, infancia, narrativas, comprensión.

Abstract

This paper presents some results of a research which proposed to comprehensively interpret narratives of school-age girls and boys around their life experience. We opted for a qualitative methodological approach in which the analysis of experiences sought to reveal—from the children's stories—interwoven aspects and meanings, recognized by a kind of detour method (Arfuch, 2013). The constructed approach tried to account for visions and attitudes of children about childhood or adulthood based on their unique character and particularity they acquire when communicating perspectives about the world and their world. The findings and conclusions focus on these aspects and emphasize the vindication of possibilities offered by the word to also recognize ourselves from the other and the Other.

Keywords: experience, childhood, narratives, comprehension.

¹ Magíster en Comunicación-Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del grupo de investigación Socialización y Crianza, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Docente, Secretaría de Educación de Fusagasugá. Correo electrónico: cristian.verano@gmail.com

Introducción

El conjunto de definiciones *infantiles* que conforman el presente documento se plasmó en clave de cotidianidad. Fue así como, a partir del encuentro espontáneo con la palabra, de la imaginación, la creatividad y los sentires brotó toda una constelación de aproximaciones —y proximidades, ciertamente!— de las cuales se podría decir que más que palabras son reflexiones frente a la vida y sobre la vida. Conscientes de que los niños tienen una manera muy singular de habitar la realidad, esta suerte de *glosario* que ellos mismos construyeron no habla de grandes relatos ejemplarizantes, sino de la sencillez de su existencia y lo valioso de su experiencia.

Lejos de pretender traducir este ejercicio en términos de representatividad o en anticipar elementos comunes y en últimas generalizables en las narraciones expresadas y exploradas, lo que se buscó en este recorrido fue el carácter distintivo de cada horizonte vital puesto en expresión narrativa. Toda vez que “la autobiografía [...] es una reconstrucción particular de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido, nos permite desvelar y comprender las vidas de otros (Ricoeur, 1997, citado en Gaviria, 2012, p. 64).

En virtud de lo anterior, en este artículo se pretende brindar un escenario para escuchar a los niños y niñas que protagonizaron el estudio, ya que los espacios para su participación libre son socialmente estrechos y no estrechamente sociales como merecerían o deberían ser. Así pues, la pregunta que orientó este ejercicio fue la siguiente: ¿cuáles sentidos y significados le atribuyen los niños y las niñas a la infancia y qué relaciones se pueden establecer entre estos y sus vivencias? En última instancia, la tarea consistió en situarse de manera tal que podamos apreciar comprensivamente muy de cerca las distintas narraciones de los niños, en la medida en que pensamos que en cada una de ellas emerge su subjetividad y su consideración en el mundo académico, educativo y social resulta imprescindible para que escuchemos más y nos comprendamos mejor.

En fin, mirando un poco el inicio y el cierre de esta andadura conviene acotar que los aprendizajes vinieron todos de los niños hacía aquí, de su

desinterés y su inocencia, de su *parlache* aún infantil e inocente, de su complicidad terca, de su palabra viva y certera, del desengaño que implica vivir tantas cosas antes de tanto tiempo y de su sonrisa sincera. En fin, lo que brindaron a flor de palabra las niñas y los niños en esta investigación estuvo habitado por su humanidad *infantil*.

Recorrido teórico: infancia y subjetividad

Como lo indican Herrera y Cárdenas (2013), el campo de estudios sobre la infancia, al menos en América Latina, se ha configurado alrededor de dos perspectivas que buscan caracterizarlo de manera problemática. La primera es una mirada teórica (matriz académica) en la cual la infancia se establece como un paradigma para las ciencias sociales. Por otra parte, Herrera y Cárdenas identifican lo que ellas denominan *matriz social*, en la cual el interés hacia la infancia como objeto de análisis viene dado por el aumento de distintas tensiones sobre las cuales discurre esta realidad: “la tensión de la visibilidad—invisibilidad de los niños como sujetos jurídicos, de la tensión inclusión—exclusión en el escenario social y político, así como de las transformaciones aceleradas de las condiciones de vida de los infantes” (Herrera y Cárdenas, 2013, pp. 282-283).

En este sentido, estas investigadoras elaboran una caracterización de las tendencias analíticas que han abordado el campo de estudios de la infancia en América Latina, básicamente desde su historicidad. De esta manera, proponen un recorrido partiendo de la conjunción de las siguientes categorías: instituciones y regímenes de crianza; vagancia, delincuencia y regímenes correctivos; escuela, civilidad y civismo; y, finalmente, la tendencia que más interesa en esta investigación y que las autoras llaman *infancia vivida*: otras pistas sobre el sujeto.

Ahora bien, al interior de los márgenes de esta producción historiográfica sobre la infancia, emerge una corriente más reducida, que se encuentra relacionada con “la cotidianidad y [centra su mirada] en la misma experiencia de los sujetos [...], cuyos abordajes sondan los sentidos de infancia, la cotidianidad y las vivencias [...] que, por lo general, han silenciado los registros oficiales” (Herrera

y Cárdenas, 2013, pp. 300-301). Esta vertiente es más reciente y tiene asidero en el psicoanálisis, la literatura, los estudios culturales, entre otros.

En el contexto latinoamericano resulta muy sugerente el llamado que hizo Eduardo Bustelo sobre los derechos de la infancia y la adolescencia. Para el autor, estos derechos se corresponden con una responsabilidad ineludible de los adultos a la que él denomina *eleidad*, es decir, hacernos cargo definitivamente de ellos. Para Bustelo:

La *eleidad* de los niños, niñas y adolescentes demanda una responsabilidad sin amenazar con un castigo y más allá de prometer una recompensa. Es esa fragilidad que revela nuestra capacidad de actuar moralmente como pura responsabilidad sin esperanza de ellos. (2005, p. 264)

La perspectiva de Bustelo es pertinente para comprender el campo de la infancia dentro de este trabajo de investigación. El pensador argentino indica que la infancia, al ser una suerte de inauguración de la vida, se encuentra asediada de modo colosal por el biopoder (control y sujeción de la vida en cuanto tal) y las fuerzas del mercado. Por ello, llama la atención sobre la necesidad de ejercer lo que él denomina solidaridad social, la cual implica “una dimensión profunda del ser orientado comunicacionalmente con ‘el otro’ y, por lo tanto, es un modo de coordinar la acción por medio de valores, normas y el empleo de un lenguaje que habilite el entendernos como ciudadanos” (2005, p. 270).

Justamente en este sentido se inscribe la reflexión de Bustelo en torno a la indefensión de la infancia. Una de las maneras más brutales en las que se hace manifiesta esta indefensión es la expropiación de la posibilidad comunicativa sobre los niños y las niñas. Se trata de producir una incomunicación intergeneracional en la cual el único lenguaje válido es el del mundo adulto (Bustelo, 2005, p. 272).

La interlocución generacional ilegítima pregunta para darse razón: los niños responden en el lenguaje ‘legítimo’ de los adultos. Se produce una inversión que coloca al niño solo con *zoé* e incompetente para el *bios* que lo habilita en el lenguaje. Los niños y

niñas hablan pero lo hacen desde la aceptación de un ‘deber’ impuesto por el adulto. Se produce una situación de heteronomía extrema en donde los adultos adulteran. (Bustelo, 2005, p. 272)

La cita anterior, como lo aclara incisivamente el propio Bustelo, se corresponde en buena medida con lo que él llama *minoridad*. El niño y la niña aparecen así en condiciones de reducción, enmarcados en categorías de menor, una minoría que no solo se refiere a su edad, sino que sobre todo desvirtúa sus capacidades, su lenguaje, su comprensión. Esto produjo que la noción de infancia tradicionalmente operara en asociación inmediata con la de incapacidad. “Por lo tanto niñas, niños y adolescentes en tanto que categoría social, están sujetos a una forma suprema de violencia simbólica: por ser ‘minorizados’ [...]” (Bustelo, 2012, p. 273).

Ahora bien, siguiendo a Traverso, podemos indicar que la Historia es un relato, una forma de escribir el pasado de acuerdo a los lineamientos y reglas de un oficio que, por tanto, procura responder a las cuestiones que plantea la memoria. Aquella nace de esta última, liberándose, no obstante, al tratar de poner el pasado dentro de una perspectiva objetiva, es decir, mediante un proceso reflexivo la memoria se convierte en un *objeto* de estudio (Traverso, 2007, p. 21).

Se puede decir, entonces, que la memoria posee un carácter subjetivo en la medida en que se aferra a los hechos que hemos presenciado y a las formas particulares en que los mismos han logrado impactarnos, a las huellas que han dejado y de las cuales es posible dar testimonio. En palabras del profesor italiano:

La memoria es una construcción, siempre filtrada por conocimientos adquiridos con posterioridad, por la reflexión que sigue al suceso, por otras experiencias que se superponen a la originaria y modifican el recuerdo [...] la memoria individual o colectiva es una visión del pasado siempre matizada por el presente. (Traverso, 2007, p. 22)

Justamente ser desde la alteridad significa construir la identidad a partir de la experiencia. El relato, por tanto, permite acoger al otro dentro del

propio universo simbólico, significativo y presente. La narración se convierte en un poderosísimo antídoto contra la amnesia individual y social, toda vez que se trata de un esfuerzo por poner sobre un tamiz comprensivo un pasado-presente colectivo.

En este punto resulta muy sugerente la excursión teórica que elabora Leonor Arfuch (2013) asociada a la reconfiguración subjetiva que se experimenta en la contemporaneidad. La autora argentina señala tres significantes, como ella misma los llama, que conforman esta suerte de *nueva subjetividad*, a saber: historicidad, simultaneidad y multiplicidad. Enseguida se expone en qué consiste cada uno.

En primer lugar, la autora vincula los géneros narrativos más intimistas (autobiografía, diario y epístola) con la invención del sujeto moderno. Es decir, Arfuch (2013) afirma que estos géneros tienen una historicidad precisa en clave de ruptura con un tiempo anterior, pues fueron consustanciales al sujeto que apenas despunta en el siglo XVIII. Esto se manifiesta en una nueva sensibilidad relacionada con una renovada conciencia histórica aparejada con el desarrollo capitalista y la marcada ruptura entre mundo público y mundo privado de la conciencia moderna.

Y, siguiendo a Arfuch, aunque estos géneros no perdieron su vigencia con el paso de los siglos y las transformaciones sociales, es con la veloz expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuando su impacto se hace global, masivo y pasan a ser reconocidos en una inédita simultaneidad que sobrepasa fronteras, tradiciones culturales y lingüísticas. De acuerdo con Arfuch “se trata de una extensión que no solo tiene que ver con los clásicos contenidos vivenciales, modulados por la complejidad de nuestro tiempo, sino que es también estética, estilística, plasmada en formas múltiples e innovadoras” (2013, p. 22).

Finalmente, ese volver una y otra vez sobre quien enuncia, sobre quien dice como fuente de conocimiento y reconocimiento, el rescate del yo que al pronunciarse revela detalles de su intimidad y su correlato representado en quien le escucha; estas condiciones revelan, pues, esa multiplicidad de la que habla Arfuch. La cual también está relacionada con el *movimiento*, en el sentido de que “hoy los tránsitos parecen prevalecer por sobre los

anclajes”. Se trata de una suerte de andar de modo físico y virtual.

Dentro del horizonte analítico conformado por la diada sujeto-memoria, resulta destacada la noción de *memoria actuante* utilizada por Makowski (2002) para indicar dos características importantes: en primer lugar, que no es posible concebir al sujeto por fuera de lo social y en este sentido aquel se encuentra siempre marcado por el devenir histórico. En segundo lugar, y siguiendo con el punto anterior, Makowski alude que el sujeto es continuamente portador de historias y, por lo tanto, de memoria; una memoria que es actualizada (y revitalizada) con el transcurrir de la vida individual. Por ello la autora habla de una memoria actuante en el lenguaje y la acción del sujeto (Makowski, 2002).

Ruta metodológica: sendas para comprender

En este trabajo la ruta metodológica se puede traducir como una especie de *caja de herramientas* provista de un conocimiento epistemológico, histórico, narrativo y hermenéutico que sustenta la comprensión interpretativa de una realidad específica. Los rasgos distintivos de dicho conocimiento consideran que esta realidad es cambiante, subjetiva y está habitada por múltiples voces y referencias. Por ello, para comprenderla es necesario emplear diferentes *estrategias* orientadas a ampliar el horizonte para enriquecer la mirada, permitiendo surcar un terreno reflexivo cuyo asidero sea la vigilancia y el cuidado de la propia acción investigativa sobre *lo investigado*, teniendo siempre presentes los límites y las condiciones del ejercicio mismo de investigar (Verano-Camayo, 2017).

Definir la narrativa como apuesta metodológica nos conduce a valorar lo que señalaba Arendt: “[...] quizás a la pregunta ‘¿quién eres?’ habría que ‘responderle en la forma clásica y contar una historia’” (Arendt, 1997, p. 23). El acto narrativo transmite aspectos colectivos, incluso universales de la vida y a la vez contribuye en la comprensión de la experiencia individual. No solo pone las cosas, sobre todo a los sujetos en perspectiva de sí y con otros. Se trata de una recuperación de las vivencias a través de la oralidad. En este sentido se privilegió la utilización de talleres buscando con

ello complementariedad y visibilidad en la perspectiva del trabajo. La idea fue ir hilando y tejiendo de manera dialógica esta construcción investigativa, es decir, propiciar escenarios que permitieran la participación de los niños y las niñas dirigida a la puesta en común de sus puntos de vista, reflexiones y sentires sobre lo que para ellos significa la infancia.

Al asumir el taller como un ejercicio de construcción de conocimiento conjunto, emergen necesidades y retos en el momento de comprender cómo configuran los niños un horizonte enunciativo desde las narraciones asociadas con su experiencia vivida. Resulta evidente que se debe establecer una serie de orientaciones que permitan reconstruir, mediante un esfuerzo basado en la comprensión interpretativa, los sentidos, significados, trayectos y matices que recorren estas narraciones y la relación que guardan con la construcción de la subjetividad de los niños y niñas.

La interpretación de los hallazgos dentro de este estudio estuvo marcada por la consideración de la sensibilidad de los niños y niñas protagonistas. Fue así como se adelantó la caracterización, sistematización e interpretación comprensiva de las unidades de sentido que habitaron las narrativas. En términos de Ramírez:

Vale la pena definir las unidades de sentido como los elementos que organizan y delimitan las proximidades del discurso, con el fin de dar una mayor lucidez de esas vastas regiones que abren los contornos de análisis e interpretación de las narrativas propias de los niños y las niñas en cada categoría. (2008, p. 67)

El escenario donde tuvo lugar la investigación fue el colegio John F. Kennedy Institución Educativa Distrital (IED), ubicado en la ciudad de Bogotá. Los participantes fueron 114 niñas y niños de grado sexto que se encontraban entre los 11 y los 14 años. Consideramos que el intercambio conjunto conlleva a “poner en escena” múltiples maneras de relacionarse con el mundo, tales como las interacciones y reacciones propias del contacto físico, o las objeciones mutuas, o los esfuerzos que se hacen para lograr ser entendido por un grupo (y quizá también para alcanzar su aceptación).

El interés de la investigación en cuanto a la mirada y la acción estuvo orientado por la comprensión, para lo cual fue necesario transitar en medio de esos *lugares de frontera* donde el espacio social, pero también la postura investigativa, puede que sean más fructíferos, o, cuando menos, más sorprendentes en términos analíticos. Así mismo, tratamos de dar cuenta de las visiones y posturas de los niños y las niñas sobre ciertos temas a partir de su carácter singular y la especificidad que pueden tener al momento de comunicar sus apreciaciones sobre el mundo, ese entramado complejo y significativo denominado aquí *horizonte enunciativo*.

Se trata de acudir a lo que Leonor Arfuch (2013) denominó *exploraciones en los límites*, para referirse a una postura que concibe la investigación social de modo ético al menos en dos sentidos: el primero como posibilidad de transitar por un camino que se resiste conscientemente al encuadre dentro de límites prefijados y que en cambio se preocupa por abrir diálogos en los que el devenir de la conversación y la experiencia es inesperado, como la vida misma. Y segundo, procura comprender en clave interpretativa una *subjetividad situada* (Arfuch, 2013) atendiendo a términos éticos, políticos, podríamos decir plurales o sencillamente (¡más bien complejamente!) humanos. Es decir, tratar de ir tras esas huellas que se inscriben en la experiencia vital individual y las tramas que se logran conformar con lo social.

Hallazgos

El interés particular de esta investigación residió en hacer visible todo un conjunto de percepciones que poseen diferentes niños sobre nociones que hacen parte de su realidad y que a menudo son dejadas de lado por el mundo adulto. En este caso, reivindicar las posibilidades que brinda la palabra para reconocernos también a partir de lo otro y del Otro significa aceptar y reafirmar que los niños tienen cosas muy valiosas para decir y que basta con disponernos a escucharlas para que se despliegue lo que aquí se ha llamado su horizonte enunciativo (Verano-Camayo, 2016).

Como lo señala Javier Naranjo (2015), la mayoría de los profesores no sabemos hacer las preguntas *correctas*. Naranjo se refiere a que, en ocasiones,

se hacen preguntas para que las respuestas confirmen lo que se desea escuchar. Sin embargo, este trabajo tuvo condiciones distintas, toda vez que los niños pudieron plasmar sus percepciones libremente y todo el tiempo se les animó a que acudieran a sus sentires y evocaran así experiencias que consideraran vitales dentro de su trayectoria. Siguiendo estas premisas, los talleres concluían con algunas reflexiones de los niños orientadas a valorar cada uno de sus distintos momentos.

Interpelaciones y auto-representaciones

Ya se ha hablado sobre la importancia de hacer visibles prácticas y lenguajes que tradicionalmente han sido marginalizados, invistiéndolos así por un aura de ilegitimidad e incapacidad. La reivindicación de aquellos, materializados en las percepciones de los niños, tiene aquí al menos dos propósitos. El primero es reconocer que son voces totalmente válidas (¡casi una redundancia!) y que al ser pronunciadas conducen a pensar-nos y a actuar de otro modo. El segundo, delinear trayectorias que evidencian, además de la marginalidad tradicional, un conjunto de cuestionamientos y críticas frente y sobre lo establecido, desde donde emergen posibilidades tanto discursivas como de acción.

Es de anotar que las formas de interpelar lo Otro en los niños son sutiles y casi todas ellas se revelan en clave sensible. Así, apelando a las emociones y los sentimientos, ellos manifiestan a veces con disimulo y otras con arrojo sus desacuerdos. Porque es claro que a ellos también los habitan temores, miedos, deseos, dudas, culpas y todo un sinnúmero de circunstancias que a menudo por su condición de pequeños o *menores* les son minimizadas.

Justamente Herrera y Cárdenas resaltan la importancia de una corriente historiográfica más bien reciente sobre la infancia relacionada con la experiencia. Se trata de una línea que centra su mirada en las vivencias de los niños y los sentidos y significados que pueden llegar a atribuírseles. Por tanto, aquí perviven aspectos cotidianos que buscan ser rescatados no solamente porque significan volcar el interés sobre el sujeto, sino porque además han sido históricamente silenciados e invisibilizados por los registros oficiales (Herrera y Cárdenas, 2013, pp. 300-301).

En este sentido, los niños suelen concebirse a sí mismos como pequeños, como menores de edad, pero no como incapaces. Ellos son conscientes de su diferencia de cara a los adultos e incluso a los jóvenes, con quienes también conviven permanentemente; pero esto no se traduce en que se asuman a sí mismos como menos que estos. Por el contrario, en sus percepciones emergen lenguajes en los cuales se consideran seres libres para decir, para opinar y para actuar. En ocasiones sus palabras llaman la atención de modo abierto sobre la pérdida de las posibilidades (de expresión, por ejemplo) que puede tener un niño a medida que va creciendo.

Estas posiciones dan cuenta del argumento de Iskra Pavez según el cual la vida social es un acontecimiento humano y, por lo tanto, no escapa a la influencia del contexto y de los demás. A pesar de esto, el individuo, incluso siendo niña o niño, siempre tiene un cierto grado de autonomía y, así, puede construir una subjetividad propia (Rodríguez, 2007, p. 40, citado en Pavez, 2012, p. 90).

Niño: es una persona que es más pequeña que un adulto, y el niño o niña puede opinar las cosas que él quiere. (Juan, 12 años)

Adulto: es cuando uno ya va creciendo por edad. Primero por los primeros años, 10 años después 11, 20 y de los 20 a los 50, 60, 70, 80 años. Eso es ser adulto. (Diana, 13 años)

Adulto: ser mayor de edad, ir perdiendo las fuerzas para hacer todo. (Kevin, 11 años)

Llama la atención que los niños conciban la adultez no tanto como un proceso de crecimiento vital necesario, sino especialmente como un estado en el que hay una pérdida de vitalidad. Y aunque en sus miradas existen nociones que relacionan eso de ser adulto con el paso inexorable del tiempo, lo que definitivamente resulta ser más sugerente es que vean el mundo adulto como un agotamiento de la energía. Interesa señalar con esto que los niños a menudo ven en los adultos a un Otro diferente y hasta distante, con el que resulta difícil intercambiar y sobre todo compartir intereses comunes.

Estos indicios que reflejan incertidumbre frente a la adultez muestran la presión generacional que recae sobre la infancia a la que se refiere Norbert

Elias (1989). El autor alude al proceso civilizatorio que las sociedades modernas ejercen a través de la educación, las normas, la familia o el trabajo, configurando por medio de este una realidad infantil inscrita dentro de ámbitos relegados a la privacidad y la intimidad, con el objetivo fundamental de crear condiciones preparatorias para la vida adulta y pública, en la que se espera cierto grado de manejo y apropiación de rutinas, hábitos y obediencias (Pavez, 2012, p. 90). Da la impresión, entonces, de que en la niñez y la juventud siempre se habla de una suerte de pre-vida, una especie de: todavía no, hace falta prepararse. Los niños dirían: hace falta cansarse un poco.

Lo que revelan las palabras de Kevin, el niño que recién define la palabra *adulto*, no se reduce a rotular a un grupo de personas. Su afirmación nos habla de un convencimiento frente a la vitalidad que implica ser niño. Y aunque muy a menudo tanto los discursos políticos como los medios de comunicación muestran a niños ansiosos por dejar de serlo a como dé lugar, los sentidos que emergen a partir de estas definiciones muestran todo lo contrario. Los niños son conscientes de que crecer tiene unos costos que ellos no quisieran pagar. Sus formas de interpelar-nos también dejan ver que ellos buscan resquicios de expresión para ser libres.

Sin embargo, los niños son conscientes de que su niñez va a terminar. Naturalmente, no es un gran descubrimiento que lo sepan, son conscientes que también se trata de un momento que con el tiempo y la experiencia se va *superando*. Así como es apenas lógico que consideren su vida actual como algo extraordinario. Esto, empero, no debe hacer perder de vista que existen experiencias de dolor y sufrimiento en la infancia producto del ejercicio de todo tipo de violencias (armada, intrafamiliar, sexual, étnica, simbólica, entre otras) sobre los niños.

Tal como lo demuestra Eduardo Bustelo, por ser la infancia una especie de inauguración de la vida es asediada permanentemente por un cerco de control en el que se intenta sujetar la vida misma también haciendo uso de las fuerzas del mercado. Por ello, Bustelo muestra la necesidad de ejercer lo que él llama solidaridad social, la cual implica «una

dimensión profunda del ser orientado comunicacionalmente con ‘el otro’, lo que implica entendernos mutuamente como ciudadanos” (Bustelo, 2005, p. 270).

En las narrativas de los niños es común ver que se caracterice la niñez como espectacular. Y los acercamientos que hacen ellos frente a esa suerte de auto-examen que resulta ser el hablar de la niñez, de su niñez, hacen notar formas de representarse a sí mismos como seres felices, con capacidad para sorprenderse, para jugar y de este modo habitar la realidad de un modo especial, el cual, sin embargo, se va agotando.

Niñez: *son momentos espectaculares e inolvidables que nunca volverán a pasar.* (Ronald, 12 años)

Infancia: *cuando estas chiquito y juegas con todo, pero vas creciendo y vas madurando y esa infancia se va acabando.* (Camila, 11 años)

Niñez: *es una etapa que debo aprovecharla, porque cuando sea grande no tendré tanta vida como en la niñez.* (Arnol, 11 años)

Infancia: *es cuando alguien nace y la infancia le llega por aproximadamente 10 u 11 años.* (Jhoan, 11 años)

139

Incluso en ciertas narrativas se puede notar un dejo nostálgico por la infancia como vivencia cotidiana, como experiencia. Se trata de un presente-pasado cuya característica es que está sucediendo y ese suceder implica que, algunos de los niños, lo encuentren próximo a concluir. Así, se ve que los niños no se llaman a engaños, ellos saben perfectamente —a veces incluso con crudeza— que transitan por un momento y, como lo señala Jhoan en su narración, hasta se atreven a ponerle fecha de vencimiento.

Pero esto sin duda también da cuenta de la visión que tienen sobre el hecho mismo de crecer, pues, si la niñez la asocian con juego y con momentos espectaculares de diversión, el hecho de *madurar*, de hacerse grande tendría entonces que ver con la ruptura de estas condiciones. Es a lo que se refiere Arnol cuando dice que crecer significa “no tener tanta vida” como ahora que es niño. Se vuelve nuevamente sobre la percepción de encontrar el mundo adulto como carente. Pero,

¿carente de qué?, ya se ha dicho y las palabras de los niños son contundentes: de vida.

Aquí se puede evidenciar resistencias a pronunciarse desde el deber que impone el adulto. Hablamos de interpelar la interlocución generacional que menciona Bustelo (2005), según la cual los adultos preguntan para darse la razón y los niños responden acomodándose al lenguaje legítimo de los adultos. En este sentido las narrativas de los niños revelan cuestionamientos y disensos sobre o con lo adulto; es así como se habilitan y se reconocen autónomos para hablar en nombre de sí mismos. Claro que este ejercicio tuvo unos marcos especiales que en todo momento promovían la comunicación libre, acudiendo a la sensibilidad y las emociones.

Así pues, en esta investigación no se encontró que los niños quisieran ser grandes y pertenecer al mundo adulto. Por el contrario, los sentidos que toman sus palabras apuntan a reconocer eso de la adultez como algo más bien indeseable. Por eso, si frente a la infancia persiste una nostalgia se podría decir que frente a la adultez existe incertidumbre y resistencia. Se cree que esta manifestación no se reduce simplemente a una expresión de rebeldía generacional, sino que ella habla de una forma especial de auto representación cuyas características tienen que ver con un desencanto frente a valores inculcados social, histórica y culturalmente.

Los niños están mostrando muy sutilmente su escepticismo frente a lo que implica ser adulto. Y como ven que pertenecer a ese mundo implica no jugar, tener menos vitalidad, acumular pérdidas, no poder opinar lo que se quiera, en fin, quisieran no hacer parte de él, lo cual constituye un serio cuestionamiento a la fundación y aspiración de establecer y repetir instancias modélicas y normalizadas asentadas en el deber ser, que no es otra cosa que el poder ejercido desde una lógica *adultocéntrica*.

Del mismo modo, estas interpelaciones dejan ver que la infancia no es una sustancia física sino principalmente una manera de ser discursivamente (Agamben, 2007), porque en las narrativas de los niños emergen significados y sentidos que brotan desde la apropiación de sus propias experiencias, pero que a la vez hacen referencia a la experiencia de los otros, en este caso particular de los adultos. Según este autor italiano, el mundo moderno se

caracteriza por el fin de la experiencia, la existencia está permanentemente configurada por elementos que no se cristalizan, todo ello debe conducir a reconsiderar la infancia (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita, 2014).

Así, se ha visto que los niños aparecen en el mundo concibiéndose como seres singulares y diferentes a los adultos, de quienes se perciben distantes. Y se podría agregar que se asumen como personas críticas que pueden y logran recomponer mediante ejercicios narrativos y dialógicos mediados por la oralidad y el arte; aspectos que hacen parte de su experiencia. Se trata de un entramado constituido por sus vivencias y el lenguaje que se va hilvanando para habitar la realidad de maneras singulares, a partir de las cuales dotan de sentido su horizonte enunciativo, su memoria.

Estancias afectivas y subjetividades

En esta investigación se encontró que la constelación afectiva de los niños es muy amplia. Se proyecta sobre espacios cotidianos y a menudo sencillos que, sin embargo, significan mucho para ellos. Así, se notó que sus emociones y sentires con frecuencia se hallan arraigados en experiencias comunes —y corrientes—, las cuales son revividas de un modo paradigmático. Aparecen, por tanto, una serie de rastros de lo emblemático que los niños rememoran imprimiéndole un carácter extraordinario, porque para sus vidas así fue y así lo recuerdan o lo quieren recordar.

En su pasado los niños encuentran recuerdos que figuran como catalizadores de emociones. Esto es obvio; así mismo, el pasado trae al presente sentimientos y hasta reacciones que incluso determinan el actuar aquí y ahora. Y recordar abre la posibilidad de que los niños hagan una evaluación de ese pasado, permitiéndoles valorarlo de cara al presente que viven, identificando cómo y por qué han cambiado, pero también denotando que hay aspectos de su vida que aún permanecen, ya no inalterados, porque sería insensato, sino más bien albergados, acogidos.

Pese a que, como señalan Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita (2014), la sociología tradicional (y desde luego también la concepción *adultocéntrica* de la vida) le ha negado al niño su capacidad

actancial; la teoría del actor red de Latour (2005, 2006) aplicada a la infancia propone ver un poder de acción propia en el niño, que debe llevar a considerarlo como un mundo irreductible a una edad o etapa definida de la vida. Con ello, la edad pasa a ser un criterio inadecuado para comprender la infancia, porque esta es una “figura de la vida nómada, móvil y en continua emergencia” (Latour, 2006, citado en Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita, 2014, p. 81). Y estas *características* que no son estáticas y que aparecen de distintos modos y mediante múltiples manifestaciones tuvieron lugar en las narraciones de los niños, evidenciando así elaboraciones sobre el pasado y poniéndolo en diálogo con su presente.

Niñez: *es cuando era pequeño y no sabía algunas cosas y cuando tenía un salón pequeño y recuerdos de felicidad.* (Andrés, 12 años)

[Mi objeto] *Es una foto de mí cuando era bebe me significa mucho porque es un momento que no puedo revivir.* (Anónimo. Foto)

Niña: *es una persona común y corriente.* (Ana María, 11 años)

[...] *yo pienso que el futuro de mi muñeca es que cuando yo este grande y tenga una hija se la voy a dar a ella y me gustaría que también la cuidara mucho.* (Yeimy, 12 años. Muñeca)

Los niños participan del conjunto de valoraciones que posee la cultura hegemónica que les ha sido inculcada y han aprehendido a través de diferentes dispositivos, como las normas o las instituciones (familia, escuela). En este sentido, la exaltación al *yo* propio como forma que genera significados importantes al momento de auto-reconocerse y de presentarse ante los demás, acudiendo a figuras que la cultura avala o que en todo caso forman parte de su corpus —y *modus operandi*, diría Bourdieu (2007)— establecido, quizá, esta trama, además de buscar aceptación acude a mecanismos que se anclan en paradigmas culturales. Piénsese en la asociación del ser bebé con la ternura, es decir, como ejemplo insuperable, como modelo histórico y social que encarna lo tierno.

Por otra parte, y casi en una dirección contraria a lo anterior, se encuentra el lugar de saberse a sí

mismo como “*una persona común y corriente*”. Se trata del rastro de una matriz cultural en la cual la construcción subjetiva se asume como *normal*. Esto es muy interesante porque nos permite resaltar que los niños son capaces de generar formas de aparecer en el mundo desde el lenguaje, que con frecuencia para ello no necesitan recurrir a estereotipos o prejuicios y que, por el contrario, desde su niñez misma, y haciendo uso de un lenguaje sencillo, pueden reconocerse más allá —quizá más acá— de aquellos.

De igual forma, es posible notar que los niños otorgan sentido a sus trayectorias vitales; ellos generan interpretaciones que buscan comprender lo vivido y también hacérselo comprender a los Otros. El niño es autor de su propia subjetivación a través de múltiples experiencias y relaciones, y de las distintas maneras en que las tramita y las apropia. Tal como indicara Alan Prout (2008) el niño es autor de su individualización, toda vez que es él mismo quien da sentido a sus múltiples vivencias. “La infancia no se trata de un paraíso que nos quitaron definitivamente para ponernos a hablar sobre ella; coexiste originalmente con el lenguaje” (Agamben, 2007, citado en Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita, 2014, p. 81).

Pero como ya se ha dicho los niños son portadores de las creencias que conforman la cultura en la que están inmersos. Y de estas creencias también se encuentran cargados los objetos que forman parte de su trayectoria vital y a los cuales pueden llegar a atribuirle un matiz significativo dentro de su existencia. Así, los objetos pueden remitir a sentimientos o emociones que se evocan cuando se tiene contacto con ellos. Sirven como medio para recordar sucesos de la vida pasada y en ocasiones tienen un valor simbólico muy representativo que trasciende la materialidad y se inscribe en el orden de lo afectivo.

Es sabido que:

Algunos objetos juegan un papel particular y poderoso en darle forma al pasado y manteniendo las memorias de un pasado colectivo (los objetos que guardamos como ‘recuerdo de’). Así, ciertos objetos son significativos para evocar creencias culturales (una vela, los emblemas) y sentimientos, lo que le da

a estos objetos un carácter político. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 90)

Precisamente por ello, cuando recién Yeimy se permite pensar en cuál puede ser el futuro de su objeto, piensa en lo que más quiere para este. Pero esto le sirve de excusa para, del mismo modo, imaginar el futuro de su propia vida y planteársela, al menos en un aspecto provisional, de modo ejemplarizante. Con la expresión “y me gustaría que también la cuidara mucho”, Yeimy da cuenta de sus acciones y el cuidado que ha tenido hacia este objeto, lo cual denota un gran aprecio por el mismo y, simultáneamente, refleja una actitud ejemplar que quiere que su futura —hipotética— hija continúe. Se trata de una suerte de legado material que deviene del objeto pero que se encuentra asociado con una actitud, con un comportamiento considerado como correcto. Una suerte de herencia que se atesora y que desea que en el futuro sea igualmente atesorada.

142 Como señalan los investigadores del CNMH en su informe *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para reconstruir memoria histórica* (2013), cuando los participantes de los talleres que buscan avivar la memoria por medio de objetos hacen una selección de los mismos, esto conduce a reconocer el pasado, pero también:

[...] lleva a adelantar un proceso de evaluación de la importancia de ciertos eventos y personas y del para qué del objeto que se preserva. El propósito es el de explorar los objetos como formas y huellas de memoria y su potencial para reconstruir el pasado. (CNMH, 2013, p. 90)

Uno de los sentidos recurrentes dentro de las trayectorias que recorren las narraciones de los niños es el criterio de definir la infancia como un acontecimiento no tan excepcional en el trascurso de la vida, sino más bien contingente, transitorio. Los niños revelan en sus palabras el carácter significativo de la niñez y esto también muestra que ellos son conscientes de sus propios tránsitos, en la medida en que incluso ponen distancia sobre las experiencias que están viviendo, para valorarlas en términos de hitos dentro de su construcción subjetiva.

Infancia: momentos inolvidables que pasarán solo una vez y cuando quieras volverlos a hacer solo podrás recordarlos y contarlos. (Ana, 11 años)

Niñez: es algo muy importante porque somos niños una vez y nunca volveremos a vivirla. (Leidy, 11 años)

[A] toda niña chiquita le gusta ese color [...] Y antes que me lo diera mi papi se lo había dado a mi mamá de aniversario. Su color me recuerda a mi infancia, es suave como un algodón de azúcar. (Laura, 11 años. Peluche)

Mi medalla es una de las cosas más importantes para mí porque de pequeña yo no encajaba en nada y me metí a un curso de baloncesto. (Lindsay, 11 años. Medalla)

Los rasgos de la infancia que se pueden observar, de acuerdo a las narrativas de los niños, giran alrededor de considerarla momentánea, significativa y susceptible de ser recordada. Así, aunque se presentan caracterizaciones de brevedad asociadas a la niñez, también existen trazos que delinear los niños, los cuales permiten pensarla como relevante y valiosa, hasta el punto de merecer ya no solo ser rememorada, sino además contada, narrada y transmitida.

Se encontró entonces la valoración de la niñez como potencia y como fuga. En primer lugar, el conjunto de los niños no se acerca siquiera a asumir la infancia como carencia ni como imposibilidad para hacer o para pensar. Por el contrario, como ya se ha señalado, estas son características que suelen atribuirle a la adultez, es decir, a lo Otro; a su correlato vital, dijéramos. En segundo lugar, llama la atención que si bien los niños son conscientes de la condición de presente (del aquí y del ahora) de su niñez, en sus relatos se puede reconocer que ser niños les permite fugarse de múltiples modos de esos esquemas que los han sujetado, o *sujecionado* al decir de Foucault (2013), dentro de una lógica de la *minorización* que busca verlos y encausarlos por sendas discursivas y prácticas dominantes.

A pesar de que, como se ha visto, los niños se conciben así mismos como sujetos creativos que son plenamente capaces de reconocer, apropiarse y poner en clave enunciativa sus experiencias vitales, ellos siguen apareciendo en los discursos y

prácticas pedagógicas; y aún más en los medios de comunicación e incluso en las políticas públicas, en condiciones de reducción, rotulados bajo categorías de *minorización*. Una minoría que no solo se refiere a su edad, sino que sobre todo falsea, desconoce sus capacidades, su lenguaje y su comprensión. Justamente por estas marcaciones que cobran vida en prácticas cotidianas que no solo pretenden comprender la infancia, sino que además la encausan dentro de parámetros obtusos que no recogen los pensamientos y sentires de los propios niños, es por lo que Eduardo Bustelo habla de una violencia simbólica hacia la infancia (Bustelo, 2012, p. 273).

Por el contrario, los niños están en plenas condiciones de reconocerse como sujetos capaces de recomponer los recuerdos de su experiencia pasada para revivirlos y transmitirlos, esto deja ver cómo su pluralidad humana pasa por el tamiz que implica tejer la vida a partir de la expresión de la palabra que se comparte, que es puesta en común desde su propia cotidianidad. Se trata de habitarse desde las posibilidades que brinda la comprensión de sí mismo y de los demás.

Sin embargo, se tiene presente el dinamismo que atraviesa las formaciones conceptuales y la cultura misma. Se trata de cambios que surgen a partir de la interacción con el mundo y que tienen un impacto sobre las categorías con las cuales este es percibido. Como es apenas lógico el universo simbólico de los niños también está habitado por aspectos de la cultura hegemónica. En este sentido, relacionar determinadas disposiciones y características con uno u otro género devela maneras de comprender lo social, apelando también a clasificaciones que han sido forjadas en la experiencia y en el intercambio social, cuya impronta se manifiesta también en las apropiaciones de la experiencia.

Además, esta comprensión vincula a lo Otro a la vez que permite generar apropiaciones para interpretar la vida. Así, la expresión: “*de pequeña yo no encajaba en nada*” de Lindsay, revela rastros sobre su auto-representación que puede indicar justamente formas de aparecer en el mundo asociadas con la necesidad de admiración y el apelar a la distinción (rasgos particulares, cierta excepcionalidad) frente a los demás al momento de intentar hacerse ver o hacerse comprender.

Trayectos del lenguaje: construcciones y transmisiones

Las narraciones de los niños expresadas a través de definiciones propias, desde sus palabras *infantiles* y acudiendo a su experiencia para conformar esta suerte de pequeño diccionario que hasta ahora se ha presentado, reflejan sus modos de trasegar por el lenguaje apropiándose para sí en clave de experiencia. También, los recuerdos que lograron revivir identificando emociones y sucesos relacionados con diversos objetos muestran continuas resignificaciones de su propia vida.

En torno a realidades simbólicas y materiales emparentadas con la cotidianidad infantil se comprobó que desde su reconocimiento es posible analizar los sentidos que habitan la construcción de la subjetividad infantil. Así como los objetos que atesoran pueden dar luces que están allende la materialidad y cuyo valor reside en lograr un acercamiento a la exploración de su memoria considerando sus prácticas y nociones particulares.

Este es, pues, uno de los valores fundamentales que despunta en las narrativas de los niños, el cual consiste en hacer pensar que el ámbito de la comunicación, el diálogo, la expresión encarnada en las palabras y asociada con la experiencia; la escucha atenta que permite transformar el indiferenciado *qué* en un subjetivo e identificable *quién*; la voz de los Otros que interpela y lleva a cuestionar-nos y a confrontar las maneras en que se construye una lectura sobre lo Otro, y frente al Otro. Todos estos elementos —y sin duda muchos más— dibujan la pluralidad humana.

Recordemos que Cristina Sánchez, retomando las elaboraciones de Hanna Arendt sobre la importancia del relato que reaviva el recuerdo, señala cómo este brinda estabilidad en el tiempo porque se convierte en un modo que posibilita transformar esa masa indiferenciada del *qué* en el reconocible y subjetivo *quién* que es narrado (Sánchez, 2012, p. 88). Así, en Arendt la pluralidad tiene que ver con la posibilidad de iluminar la experiencia humana, soportando espacios de visibilidad en los que, en este caso, los niños pudieron ser vistos y escuchados, y de este modo revelaron quiénes son a través de lo que llegaron a decir, la manera como lo pronunciaron y, claro, aquello que pudieron hacer (Arendt, 1997).

Por esto son recurrentes las definiciones de niñez o infancia que manifestaron los niños participantes a lo largo de este informe. Es una presencia constante que aparece una y otra vez, porque a partir de la posibilidad que implicó su reflexión sobre estas realidades que les incumben, que las habitan (o los habitan, podríamos decir) fue posible incitar en ellos su capacidad expresiva, imaginativa, sensible; en suma, sus maneras de estar en el mundo y para el mundo.

Estas configuraciones de sentido hicieron brotar formas *interpelativas* y de auto-representación, así como también estancias afectivas y trazos de construcciones subjetivas. Todas ellas a partir de excursiones por el lenguaje, esa suerte de intersticios según la profesora Ana Brizet Ramírez desde los cuales “se orienta la arquitectura de procesos que los subjetivan y por ende [constituyen] la actuación como sujetos dentro de la cadena de acontecimientos en el lenguaje” (2008, p. 109). Y reconocer que es la vivencia cotidiana la que alberga y hace emerger toda esta constelación de sentidos y significados.

Niñez: *la primera etapa de crecimiento muy importante y muy divertida. También donde se cometen más errores, pero es divertida.* (Oscar, 12 años)

Ternura: *es una característica física que casi siempre todas las niñas y unos pocos niños tienen. Es cuando la gente es dulce, cariñosa con los demás.* (Laura, 11 años)

Niñez: *es algo sumamente importante y único en la vida porque ahí están los recuerdos más valiosos de la vida.* (Jorge Luis)

[...] *ya sé que crecí, pero no me importa que me digan que ya estoy grande para peluches [...] somos él y yo contra el mundo.* (Deisy, 11 años. Peluche)

Niña: *es una persona desconocida o conocida que te ayuda en los momentos difíciles.* (Santiago, 13 años)

Este conjunto de reflexiones que podrían denominarse periféricas, por cuanto tradicionalmente han sido invisibilizadas y que a menudo logran alejarse de los rótulos puestos y hasta autoimpuestos, también conforman la cultura y percibimos con gran notoriedad cómo claman por reconocimiento.

Pero su validez no es una condescendencia solicitada apelando a la compasión o a guiños de aprobación. Se trata de escenarios que se luchan día a día en los rincones de la cotidianidad y a partir de la construcción y transmisión de complejas formas de leerse de otros modos, para así leer el mundo a partir de otros lenguajes, habitados por sentidos y significados emergentes en los cuales hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes reclaman espacios de visibilidad con pequeñas acciones, juntando palabras e imaginando otro mundo posible.

Por ello, los dominios de la experiencia hablan de una memoria viva, que es narrada y que al ser expresada revela los vastos sentidos de la que es portadora. En este sentido:

El testimonio es capaz de romper con el relato consistente, con la explicación fácil y unidimensional, con la pretendida aprehensión de lo inconcebible, reclamando un nuevo ángulo cada vez, mostrando la fisura, señalando la contradicción que reclaman una y otra y otra mirada posible y que nos imponen actualizaciones interminables. (Calveiro, 2001, p. 22, citado en Mendoza, 2004, p. 8)

Además, cuando hablamos de memoria viva se retoma la noción de *fuentes vivas* del profesor Carlos Jilmar Díaz, aludiendo el protagonismo que cobra la oralidad en la exploración de la memoria y el interés por la constitución de distintas subjetividades. Esto nos lleva a reconocer las narraciones como procesos que visibilizan el pasado de un modo individual y colectivo, convirtiéndose así en maneras de interpelar a la historia oficial (Jilmar, 2009). Las fuentes vivas y la memoria viva tratan, pues, de reconocer voces tradicionalmente excluidas o silenciadas y en este sentido nuestro trabajo procura tener esta ambición.

Por último, a través de este recorrido se puede comprender los sentidos y significados que los niños atribuyen a nociones-realidades como niñez, ternura o infancia y que dan cuenta de un horizonte enunciativo que cobra vida en sus relatos y en las múltiples formas de concebirse a sí mismos. También hemos trasegado por sendas llenas de materialidad, en las cuales se ha podido reconocer diversos usos y facultades designadas a distintos

objetos que se hallan emparentados con caminar en torno a lo significativo y rescatar la sencillez y lo cotidiano como estelas que proyectan experiencia y vida.

A manera de conclusión

Las voces de los niños son totalmente válidas; su expresión y la escucha de lo que ellos manifiestan llevan a pensar-nos y quizá a actuar de otro modo. Esto permite tender puentes comprensivos acerca de cuestionamientos y críticas de cara al mundo establecido, especialmente frente al universo de lo adulto. Y aunque quizás sus reclamos no tengan el estrépito de los gritos o la contundencia de la fuerza, sus interpelaciones sutiles revelan desacuerdos que se hallan atravesados por lo afectivo y lo sensible.

En este sentido, los niños que participaron en esta investigación ven *eso de ser adulto* como un devenir más bien problemático. En sus narraciones emergen nociones que asocian lo adulto con pérdida, con carencia. Estas formas de caracterizar el mundo adulto hacen ver que ellos se asumen a sí mismos como seres que gozan de mayor libertad frente a los más grandes, hasta afirmar que crecer significa un desgaste de sus posibilidades.

Estas manifestaciones sobre lo adulto no se reducen simplemente a una expresión de rebeldía generacional, sino que ellas expresan una forma especial de auto-representación cuyas características tienen que ver con un desencanto frente a valores inculcados social, histórica y culturalmente. Los niños se reconocen autónomos para hablar en nombre de sí mismos y sus voces reflejan incertidumbres, dudas e interpelaciones, a menudo todas ellas inadvertidas o silenciadas, sobre lo que en realidad significa ser adulto; según sus palabras, se trata de tener menos vida.

El conjunto de los niños participantes no se acerca siquiera a asumir la infancia como carencia ni como límite para pensar o para actuar. Son conscientes de que ser niños les implica posibilidades para ser y aparecer en el mundo de un modo particular. En sus relatos se puede reconocer que ser niños les permite fugarse de múltiples modos de esos esquemas que los han sujetado dentro de una

lógica de *minorización* que busca verlos y encausarlos por determinadas líneas discursivas y ciertas prácticas dominantes.

Hace falta adelantar muchos más ejercicios que permitan explorar el universo infantil desde diversas miradas teóricas, prácticas pedagógicas y metodológicas que traten de jugársela no por hablar en nombre del otro, sino más que nada por permitirse reconocer y comprender esas estancias mínimas que habitan la cotidianidad humana. Es necesario que la escuela y los maestros estimule(mos) la expresión de emociones y sentimientos a través de diversas modalidades, no es un secreto que tradicionalmente el escenario escolar y el académico han intentado opacar y silenciar aquello que tiene que ver con lo sensible y lo afectivo, dejando por fuera de sus paredes y prácticas elementos constitutivos de lo humano que vinculados al quehacer pedagógico pueden forjar otras lecturas y acciones en el mundo.

Los niños son poseedores de una capacidad poética cargada de valor literario. A los niños les resulta muy fácil conjugar el espacio imaginario con su devenir biográfico; se trata de verdaderos y asombrosos rastreos en los límites, creando con ello mundos repletos de significado en los que continuamente plantan su subjetividad y hacen brotar así universos semánticos asociados con su vida. Los niños hacen verdadera literatura, ¡claro que sí!

Referencias

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1851-82652005000300002 DOI: <https://doi.org/10.1590/S1851-82652012000400006>

- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652012000400006
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaviria, M. B. (2012). *Pluralidad humana en el destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales-Cinde.
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahita, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Herrera, M. C. y Cárdenas, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(2), 279-311. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127130037010>
- Jilmar, C. (2009). Fuentes vivas, memoria y pesquisas sociales a propósito de niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados en Colombia. En A. Jiménez Becerra y L. Guerra García (comps.), *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Ipazud.
- Makowski, S. (2002). Entre la bruma de la memoria. Trauma, sujeto y narración. *Perfiles Latinoamericanos*, 10(21), 143-158. Recuperado de <http://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/297>
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 6, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700616> DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n6.158>
- Naranjo, J. (2015). *Los niños piensan la paz*. Bogotá: Banco de la República.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDS/article/download/27479/29152/0>
- Prout, A. (2008). *Participation, Policy and Changing Conditions of Childhood in Transforming Learning in Schools and Communities: The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society*. Londres: Continuum Press.
- Ramírez, A. B. (2008). *La mentira y el secreto en los procesos de subjetivación de la infancia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, C. (2012). Memorias en conflicto en sociedades posttotalitarias. En L. Q. Vargas (ed.), *Hanna Arendt. Política, violencia, memoria* (pp. 85-99). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.
- Verano-Camayo, C. A. (2016). Tener las fuerzas para hacerlo todo: los niños y su horizonte enunciativo. *Revista Internacional Magisterio*, 82, 63-67.
- Verano-Camayo, C. A. (2017). Memorias y narraciones: una aproximación a la experiencia biográfica de niñas y niños en Colombia. *Aletheia*, 9(2), 16-35. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/418>



Estado del arte y abordaje del concepto de ludificación en el aprendizaje en primera infancia*

State of the Art and Approach to the Concept of Gamification in Learning in Early Childhood

Edgar Oswaldo Pineda Martínez¹, Paula Andrea Orozco Pineda²

Para citar este artículo: Pineda, E. O., Orozco, P. A. (2018). Estado del arte y abordaje del concepto de ludificación en el aprendizaje en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 17(2), 147-162

Recibido: 08-septiembre-2017 / **Aprobado:** 06-junio-2018

Resumen

Este artículo inspecciona documentos investigativos sobre ludificación que hayan tenido revisión por colegas o comités científicos. Se crea un proceso para examinar los efectos de la aplicación de la ludificación según parámetros motivacionales. La revisión de la literatura cubre resultados, variables dependientes (aprendizaje, infancia, motivación, conducta), los contextos de la ludificación y tipos de estudios realizados en diferentes ámbitos. El artículo busca presentar el estado de la investigación actual sobre la ludificación en las infancias en el contexto del idioma español; de igual forma señala lagunas en la literatura existente y analizada. La revisión permitió identificar que esta proporciona efectos positivos y cambios conductuales y motivacionales de los sujetos que son dependientes del contexto en el que es aplicada. Sin embargo, no se encontraron estudios específicos para la primera infancia que puedan dar cuenta del éxito de esta metodología en dicha población.

Palabras clave: aprendizaje activo, educación, primera infancia, aprendizaje lúdico, análisis documental.

Abstract

This paper inspects research documents on gamification that have been reviewed by peers or scientific committees. A process is created to examine the effects of applying gamification according to motivational parameters. Review of literature covers results, dependent variables (learning, childhood, motivation, behavior), contexts of gamification and types of studies carried out in different areas. The paper seeks to present the state of the current research on gamification of childhoods in the Spanish language context; likewise, it points out gaps in existing and analyzed literature. The review identified that this provides positive effects and behavioral changes and motivational of the subjects that are dependent on the context in which it is applied. However, there are no specific studies for early childhood that can give an account of the success of this methodology in this population.

Keywords: active learning, education, early childhood, playful learning, documentary analysis.

147

* Artículo derivado de la investigación "Ecosistemas de aprendizaje para la primera infancia con enfoque de ludificación", financiada en el año 2015 y 2016 por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) y en los años 2017 y 2018 por la Universidad Santo Tomás. Investigación en curso.

¹ Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Educación, Magíster en Neuropsicología y Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico. Docente investigador de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio. Grupo de Investigación ABA. Correo electrónico: edgarpin535@gmail.com

² Doctorando en Educación, Magíster en Educación y Licenciada en Lenguas Modernas. Docente investigadora de la Uniminuto Vicerrectoría Regional Llanos. Grupo de Investigación Trabajo de Llano. Correo electrónico: paulaorozpi@gmail.com

Introducción

El posicionamiento de la primera infancia en la agenda pública colombiana procede de un compromiso emanado de la Constitución Política de Colombia (1991), de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y del Código de la Infancia y la Adolescencia colombiano (Ley 098 de 2006). Documentos que velan por hacer efectivo el principio de la prevalencia y prioridad de los derechos de los niños y niñas inmersos en su territorio.

Los diferentes avances en la definición de una política pública a partir de un marco de referencia común, han permitido aunar esfuerzos para lograr proyectos de carácter integral que propendan por la mejora de la calidad de vida y bienestar de los niños y niñas. (Pineda, Cuervo y Niño, 2014, p. 17)

En consonancia con dichos esfuerzos realizados en el país por el posicionamiento de la primera infancia en los referentes de política pública en Colombia, se formuló el proyecto “Ecosistemas de aprendizaje para la primera infancia con enfoque de ludificación” (Pineda y Orozco, 2015). Esta investigación propendió la construcción de estrategias pedagógicas para la primera infancia bajo el enfoque de la ludificación. Para tal fin, esta tuvo como población objeto a niños y niñas entre los 5 y 7 años de edad ubicados en la ciudad de Villavicencio, Colombia, de colegios públicos y privados en asentamientos vulnerables y con bajos índices de necesidades básicas.

Los niños y niñas objeto de la investigación asisten a hogares comunitarios, colegios y jardines infantiles públicos y privados. Dichas instituciones que no cuenta con un diagnóstico inicial eficaz que identifique las capacidades y talentos naturales de estos para que logren potenciar el óptimo desarrollo de las capacidades cognitivas en cada uno (Pineda *et al.*, 2014). Por tal razón, la investigación se dividió en diferentes fases: la primera, de carácter documental; una segunda, de nivel exploratorio, y una tercera, con fines de intervención. Lo anterior, con el objetivo de establecer un modelo replicable en otras instituciones educativas que pretendan utilizar elementos de la ludificación como potencial educativo para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas entre los 5 y 7 años de edad.

Por tal razón, el presente artículo da cuenta exclusivamente de la fase de exploración (2016-2017), la cual se concentró en una revisión exhaustiva de referentes teóricos, investigaciones y programas educativos que incluyeran elementos de ludificación en sus metodologías para desarrollo de aprendizajes en la primera infancia. En primer lugar, se presentará la problemática que dio origen a la investigación; posteriormente se identifican los procesos de revisión documental de literatura especializada triangulada con los datos que arrojó el análisis hermenéutico de las prácticas y narrativas pedagógicas de los docentes involucrados. El artículo concluye con unas recomendaciones propias para la implementación y abordaje de la ludificación en procesos educativos y pedagógicos con población en primera infancia.

En este sentido, las actuales tendencias sobre cómo sucede el proceso de aprendizaje han evidenciado nuevas comprensiones sobre el cerebro, su anatomía, sus funciones y cómo este influye notablemente sobre el comportamiento del sujeto, sobre sus maneras de interpretar, representar, construir, compartir y apropiar la realidad y transformarla en conocimiento (Tapscott, 2011). Esta situación llevó a que las diferentes disciplinas que tienen como objeto de estudio al aprendizaje se hayan tenido que renovar, incorporando en sus cuerpos teóricos y epistemología los diferentes avances sobre la comprensión del cerebro, la mente y la interacción entre estos y el entorno.

Por tal razón, en la presente investigación se buscaron las estrategias más coherentes con los avances en neuroeducación, neuropsicología y neuroaprendizaje que posibilitaran diseñar un modelo pedagógico, una estrategia de enseñanza y un ecosistema de aprendizaje que contemplara el mayor logro de aprendizajes aprehendidos en una población de primera infancia. Lo anterior implicó el análisis de nuevas fuentes de pensamiento que pudieran ser traducidas en metodologías eficaces que contribuyan a tener una educación de calidad para la primera infancia con prácticas pedagógicas actuales.

Así mismo, se asumió que en la educación la manera como se concibe el proceso de aprendizaje está íntimamente ligado a la forma como se

desarrolla la práctica cotidiana (Juliao, 2014). Entonces, el aprendizaje como práctica praxeológica permite, en el caso de la primera infancia, evidenciar a los niños y niñas que comparten y conviven en ecosistemas de aprendizaje (Pineda y Orozco, 2017), en los que el juego es un paradigma consistente, organizado, acorde y coherente con sus potencialidades y necesidades de orden biológico, psicológico y afectivo para, así, generar mayores niveles de satisfacción y logro de aprendizajes en la primera infancia (Pineda y Orozco, 2017).

Con lo anterior, la investigación propendió por establecer un novedoso prototipo educativo para la primera infancia en el cual la neuroeducación, la neuropsicología y la ludificación sean los componentes de los programas de atención y educación de la primera infancia. Para tal fin se diseñó una primera fase de revisión del estado del arte sobre ecosistemas de aprendizaje y una revisión de términos en la práctica pedagógica en primera infancia. Esto con la intención de encontrar un derrotero conceptual que pueda articularse con las prácticas y saberes específicos de maestros que desarrollen experiencias significativas en estos campos.

Estado del arte de proyectos de investigación en ludificación y primera infancia en Colombia

Es importante resaltar que, en el campo de la primera infancia y la ludificación, los procesos metodológicos de búsqueda y revisión documental no arrojaron un estudio o investigación específica que lograra incluir un modelo pedagógico y una estrategia de formación docente desde la ludificación o, por lo menos, que incluyera elementos de esta en su proceso metodológico. Por tal razón, se citarán estudios, investigaciones y acercamientos que desde otras áreas y disciplinas puedan abarcar lo enunciado en la problemática.

De esta manera, en el tema de las dificultades del aprendizaje se encuentran investigaciones³ en

las que se enuncia la lúdica y el juego, de forma explícita o implícita, como elemento constitutivo para el abordaje de problemáticas y factores asociados a las dificultades de aprendizaje.

En su mayoría, estos proyectos se refieren a la emergencia de reconstruir el significado de aprender a través del replanteamiento de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza, centrados en el accionar lúdico del quehacer docente en la primera infancia; y el reconocimiento de saberes docentes a través de estrategias de sistematización de experiencias. Lo anterior ha permitido tener en cuenta la diversidad de ritmos y estilos cognitivos de los estudiantes basados en las experiencias de enseñanza de los mismos docentes.

Así mismo, estos proyectos han permitido identificar tendencias conceptuales y metodológicas y hermanar grupos de maestros activos interesados en trabajar en la línea del aprendizaje y sus dificultades desde sus propias narrativas y experiencias de aula. En los resultados finales que presenta Acuña (2008), se logra rescatar la experiencia en la implementación de *ludoestaciones*, teoría del juego y las TIC como derroteros a incluir en la formación de docentes en primera infancia y en el abordaje de dificultades de aprendizaje a través de experiencias incipientes de ludificación.

En esta misma línea, Acuña, Blanco, Zea, León, Ortiz (2012) construyen un instrumento para evaluar procesos cognoscitivos en estudiantes de primera infancia a través de la lúdica. Así, la prueba piloto del instrumento se aplicó a 90 niños y niñas en primera infancia de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Según lo anterior, el instrumento combinaba la evaluación de neuropsicología de funciones ejecutivas (Blanco, Zea, Espitia y Acuña, 2013) junto con las estrategias de *ludoestaciones* relatadas por Acuña (2008). De esta manera, se consolida una batería evaluativa (instrumento y estrategia de evaluación cognoscitiva) en el desarrollo del pensamiento, aprendizaje y sus dificultades desde las perspectivas preventiva y de intervención pedagógica desde el juego.

³ “Integración del niño con retardo mental y problemas de aprendizaje al aula regular: “estrategias docentes para su implementación”, “La escuela responsable de nuevos aprendizajes para nuevos retos”, “Estado del arte de las investigaciones estudios y escritos sobre evaluación del aprendizaje en Santafé de Bogotá en la década de 1987-1997”, “Cualificación de desempeño a partir de la identificación de ritmos y estilos de aprendizaje en ciencias sociales y filosofía”, “Evaluación y procesos de pensamiento

para el aprendizaje significativo”; todos los proyectos son desarrollados por el Instituto de investigación educativa y desarrollo pedagógico (Idep), Bogotá y se encuentran referenciados en el repositorio de la institución (véase <http://biblioteca.idep.edu.co/>).

Con lo anterior, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la validación del modelo de valoración y abordaje realizado por Blanco *et al.* (2013), se cita la investigación en la creación de “Línea base para la formación de agentes educativos en los 120 municipios de Boyacá”, realizada por Pineda *et al.* (2014). Sus resultados permiten construir bases conceptuales sobre temarios de formación para agentes educativos y docentes en primera infancia desde la ludificación. En este sentido, Pineda *et al.* (2014) presentan una estrategia de formación en neuropsicología del aprendizaje enfocada a la generación y evaluación de aprendizajes desde procesos de ludificación. Dicha estrategia no supera la etapa de formación y no se evoluciona a una etapa de intervención en el aula. Lo novedoso de la propuesta de Pineda *et al.* (2014), es la incursión de procesos de ludificación en la formación de profesorado para la primera infancia.

De esta manera, con las investigaciones realizadas por Acuña (2008); Blanco *et al.* (2013); y Pineda *et al.* (2014), se evidencia que el juego en la primera infancia cobra sentido cuando estas estrategias se aprovechan para facilitar los aprendizajes en niños y niñas. De igual modo, el juego, al ser algo cercano a los niños y niñas, les posibilita a los docentes no solamente procesos de enseñanza, sino que es una potente herramienta de evaluación cognitiva y de comportamiento. Las investigaciones anteriores permiten ver cómo el juego sumerge en nuevas experiencias de aprendizaje a estudiantes y docentes, lo que permite el progreso de sus capacidades y sus procesos cognitivos.

Sin embargo, dichas investigaciones no aportan directamente al campo de la ludificación y la primera infancia; se quedan en valorar y destacar la importancia del juego desde la disposición concreta y contextual de la primera infancia. De esta forma, se evidencia el aporte que Acuña (2008), Blanco *et al.* (2013) y Pineda *et al.* hacen al campo de la evaluación de aprendizajes en la primera infancia desde las dinámicas del juego. Pero, estos no aportan significativamente a ampliar la reflexión a la que invita Malaguzzi (Hoyuelos, 2004), de buscar la incorporación de la ludificación a la educación en primera infancia como una posibilidad para comprender a los niños y niñas como sujetos de sus aprendizajes.

Metodología

Se asume un diseño de investigación cualimétrica (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), bajo las acciones metodológicas de revisión sistemática de literatura propuestas por Orozco y Pineda (2017) y siguiendo las etapas procesuales del enfoque praxeológico propuesto por Juliao (2011). Para lo anterior, se definieron inicialmente una serie de preguntas orientadoras que definieron las áreas y núcleos temáticos que se abordaron. En el ejercicio de análisis y construcción del estado de arte se toma como referencia la propuesta de revisión sistemática de literatura hecha por Viana y Montes (2015).

De esta forma, las preguntas orientadoras estuvieron alineadas a las fases del enfoque praxeológico presentado por Juliao (2011), con el fin de desarrollar el proceso de revisión y análisis de literatura de forma sistemática y organizada. Algo que respondiera con la necesidad de crear referentes metodológicos y teóricos para la creación y gestión de ecosistemas de aprendizaje ludificados para la primera infancia.

Por tal razón, la revisión se hizo en las bases de datos científicas Scopus, ScienceDirect, Latindex, Redalyc, Ebsco, Springer y Google Scholar. Para el análisis de la información se emplearon las herramientas que proveen las bases de datos mencionadas y la aplicación VOSviewer⁴; la recolección de información se llevó a cabo entre los meses de noviembre de 2015 a noviembre de 2016.

En paralelo con la revisión documental, se agregan las actividades referentes a un enfoque cualitativo, ya que las mismas preguntas que orientan la búsqueda y análisis documental fundamentan un proceso de análisis hermenéutico (Orozco y Pineda, 2017) de narrativas y concepciones que poseen maestros y maestras de primera infancia sobre ludificación y aprendizaje.

Estrategia de búsqueda, recolección y análisis de la información

De este modo, la primera pregunta, ¿qué es ludificación?, tuvo como objetivo la revisión documental de literatura especializada en este tema. Así mismo,

⁴ Véase <http://www.vosviewer.com/Home>.

se aplicó una encuesta a docentes de primera infancia sobre sus imaginarios, concepciones y representaciones sobre la ludificación. De esta manera, se obtuvo un análisis comparativo de las apreciaciones de 58 docentes de primera infancia de 14 colegios y 25 jardines infantiles de la ciudad de Villavicencio, Colombia, pertenecientes al proyecto.

Acto seguido, para la segunda pregunta, ¿cómo se aplican herramientas de ludificación en el aprendizaje en primera infancia?, se asume el desarrollo metodológico de la fase de juzgar del enfoque praxeológico (Juliao, 2011). En esta fase, se desarrolló el estado del arte que sobre ludificación aplicada a la educación se encontró en revisión de bases de datos especializadas. Así mismo, se complementó la información de investigaciones específicas del tema con los resultados obtenidos de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los 58 docentes que participaron en la encuesta inicial. De esta manera se obtuvo, por un lado, una base de datos de investigaciones relevantes en el campo seleccionado (en Colombia) y, por el otro lado, una caracterización de perfiles y prácticas pedagógicas en primera infancia de los participantes desde las categorías de ludificación, lúdica, juegos y aprendizaje.

En ese sentido, para la tercera pregunta, ¿cuál es la relación entre ludificación y aprendizaje en primera infancia?, se retoman las incidencias pragmáticas que sugiere el enfoque praxeológico en su fase del *hacer* (Juliao, 2011). Finalmente, se estableció la pregunta ¿cuáles son los autores, instituciones y países más destacados en la temática?, que respondería específicamente a lo consignado en el presente artículo y que relata el proceso de devolución creativa como aporte a la sociedad (Pineda y Velásquez, 2015).

De esta manera, el proceso investigativo está comprometido ética y políticamente con la transformación de los modelos pedagógicos para la primera infancia. De igual modo, se fundamenta en el abordaje pedagógico de los procesos cognoscitivos como una mirada hacia los dispositivos básicos de aprendizaje, identificando aspectos relevantes y conceptos que determinan el trabajo pedagógico en ludificación.

Finalmente, el desarrollo del proyecto se llevó a través del acompañamiento pedagógico, el cual se entiende como la asesoría planificada, continua, contextualizada, pertinente y respetuosa que se les hace a los docentes con el objetivo de contribuir con el mejoramiento de su práctica pedagógica y la gestión de sus proyectos de aula. El acompañamiento permite a los docentes recibir un respaldo pedagógico y una retroalimentación que permite el mejoramiento de sus desempeños, incorporando nuevas estrategias y procedimientos (García, 2007).

Resultados

En primera medida, para poder establecer un parámetro de búsqueda se realizó la revisión documental en bases de datos generales. Para tal efecto, se utilizó el navegador Google, digitando primero la palabra *ludificación*, de la cual se obtuvieron 54 200 resultados; seguidamente se buscó la palabra *gamificación*, con 94 500 resultados. Esto evidencia un alto número de hallazgos en bases de datos, páginas web y repositorios de información. Seguido, se anexó a cada búsqueda la palabra *artículos*; obteniendo que para la combinación *ludificación-artículos* se encontraron 29 100 resultados y para la combinación *gamificación-artículos* 107 000. Posterior, se replicó el ejercicio en la plataforma especializada de Google Scholar, de la cual se obtuvieron 87 resultados para la palabra *gamificación* y 13 para *ludificación*.

De esta forma, se aplicó validez de resultados en la primera y segunda búsqueda, a través del ingreso a cuatro resultados de cada una de las páginas cargadas en Google y Google Scholar, teniendo como resultado que el 64% de las páginas a las que se accedieron son del campo de las TIC; el 23% son páginas de mercadeo y comercio; el 11% páginas referentes a blogs y wikis; y solo un 2% pertenecientes a páginas académicas de universidades o revistas científicas.

Posteriormente, se realizaron búsquedas en las siguientes bases de datos: Scopus, EBSCOHost, SciElo, Dialnet y Proquest. Los términos de búsqueda fueron los mismos que se utilizaron en Google, se utilizaron para todos los campos (título, resumen, palabras clave y texto completo) y para todos los tipos de resultados (tabla 1).

Las búsquedas focalizadas fueron realizadas con los siguientes criterios:

- Documento con revisión por pares publicado en un instancia nacional o internacional reconocida.
- Perteneciente a un estudio o investigación y que su metodología y resultados estuvieran incluidos en el texto.
- Se especifique el método de investigación utilizado.
- Se comprenda claramente la motivación o problemática abordada.
- Que el estudio nombrara la gamificación o ludificación como objeto de estudio y/o implementación y no se equiparara a la teoría de juegos y/o a la lúdica.

Con los anteriores criterios se condicionó el análisis de documentos y se limitó la búsqueda. De este modo, se analizaron aquellos documentos seleccionados para la muestra, que no cumplieran los requisitos previos y se establecieron las siguientes categorías:

1. Son documentos conceptuales que no responden a resultados o análisis de estudios o investigaciones.
2. Son documentos del campo de la ingeniería que describen un sistema y/o carecen de evaluación por pares.
3. No se define ni se conceptualizan los términos de gamificación o ludificación en el texto.
4. Se enuncia en el texto los conceptos de gamificación o ludificación, pero no constituye el corpus de la disertación o discusión.
5. Tipología de documentos: breves, investigación en curso y resúmenes.

En consecuencia, después de realizar los filtros correspondientes se establecieron para el análisis y revisión 25 trabajos de investigación, revisados por pares en los temas de ludificación. De lo anterior, cabe aclarar que no se encuentran documentos que respondan al espacio contextual de Colombia. Por tal razón, esta categoría se aborda con el análisis de proyectos de investigación que aborden temáticas similares y que cuenten con registro en bases de datos⁸.

Tabla 1. Resultados por base de datos

Base de datos	Total de resultados			N.º documentos revisados ⁵
	Gamificación	Ludificación	Gamification ⁶	
EBSCO	4	5	1 630	8
Proquest	6	1	199	7
Scopus	5	0	864	5
Google ⁷	94 500	54 200	6 900 000	0

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 2. Matriz recolección información

Revisión bibliográfica	
Concepto-ubicación	Autor-ubicación
Concepto ludificación (autor a, autor b, etc.)	Autor a. (concepto ludificación y/o gamificación)

Fuente: Webster y Watson (2002).

⁵ Los documentos revisados fueron seleccionados a través de fórmula matemática para identificar el n de cada base de datos. A su vez se verificó que los documentos seleccionados hayan sido sometidos a revisión por pares y que contengan la rigurosidad pertinente.

⁶ Se realizó la búsqueda de la palabra anglosajona *Gamification* solo para generar comparación entre documentos escritos en inglés y los escritos en español. Para el trabajo se analizaron únicamente documentos escritos en español.

⁷ De las plataformas Google y Google Scholar no se revisaron documentos sino validación de páginas.

⁸ Es claro que pueden existir mayor número de proyectos de investigación en las temáticas abordadas y en el contexto colombiano. Sin embargo, cuando se aplica el criterio de revisión de documento de formulación de proyecto que está presente en base de datos especializada y que haya sido sometido a evaluación, los resultados se acortan sustancialmente.

Tabla 3. Matriz conceptos

Matriz de conceptos		
Artículos	Conceptos	
	Gamificación	Ludificación
1	x	
2	x	x
3		x

Fuente: Webster y Watson (2002).

Tabla 4. Matriz según unidades de análisis motivacional

Artículo	Análisis motivacional TIC							
	Autonomía	Competencia	Logro	Reto	Liderazgo	Emoción	Motivación	Resiliencia
Alto	x		x	x	x		x	
Medio		x				x		
Bajo								x
Nulo								

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 5. Registro bibliográfico

Registro			
Fuente		Título	
Tipo de documento		Ubicación	
Tema		Palabras clave	
Resumen/Abstract			
Observaciones			

Fuente: elaboración propia de los autores.

Análisis

Para el análisis de los documentos y la presentación de resultados se combinó un modelo de motivación hacia las TIC que contemplara necesidades, cogniciones y emociones con una versión modificada de la matriz de Webster y Watson (2002). De esta forma, se obtiene una matriz sistemática de recopilación y análisis de los diferentes documentos (tablas 6, 7 y 8), que posibilita el análisis de los documentos y su clasificación a partir de los conceptos previstos de ludificación. Los análisis se reunieron en dos tablas, una de registro (tabla 9) y otra de análisis (tabla 10).

En total se examinaron 25 documentos. No se encontró en ninguno de ellos pregunta de investigación referida a si funciona o no la ludificación.

Se encontraron coincidencias sobre la pertinencia de la ludificación en los espacios a implementar. En los documentos analizados se trabaja más el concepto de gamificación que de ludificación.

Así mismo, como factores motivacionales se encuentra presente con mayor ahínco los referentes al logro y al reto (80% de documentos); competencia y autonomía con presencia frecuente (60%); y, con baja presencia (10%) emoción, motivación, resiliencia y aprendizaje. Por otra parte, las variaciones entre ludificación (español) y *gamification* (inglés) son frecuentes en los documentos analizados en un porcentaje del 74%. En el mismo sentido, en todos los documentos analizados se enuncian elementos del juego a ser aplicados en contextos no gamificados.

Tabla 6. Tabla de análisis documental

Análisis documental	
Título	
Autor(es)	
Institución	
Fuente	
Ubicación	
Año	
Autor	
Ciudad/País	
Palabras clave	
Resumen	
Introducción	
Objetivos	
Marco de referencia	
Tipo de investigación	
Población	
Muestra	
Contexto	
Instrumentos	
Metodología	
Resultados	
Análisis	
Conclusiones	
Recomendaciones	
Bibliografía	
Fecha de elaboración	

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 7. Matriz información artículos

Revisión bibliográfica	
Concepto-ludificación-gamificación	Autor
Documento	
(1) Ludificación versus Ludicatura	Escribano, F.
(2) Gamificar una propuesta docente diseñando experiencias positivas de aprendizaje	Gallego, F., Molina, R. y Llorens, F.
(3) Crítica y conciliación de la Ludificación	Ojeda Campos, A.
(4) Ludificación y docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos	Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I. y Pérez Martín, J.
(5) Aplicación de la mecánica del videojuego en la enseñanza del español como lengua extranjera	López Andrada, C.
(6) Ludificación (juguización) en la educación. Libro juegos	Feijóo, J.
(7) <i>Play the Game</i> : ludificación y hábitos saludables en educación física	González Arévalo, C.
(8) Un acercamiento a un plan de ludificación para un curso de física computacional en educación superior	Díaz, S. y Lizárraga, C.
(9) Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática	Soledad González, C. y Mora Carreño, A.
(10) Producción y diseño instructivo de vídeos didáctico-musicales. Una experiencia de aprendizaje abierto y <i>flipped classroom</i>	Gértrudix, F.
(11) La aplicación de la ludificación y las TIC a la enseñanza de español en un contexto universitario japonés	Paz Prieto, M.
(12) ARG (juegos de realidad alternativa). contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria	Piñeiro-Otero, T. y Costa-Sánchez, C.
(13) Ludificación: papel del juego en las aplicaciones digitales en salud	Ávila de Tomás, J. F.

Revisión bibliográfica	
Concepto-ludificación-gamificación	Autor
Documento	
(14) La emergencia de los <i>Game Studies</i> como disciplina propia: investigando el videojuego desde las metodologías de la comunicación	De la Maza, A.
(15) Ludificación: estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios	Villalustre Martínez, L., y Del Moral Pérez, M. E.
(16) La ludificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa	Marín Díaz, V.
(17) Y para aprender, el cerebro se puso a jugar	Marín, I., Forés, A. y Hierro Mariné, E.
(18) Videojuegos y aprendizaje	Martín del Pozo, M.
(19) Intervención multidisciplinar en afasia desde el modelo neuropsicológico	García López, C. y Marín Suelves, D.
(20) La ludificación al servicio de nuevos modelos de comunicación surgidos de la cibercultura	Vargas-Machuca, R. y Rosano, F.
(21) El papel de los videojuegos en el desarrollo cognitivo	Carvajal Garrido, D.
(22) Los secretos de la ludificación	Valderrama, B.
(23) Ludificación, videojuegos y educación	Navarro Remesal, V.
(24) 'Ludificación', la herramienta para la próxima década	Lozano, J. C.
(25) Ludificación como estrategia de marketing interno	Ruizalba Robledo, J. L., Navarro Lucena, F. y Jiménez Arenas, S.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 8. Matriz conceptos

Artículos	Matriz de conceptos	
	Conceptos	
	Gamificación	Ludificación
1		x
2	x	
3		x
4	x	
5	x	
6		X
7	x	
8		x
9	x	
10		x
11		x
12	x	
13	x	

Artículos	Matriz de conceptos	
	Conceptos	
	Gamificación	Ludificación
14	x	
15	x	
16	x	
17	x	
18	x	
19	x	
20	x	
21	x	
22	x	
23	x	
24	x	
25	x	
26	x	
27	x	

Fuente: elaboración propia de los autores.

En este sentido, se presenta un alto porcentaje de aplicación y citación de conceptos de gamificación y ludificación en contextos de aprendizaje universitario (85%), en entornos empresariales se presenta un 5%, en entornos culturales 5% y un 5% en entornos clínicos y terapéuticos (psicología). No se presentan estudios o investigaciones en contextos de educación media, educación primaria y menos en educación infantil.

Así mismo, la mayoría de los documentos examinados (90%) abordan procesos conductuales, enfocándose en experimentos o análisis estadísticos de implementaciones diseñadas por los investigadores desde un entorno de ludificación en la búsqueda de un cambio comportamental o conductual. En consecuencia, no se presentan reportes significativos de una intencionalidad de aprendizajes y procesos cognitivos a desarrollar, a través

de la aplicación o implementación de proceso de ludificación. Por otra parte, las intencionalidades o imaginarios de los sujetos de investigación en el campo de la ludificación se abordaron a través de los métodos de entrevista. Finalmente, no se reporta un análisis documental o de estado del arte de los conceptos expuestos en ludificación en referencia al aprendizaje en la primera infancia.

De este modo, de acuerdo con la mayoría de los documentos revisados, se infiere que la ludificación sí produce efectos positivos y beneficiosos para los sujetos de investigación. En este sentido, se identifica en la tabla 9 que la mayoría de los trabajos revisados presentan resultados positivos en el campo de lo motivacional. Asimismo,

la metodología de investigación presenta en la mayoría de documentos responde a trabajos cualitativos descriptivos, carentes de metodología y método de aplicación; este proceso descriptivo relata implementaciones positivas. Sin embargo, no se presentan comparaciones pre y post aplicación de la estrategia de ludificación. En esta línea, se observa que solamente el 3% de los documentos presentan una descripción clara de la población y de la muestra aplicada. De igual modo, no se presentan estudios a largo plazo (más de tres años) y se presentan aplicaciones cortas en el tiempo, sin análisis de efectos post-aplicación. Por último, no se presentan datos de carácter negativo en la implantación de la ludificación.

Tabla 9. Matriz conceptos

Matriz según unidades de análisis motivacional																								
Análisis motivacional TIC																								
Artículo	Autonomía			Competencia			Logro			Reto			Liderazgo			Emoción			Motivación			Resiliencia		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
1		x			x			x			x			x			x			x			x	
2	x			x			x			x			x			x			x					x
3		x				x			x			x			x			x			X			x
4		x			x			x			x			x			x			x				x
5		x			x			x			x			x			x			x				x
6	x			x			x			x			x			x			x					x
7		x			x			x			x			x			x			x				x
8		x			x			x			x			x			x			x			x	
9			x			x			x			x			x			x			x			x
10		x				x			x					x			x			x				x
11	x			x			x			x				x			x			x				x
12		x			x			x			x			x			x			x				x
13	x			x			x			x				x			x			x				x
14		x			x			x			x			x			x			x				x
15		x			x			x			x			x			x			x				x
16		x			x			x			x			x			x			x				x
17	x			x			x			x				x			x			x				x
18	x			x			x			x				x			x			x				x
19	x			x			x			x				x			x			x				x
20		x		x			x				x			x			x			x				x
21		x				x			x					x			x			x				x
22	X			x			x				x			x			x			x				x
23	X			x			x				x			x			x			x				x
24		x			x			x			x			x			x			x				x
25		x			x			x			x			x			x			x				x

A = adecuado; M = medio; B = bueno.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Discusión

En este trabajo se concentraron los esfuerzos para poder delimitar el campo de acción de la ludificación en el contexto de la primera infancia. Por tal razón, la revisión documental realizada permite inferir la necesidad de conceptualizar la investigación a realizar con el fin de nutrir el campo disciplinar ante la ausencia de reportes en este campo específico.

De esta forma, se presenta a continuación una discusión sobre los análisis de resultados obtenidos, tanto a nivel de la revisión documental como en el ejercicio de reconstrucción de tramas narrativas con docentes de primera infancia. Para este fin, las discusiones se organizan según las preguntas orientadoras que guiaron el ejercicio documental y etnográfico. Así mismo, se presentan las discusiones a la luz de teóricos referentes de la ludificación, diferentes a los documentos e investigaciones analizadas. Esto con el fin de dar rigurosidad y objetividad a la discusión.

¿Qué es ludificación?

Para Zichermann y Cunningham (2011), la ludificación se afronta como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p. 11). Así mismo, para Kapp (2012), la ludificación se toma como “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 9). Es de resaltar cómo los tres autores argumentan que la finalidad de todo juego es influir en la conducta psicológica y social del jugador. Por tal razón, indican que a través del uso de ciertos elementos presentes en los juegos (emblemas, puntos, distintivos, niveles, avatar, etc.) los jugadores incrementan su tiempo en el juego, así como su predisposición psicológica a seguir en él.

En la revisión documental sobre ludificación se evidenciaron autores que hacen una distinción entre la ludificación y los videojuegos. Entre ellos se encuentran Hamari, Koivisto y Pakkanen (2014), quienes establecen las diferencias entre juegos ludificados y videojuegos: 1) la ludificación busca intervenir en el comportamiento de las personas; 2) la ludificación se basa en la experiencia vinculada a las emociones y a los cambios de comportamiento

que estos concurren; 3) los videojuegos están basados exclusivamente en una satisfacción a través de la narrativa audiovisual. En ese mismo sentido, Kapp (2012) relata la diferencia que existe entre la ludificación y los juegos educativos en las aulas, demostrando que la ludificación presenta un espacio lúdico más atractivo para los estudiantes mientras que los juegos educativos no.

En este sentido, se evidenció cómo en los autores Kapp (2012) y Zichermann y Cunningham (2011) es reiterativa la enunciación de los elementos del juego en referencia a las acciones cometidas por el mismo ser humano. Entonces, se puede inferir que la ludificación es un ejercicio de reflexión sobre las prácticas, determinando ambos las diferentes actitudes que poseen los sujetos para conseguir un determinado bien (ganancias). De esta manera, para que las personas tengan una conducta concreta guiada por la autorreflexión y el constante mejoramiento de las prácticas, se crea un sistema adecuado que logra obtener el comportamiento deseado.

Por otra parte, dentro de los documentos analizados de Kapp (2012), Zichermann y Cunningham (2011), sobresale la citación de conceptos relacionados con la adquisición de logros, entendido este elemento como constitutivo del juego (logro) y objeto de estudios en otras áreas y disciplinas (Vassileva, 2012). Así mismo, otro de los elementos del juego de mayor mención en los autores es el reto, este concepto se aborda desde una significativa carga psicológica y cuyo enfoque es la influencia en el comportamiento del sujeto (usuario-jugador). Continuando con el análisis documental, se encuentran autores como Pelegrina y Tejeiro (2008), los cuales realizan una aproximación a la relación entre la psicología y los videojuegos, haciendo énfasis en los sujetos usuarios, quienes son conscientes de las exigencias del juego, de sus limitantes y posibilidades. De esta manera, son los primeros en anotar e interiorizar el reto como motivante para el abordaje de un videojuego (Tejeiro, Pelegrina y Vallecillo, 2009).

En otro sentido, se encuentra Shotton (1992), el cual sugiere que los videojuegos además de colaborar en el incremento de la destreza motriz y la coordinación viso-motora, generan un incremento en las sinapsis, permitiendo que el conocimiento adquirido incremente su velocidad neuronal y

acelerando de esta manera juicios, toma de decisiones y resolución de problemas. Así mismo, Johnson (2012) demuestra cómo las diferentes mediaciones e hipermediaciones, citando a Scolari (2013), que influyen en los sujetos dependen de las necesidades y condicionamientos impuestos por la misma sociedad. Es decir, los videojuegos de hoy en día se estructuran en retos y logros acordes a las capacidades de los sujetos contemporáneos.

En cuanto el componente cualitativo, es de enunciar que el 90% de los profesores entrevistados manifiesta conocer el término ludificación. Sin embargo, al solicitar explicarlo los conceptos se diluyen evidenciando confusiones conceptuales. Así mismo, ninguno de los profesores manifiesta aplicar la ludificación en la planeación y desarrollo de sus clases. Por otra parte, posterior a un proceso de formación, el 93% de ellos manifiesta la importancia de esta metodología y la totalidad de maestros logra identificar alguna práctica docente en el campo de acción de la ludificación.

158

¿Cómo se aplican las herramientas de ludificación en el aprendizaje en primera infancia?

En el ámbito educativo, la revisión documental se centró en los postulados de Lee, Ceyhan, Jordan-Cooley y Sung (2013), quienes afirman que la ludificación aplicada al contexto educativo podría convertirse en un sistema práctico que ofrecería resoluciones ágiles con las que los estudiantes logren desarrollar aprendizajes constantes mediados por experiencias gratificantes. Además, como sistema educativo puede resultar atractivo teniendo en cuenta que “la gamificación puede ser una estrategia de gran alcance que promueva la educación entre las personas y un cambio de comportamiento” (Lee *et al.*, 2013, p.15). De modo que la ludificación en el espacio educativo y académico puede crear un cambio en la actitud de los estudiantes y profesores, apartado de prácticas de coerción y engaño, utilizando para eso elementos del juego y de los videojuegos que logren captar la atención de

los estudiantes generando por un cambio de actitud en el comportamiento de los mismos, tal y como lo afirma Ermi y Mäyrä (2005).

En esta misma línea, es importante rescatar las conclusiones hechas por Moretón (2015), las cuales establecen un punto de vista crítico frente a la ludificación. Para esto realiza un análisis de *ciclo de expectativa* de Gartner (2011), entendiendo la ludificación como un eslabón más en la apropiación de una tecnología en una cultura específica. De esta forma, Moretón (2015) hace énfasis en la necesidad de construir una metodología que pueda ser probada y aceptada para la aplicación de la ludificación en ambientes educativos evidenciando progresos, ventajas, desventajas y limitantes de la ludificación en la educación.

Por otra parte, Hamari *et al.* (2014) realizan un análisis hermenéutico de las diferentes publicaciones de investigaciones sobre ludificación, la definición del concepto, los elementos del juego en contexto, el contexto ludificado y los usuarios del mismo. Como conclusión, Hamari *et al.* (2014) enfatizan en la presencia de deficiencias metodológicas referentes a tamaños de muestra pequeños, falta de grupos control, sesgos de interpretación en cuanto el concepto de ludificación, tiempos de investigación demasiados cortos y falta de claridad en el análisis de los resultados a la luz del concepto.

En este orden de ideas, para Hamari *et al.* (2014) la ludificación viene en auge en la literatura de corte académico e investigativo, ya sea por la vinculación del término en el título de los artículos o por su enunciación en los marcos teóricos de los mismos. De igual modo, Hamari *et al.* (2014) llaman la atención sobre si se usa coherentemente el término o si, por el contrario, se adaptan ejercicios de la lúdica y la teoría del juego a la ludificación. Para Hamari *et al.* (2014), la ludificación se puede abordar desde tres estadios (tabla 10)

De esta manera, los diferentes autores analizados permiten inferir las necesidades metodológicas que desde el campo educativo y del aprendizaje

Tabla 10. Estadios de la ludificación.

Posibilidades de acción motivacional	Resultados psicológicos	Resultados conductuales
--------------------------------------	-------------------------	-------------------------

Fuente: Hamari *et al.* (2014).

se deben tener en cuenta para la coherente definición aplicada del término de ludificación. Si bien, la ludificación ha tenido relativo éxito en áreas del mercadeo, la economía y las relaciones humanas, es muy incipiente el registro de experiencias que desde la academia se organizan para la inclusión de la ludificación en los procesos de aprendizaje y, más aún, lo correspondiente a ludificación y aprendizaje en la primera infancia.

Por otra parte, en el trabajo cualitativo realizado a través de entrevistas semiestructuradas sobre la aplicación de la ludificación (o elementos de ella), en los procesos de aprendizaje en la primera infancia, se obtienen resultados que corroboran lo identificado en la revisión documental. En primera medida, los docentes reconocen la importancia del juego en el desarrollo de aprendizajes en la primera infancia. Sin embargo, a pesar de identificarlo como principio rector, los docentes manifiestan que la mayoría de sus intervenciones en clase no incluyen juegos organizados. Suelen usar más bien estrategias para la formalización disciplinar de los estudiantes o como mecanismo para mantener la atención en los cambios de actividades.

Así mismo, es de anotar la ausencia total, narrada por los docentes, de estrategias basadas en el uso de videojuegos o en su defecto de los elementos que estos contienen. En referencia, se nota una carencia de infraestructura tecnológica y cuando esta existe no está diseñada ni en su software ni en su hardware para el trabajo con primera infancia. Además, es de anotar que los docentes manifiestan la constante imposibilidad de realizar ejercicios de ludificación con sus estudiantes. Se justifican en razones lógicas (TIC, espacios físicos), axiológicas (alto número de estudiantes por salón), pedagógicas (creencia de que los niños y niñas no están capacitados para la actividad) y de formación docente (bajos índices de experticia en el manejo de las TIC, informática, medios de comunicación y videojuegos).

¿Cuál es la relación entre ludificación y aprendizaje en primera infancia?

En este apartado es claro que se debe trabajar en un marco conceptual para la ludificación, basado en elementos de motivación, resultados psicológicos,

resultados conductuales y efectos en y desde el neuroaprendizaje que puedan ser aplicados en el aprendizaje y la enseñanza en la primera infancia. De esta manera, es necesario plantear estrategias metodológicas para la incorporación de la ludificación en contextos de infancias con el fin de ser evaluados y validados por la comunidad disciplinar, especialmente por pedagogos y psicopedagogos que pueden brindar una mirada más amplia al éxito o no de la estrategia.

Además, es importante definir el papel del contexto en un espacio a implementar la ludificación o ludificación. En este sentido, se debe continuar con la revisión de la literatura a través de una metodología rigurosa que permita explorar otras conceptualizaciones y aproximaciones epistemológicas que, desde los campos de la infancia, la cibercultura y la transmedia, se realicen para el objeto de estudio. Se deben superar limitaciones metodológicas en la formulación de investigaciones y estudios en ludificación, tales como:

1. Los tamaños de las muestras son pequeños en algunos estudios.
2. Utilización de mediciones psicométricas para componentes de motivación y conducta.
3. Se debe contar con grupos de control que validen las implementaciones en grupos focales.
4. Establecer relaciones entre procesos cognitivos, emociones, reto y logro.
5. Presentar plazos de investigación más amplios que permitan realizar correlaciones de resultados.
6. Claridad en la presentación de informes de los resultados.

En cuanto a las limitaciones de la presente revisión de la literatura, se encuentra que es un tema de estudio joven y pocos son los documentos que en idioma español se encuentran en las bases de datos, marcos teóricos o comunicaciones a eventos científicos; estas situaciones limitaron la investigación desde lo conceptual y teórico. Por tal razón, es importante este hallazgo en cuanto que se evidencia la necesidad latente de investigar, sistematizar y conceptualizar procesos de ludificación en distintos contextos.

¿Cuáles son los autores, instituciones y países más destacados en la temática de la ludificación y la primera infancia?

Todos los artículos revisados coinciden en el potencial de la ludificación en procesos de conducta y aprendizaje. Sin embargo, se hace referencia directa de este proceso solo en cuatro de ellos, en los cuales se presentan las posibilidades de mejora en el aprendizaje de estudiantes a través de la ludificación en actividades escolares y el uso de estrategias de videojuegos. Así mismo, no se evidenció ningún artículo que hable de las oportunidades que puede tener el desarrollo de aprendizajes y procesos cognitivos en la primera infancia desde la ludificación en el contexto colombiano.

De esta manera, el acercamiento al estudio de las perspectivas teóricas evidenciadas en los artículos revisados permitió identificar que la integración de la ludificación en los procesos de aprendizaje en la primera infancia está conformada por una serie de variables, entre las que se encuentran las áreas disciplinares, corrientes del pensamiento, teorías educativas, dinámicas de ludificación y experiencias investigativas que permitan entender y comprender cómo se fundamenta una investigación en el tema de la ludificación y la primera infancia.

Así mismo, en el análisis de los artículos se presentan teorías sólidas que los sustentan. Sin embargo, estas son variadas y complejas, en muchos casos separadas de los constructos teóricos para la educación, sobre todo para la infancia. No obstante, en los artículos en los que se presentan teorías educativas o del pensamiento, estos se refieren, en su mayoría, a separarse de paradigmas conductistas y constructivistas para entronarse en la teoría conectivista como su referente y campo de acción educativo y pedagógico.

Conclusiones

En consecuencia, es precisamente en esta situación en la que se sugiere concentrar los estudios que busquen integrar la ludificación en la primera infancia. De esta forma, el conectivismo puede llegar a ser un referente teórico de suficiente peso para garantizar verdaderos procesos de innovación curricular en la primera infancia, integrando los elementos de la ludificación, los procesos

motivacionales intrínsecos y extrínsecos junto a estrategias neurodidácticas como una nueva disciplina que se ocupe de estudiar la optimización del proceso de aprendizaje basado en el desarrollo del cerebro. De igual manera, favorece que se aprenda a través de dinámicas de juego que potencian la capacidad de aprendizaje.

Con el análisis de documentos y revisión de fuentes bibliográficas, así como con la constatación directa con los sujetos responsables del proceso de aprendizaje (docentes), se puede concluir que son pocas las experiencias que se encuentran sobre ludificación y evaluación de aprendizajes que estén sustentadas en procesos de investigación rigurosos y con un mínimo de tiempo experimental. Ahora, es claro que sobre la temática de ludificación y primera infancia son muy pocas, por no decir nulas, las menciones o referentes encontrados.

Sin embargo, esta falta de artículos sobre investigaciones en el tema referente no permite concluir la ausencia de ejercicios de este tipo en las aulas y centros educativos para la primera infancia. Lo anterior conduce la mirada a la conclusión realizada por Lee y Hammer (2011), en la cual dicen que la ludificación aplicada a la educación se maneja en una escala propia de aplicación. En primer lugar se encuentran profesores que a título propio aplican innovaciones en el aula, tales como sustituir notas tradicionales por puntos o insignias, organizar ejercicios extracurriculares a través de tableros (carteleros, poster, etc.), generación de actividades retadoras y complementarias que generan motivaciones extrínsecas e intrínsecas sobre algún tema específico del currículo, o con el uso e integración de las TIC, la informática y los medios de comunicación en la coyuntura y desarrollo de la clase.

Por otro lado, afirman Lee y Hammer (2011), se encuentran instituciones o docentes que asumen características, componentes y estrategias de juego para el diseño de sus planes de estudio. A pesar de ello, en ambos casos no se es consciente, por parte de los autores, de la integración de la ludificación al proceso, además de no estar documentado el ejercicio y no estar sustentado en un proceso de investigación riguroso. Esta situación ayuda a comprender mejor la ludificación, comprendiendo que integrarla en el aprendizaje es más que llevar TIC

o usar un juego/videojuego en clase. También sitúa la discusión en comprender que la integración de la ludificación en entornos de aprendizaje para la primera infancia debe saber componer tres conceptos esenciales, tal y como lo reconoce Hunicke, LeBlanc y Zubek (2013): las mecánicas del juego y el aprendizaje; las dinámicas del juego y el aprendizaje; y las estéticas del juego para la enseñanza y el aprendizaje.

De esta forma, se entienden las mecánicas de juego en el aprendizaje de la primera infancia como los componentes más importantes de un juego; estos determinan las lógicas, los propósitos y las ideas de aprendizaje que propone la interacción lúdica. Además de clarificar las funcionalidades ejecutivas y el desarrollo cognitivo, social y emocional que fomentara el juego (Albrecht, 2012).

Por último, al igual que lo concluido por Hamari et al. (2014), es imperante seguir analizando el estado de arte de la ludificación, desde aspectos rigurosos y parámetros científicamente establecidos, con el fin de documentar investigaciones e iniciativas que en el marco de la ludificación y la primera infancia se realicen. Es claro que, aunque el término (ludificación) es apropiado por la comunidad en ámbitos de la educación, la ingeniería, la administración y las tecnologías, este no es claramente asociado, comprendido y aplicado por los docentes, en especial para este estudio, en los maestros y maestros de primera infancia.

Referencias

- Acuña, L. F. (2008). *El estado del arte del concepto y abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje en la Ciudad de Bogotá en los últimos siete años*. Bogotá: Idep.
- Acuña, L. F., Blanco, Y., Zea, L., León, J. y Ortiz, G. (2012) Informe final proyecto "Abordaje pedagógico para poblaciones con dificultades de aprendizaje y discapacitadas". Bogotá: idep. Recuperado de http://biblioteca.idep.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=4445&query_desc=au%2Cwrdl%3A%20Acu%C3%B1a
- Albrecht, C. S. (2012). *The game of hapiness. Gamification of positive activity interventions* (tesis de grado). Maastricht University, Países Bajos.
- Blanco, Y., Zea, L. A., Espitia, G. y Acuña, L. A. (2013). Acercamientos a una innovación en evaluación de ciclo inicial: construyendo comprensiones en torno a la evaluación. En *Innovar en la escuela* (pp. 23-33). Bogotá: Idep.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 098, de infancia y adolescencia*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Ermí, L., Mäyrä, F. (2005). Player-centred game design: Experiences in using scenario study to inform mobile game design. *Game Studies*, 5(1).
- García, D. (2007). *El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Gartner. (2011). *Gartner says by 2015, more than 50 percent of organizations that manage innovation processes will gamify those processes*. Recuperado de <http://www.gartner.com/newsroom/id/1629214>
- Hamari, J., Koivisto, J. y Pakkanen, T. (2014). Do persuasive technologies persuade? A review of empirical studies. *Lecture Notes in Computer Science*, 8462. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_11
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Hunicke, R., LeBlanc, M. y Zubek, R. (2013). *MDA: A formal approach to game design and game research*. Recuperado de <https://www.cs.northwestern.edu/~hunicke/pubs/MDA.pdf>
- Johnson, S. (2012). *Cultura basura, cerebros privilegiados*. Barcelona: Roca Editorial.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Juliao, C. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.002>

- Lee, J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15, 1-5.
- Lee, J., Ceyhan, P., Jordan-Cooley, W. y Sung, W. (2013). *Greenify: A real-world action game for climate change education. Simulation & gaming*. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878112470539> DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878112470539>
- Moretón, J. (2015). *Gamificación: evidencias de su efectividad después del hype*. Recuperado de http://gecon.es/wp-content/uploads/2015/02/Eficacia_de_la_Gamificaci%C3%B3n.pdf
- Orozco, P. y Pineda, E. (2017). *La investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Pelegriña del Río, M. y Tejeiro Salguero, R. (2008). *La psicología de los videojuegos: un modelo de investigación*. Málaga, España: Aljibe.
- Pineda, E. y Orozco, P. (2015). *Ecosistemas de aprendizaje para la primera infancia con enfoque de ludificación. Informe de investigación*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Pineda, E. y Orozco, P. (2017). Ecosistemas de aprendizaje con gestión de TIC. Una estrategia de formación desde la pedagogía praxeológica. *Revista Docencia Universitaria*, 17(1), 71-95. Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/6777>
- Pineda, E. y Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Pineda, E. O., Cuervo, N. R. y Niño, M. E. (2014). *Línea base de oferta y agentes educativos en primera infancia en los 120 municipios no certificados del departamento de Boyacá*. Tunja, Colombia: Ascender.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.
- Shotton, M. (1992). *Computer Adiction? A Study of Computer Dependency*. Londres: Taylor & Francis.
- Tapscott, D. (2011). *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tejeiro, R., Pelegriña del Río, M. y Vallecillo, M. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicación*, 1, 235-250.
- Vassileva, J. (2012). Motivating participation in social computing applications: A user modeling perspective. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22, 177-201. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11257-011-9109-5>
- Viana Ruíz, L. R. y Montes Hincapié, J. M. (2015). La innovación en las industrias creativas. Una revisión sistemática de literatura. *Espacios*, 36(16), 14.
- Webster, J. y Watson, R. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), 13-23.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.





Inteligencias múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria*

Multiple Intelligences and Academic Performance of Mathematics Area in Elementary School Students

Raúl Prada Núñez¹, Gerson Adriano Rincón Álvarez², César Augusto Hernández Suárez³

Para citar este artículo: Prada, R., Rincón, G. A., Hernández, C. A. (2018). Inteligencias múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria. *Infancias Imágenes*, 17(2), 163-175

Recibido: 17-octubre-2017 / **Aprobado:** 21-marzo-2018

Resumen

El objetivo de este trabajo fue determinar el grado de asociación existente entre los tipos de inteligencias y el rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemáticas. Para ello, se conformó una muestra intencional de 539 estudiantes de educación básica primaria de cuatro instituciones educativas públicas de la ciudad de Cúcuta, Colombia. El instrumento elegido fue el cuestionario de detección de inteligencias múltiples de McKenzie (1999), el cual fue aplicado colectivamente en el aula. Además, se obtuvieron las calificaciones de los tres primeros periodos académicos en el área de matemáticas de los mismos estudiantes. Estos datos se sometieron a análisis estadístico descriptivo univariante y de correlaciones con estadísticos no paramétricos. Los resultados obtenidos destacan la relación significativa existente entre el grado de inteligencia lógico-matemática y el rendimiento académico en matemáticas, lo que corrobora los hallazgos de estudios latinoamericanos previos y los fundamentos del modelo de Gardner.

Palabras clave: inteligencia, lógica matemática, rendimiento escolar, educación básica, estudiante.

Abstract

The objective of this study was to determine the degree of association between the types of intelligences and the academic performance of the students in the area of mathematics. To this end, an intentional sample of 539 students of primary basic education of four public educational institutions of the city of Cúcuta, Colombia was formed. The instrument chosen was McKenzie's multiple intelligences detection questionnaire, which was applied collectively in the classroom. In addition, scores were obtained from the first three academic periods in the mathematics area of the students themselves. These data were submitted to univariate descriptive statistical analysis and correlations with non-parametric statisticians. The results obtained highlight the significant relationship between the degree of logical-mathematical intelligence and academic performance in mathematics, which corroborates the findings of previous Latin American studies and the fundamentals of the model of Gardner.

Keywords: intelligence, mathematical logic, academic performance, elementary school, student.

* Artículo de investigación derivado del proyecto "Influencia de las inteligencias múltiples en el rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria", contrato FINU-UFPS 034-2016 del Grupo de Investigación en Pedagogía y Prácticas Pedagógicas (GIPEPP) de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), finalizado en diciembre de 2016.1 Máster en Estadística y Optimización y Magister en Matemáticas con mención en Educación. Docente, Facultad de Educación, Artes y Humanidades, UFPS. Correo electrónico: raulprada@ufps.edu.co

² Máster en Educación y Neuropsicología. Docente, Facultad de Educación, Artes y Humanidades, UFPS. Correo electrónico: gersonadrianora@ufps.edu.co

³ Magíster en Enseñanza de las Ciencias con mención en Matemáticas. Docente, Facultad de Educación, Artes y Humanidades, UFPS. Correo electrónico: cesaraugusto@ufps.edu.co

Introducción

Tradicionalmente se ha considerado que el rendimiento académico de los estudiantes depende en buena medida de su inteligencia (Edel Navarro, 2003). Sin embargo, con frecuencia se encuentran estudiantes que incluso teniendo una buena capacidad intelectual y aptitudes adecuadas para el estudio no obtienen un rendimiento adecuado. También se da el caso de alumnos que tienen un mejor desempeño en un tipo de asignaturas que en otro (Jiménez, 2000).

Para la explicación de estos hechos se han propuesto múltiples teorías, una de las cuales ha resultado ser altamente esclarecedora: la de Gardner (1983) sobre inteligencias múltiples. Este autor sostiene que la inteligencia no es una capacidad única, sino que abarca una gran variedad de destrezas y habilidades que permiten enfrentar y resolver problemas de distinta naturaleza. De ahí que una persona puede resultar más hábil o eficaz para determinados asuntos que para otros. Por otra parte, las distintas inteligencias poseen un importante carácter cultural, con lo cual cada sociedad estimula, deliberadamente o de manera inconsciente, el desarrollo de unas por encima de otras.

Como es obvio, las instituciones escolares constituyen el espacio que las sociedades han destinado para el desarrollo de la capacidad del alumno para enfrentar y resolver distintos problemas de modo que pueda adaptar su formación y comportamiento a las del resto de las personas con las que convive. El modo mediante el cual se evalúa si las metas parciales de la educación de un estudiante se van cumpliendo es su rendimiento académico, que además se emplea como parámetro para establecer la calidad de la educación de una institución, región o país. En este sentido, existen pruebas estandarizadas a nivel internacional que permiten a los gobiernos clarificar el nivel de la calidad educativa que se imparte y, si es el caso, establecer los correctivos necesarios para aumentarla.

Una de las pruebas más reconocidas es la diseñada por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Pisa, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se realiza cada tres años e incluye las áreas de Matemática, Ciencias y

Lectura. De acuerdo con los resultados que periódicamente se publican, los países latinoamericanos ocupan posiciones muy bajas. Por ejemplo, en el 2012 la prueba se aplicó en 65 países. Chile, México, Uruguay, Costa Rica, Brasil, Argentina, Colombia y Perú ocuparon los puestos 51, 53, 55, 56, 58, 59, 62 y 65 respectivamente (Bos, Ganimian y Vegas, 2013). El puntaje promedio general de la prueba fue de 494 en Matemáticas, 496 en Lectura y 501 en Ciencias. Colombia obtuvo promedios de 376, 403 y 399 que, como es evidente, se encuentran muy por debajo del promedio general (percentil 10°).

La prueba también distribuye a los estudiantes de acuerdo con sus niveles de competencias. Los niveles 5 y 6 agrupan a los alumnos que demuestran un desempeño superior. En el extremo opuesto, el nivel 2 incluye a los alumnos con un nivel de competencia básico. Durante el año 2012 la prueba fue presentada por 9073 estudiantes colombianos distribuidos en 352 instituciones educativas oficiales y privadas y cuya edad para el momento era de 15 años. Dentro de este conglomerado, solo el 0.3% alcanzó los niveles 5 o 6 en el área de Matemáticas, mientras que en niveles inferiores a 2 se ubicó el 73.8% de quienes participaron en la prueba. Esto quiere decir que 74 de cada 100 estudiantes no lograron interpretaciones literales de los resultados de problemas matemáticos, ni demostraron la capacidad de utilizar fórmulas, algoritmos o procesos para resolver problemas de números enteros; tampoco reconocieron o interpretaron situaciones contextualizadas.

En este panorama de resultados no deseados en el entorno de colombiano, el departamento de Norte de Santander no constituye, ni mucho menos, una excepción. Un indicador de esta situación son los resultados de las pruebas Saber 3° del 2014, según los cuales el 40% de las instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta se ubicaron en las categorías de insuficiente y mínimo. A pesar de que las cifras no son buenas, los resultados están por encima de la media nacional, que fue un 20% insuficiente y 29% mínimo (Icfes, 2015).

Los resultados contenidos en informes internacionales, nacionales y regionales ponen de manifiesto un problema de fondo que exige a los

educadores respuestas urgentes pero al mismo tiempo profundamente razonadas. De ahí la necesidad de emprender investigaciones destinadas a establecer los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes colombianos con el fin de plantear, diseñar y evaluar programas de intervención basados en evidencia científica que den respuesta al problema del bajo aprovechamiento académico estudiantil en el área de Matemáticas.

Las dificultades para adquirir y demostrar habilidad matemática son, como cabe pensar tratándose de un tipo de pensamiento complejo, múltiples. Una seguramente tiene que ver con que los estudiantes han sido sometidos a lo largo de su proceso de escolarización a un sistema tradicional de enseñanza que ha favorecido la consideración de la Matemática como una asignatura de procesos repetitivos que no precisa de habilidades de razonamiento (Chaves, Castillo y Gamboa, 2008). Otra de las causas fundamentales del bajo rendimiento está asociada a la propia complejidad del objeto de estudio (Godino, 2002). Desde luego, estas no son las dos únicas causas de dificultad para el aprendizaje de las matemáticas y el bajo rendimiento académico de quienes las estudian. Lo que sí es cierto es que conviene reconocer y describir adecuadamente todos y cada uno de los factores que pueden estar incidiendo en la existencia de tales problemas.

En este sentido, esta investigación se ha propuesto establecer si existe relación entre el rendimiento matemático y los distintos tipos de inteligencia descritos por Gardner (1983). A fin de que fuera abarcable, la investigación se circunscribió a estudiantes de quinto grado de educación básica primaria de cuatro instituciones educativas de la ciudadela de Juan Atalaya en Cúcuta, Norte de Santander (Colombia). Concretamente, con la realización de la investigación se propuso responder la siguiente interrogante: ¿existe relación entre las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria en Colombia?

El tema de las inteligencias múltiples ha despertado gran interés entre psicólogos y educadores, desde que fuera propuesto hasta nuestros días. Debido a la abundancia de materiales y documentos

que se encuentran sobre esta temática es preciso establecer algunas delimitaciones teóricas sobre la concepción de inteligencia y de inteligencias múltiples, lo mismo que sobre la utilidad de estas definiciones para el trabajo de aula.

Inteligencias múltiples

Gardner (1983) propone una teoría muy interesante para clasificar la gran variedad de destrezas y habilidades presente en los seres humanos para solucionar problemas o crear instrumentos que faciliten la solución de dichos problemas en una o varias comunidades. Estas destrezas y habilidades son inteligencias diferenciadas (de ahí la denominación de múltiples) y relativamente independientes, por lo que un individuo puede desarrollar algunas más que otras. En todo caso, su reconocimiento permitirá idear y poner en práctica estrategias pedagógicas para su desarrollo.

Gardner (1983) considera que la inteligencia es la capacidad de la mente para construir productos que resuelvan problemas dentro de una o varias culturas. Lo anterior supone que la inteligencia no es un atributo completamente innato en el ser humano, sino que buena parte de lo que llamamos inteligencia consiste en un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades que se desarrollan y reproducen dependiendo del contexto en el cual se vive.

La inteligencia es, pues, un fenómeno complejo en el que se interrelacionan la observación, la atención, la percepción, la memoria, el razonamiento, la imaginación, los deseos, las costumbres, la experiencia y la interacción social. Tales destrezas constituyen la base y fortalecen las inteligencias múltiples (Gardner, 1993).

Gardner (1993) enumera ocho inteligencias múltiples. Veamos cada una por separado:

Inteligencia lingüística

Destreza para utilizar la palabra y el lenguaje oral o por escrito de una manera altamente efectiva. Esta inteligencia concierne a la habilidad para elaborar y comprender mensajes mediante estructuras sintácticas y semánticas complejas y a través de un repertorio léxico rico y expresivo. Incluye, además, destreza retórica, mnemotécnica y metalingüística (uso del lenguaje para analizar el

propio lenguaje). Contiene asimismo la capacidad de emplear el lenguaje con propósitos pragmáticos amplios y diversos. Este tipo de inteligencia se encuentra especialmente desarrollada en escritores, poetas, periodistas y oradores en general (maestros y profesores, predicadores, actores profesionales, etc.). Las personas muy lingüísticas piensan en palabras; les gusta leer, escribir, explicar historias, los juegos de palabras; necesitan libros, objetos para escribir, papel, periódicos, diálogo, conversación, debates e historias (Armstrong, 2006).

Inteligencia lógico-matemática

Esta inteligencia la presentan las personas con destreza para utilizar efectivamente los números y habilidad para llevar todo tipo de cuentas de manera reflexiva. Incluye la pasión por los razonamientos en las relaciones lógicas de conjunciones, disyunciones, implicación y equivalencia o los esquemas que estas proporcionan, abstracciones en funciones y facilidad para la comprensión de símbolos matemáticos. En otras palabras, se trata de personas que tienen destreza para establecer secuencias, razonamientos lógicos, realizar operaciones de conjuntos y agrupamientos, desenvoltura para la comprensión de teorías matemáticas, realizar progresiones y secuencias. Esta inteligencia se halla predominante en matemáticos, científicos, ingenieros y programadores informáticos, contadores y similares. Las personas muy lógico-matemáticas piensan razonando; les gusta experimentar, preguntar, resolver enigmas lógicos, calcular; necesitan materiales para experimentar, materiales científicos y para manipular, visitas a centros en los que se expliquen fenómenos científicos (como planetarios o museos de ciencias) (Armstrong, 2006).

Inteligencia espacial

Destreza para observar y comprender el mundo y los distintos ambientes de manera exacta, con facilidad para capacidad de pensar en tres dimensiones, con conciencia de percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, con sensibilidad por formas, líneas, colores, espacios y relaciones existentes entre todos estos elementos. Quienes poseen esta inteligencia poseen capacidad de orientarse de manera adecuada en un mapa y

recorrerlo tanto mental como físicamente, es decir, decodificar la información gráfica y la trasladan a la realidad y viceversa. Las personas muy espaciales piensan en imágenes; les gusta diseñar, dibujar, visualizar, garabatear; necesitan arte, piezas de construcción, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos de arte. Esta inteligencia es propia de arquitectos, ingenieros, diseñadores, geógrafos, pilotos y urbanistas (Armstrong, 2006).

Inteligencia corporal-cinestésica

También recibe el nombre de kinestésica. Quienes la poseen son personas con habilidades para utilizar con destreza el cuerpo y manipular objetos, lo cual significa que cuentan con una gran coherencia entre flexibilidad, destreza, equilibrio, velocidad y agilidad para solucionar problemas o expresar sentimiento e ideas por intermedio de su cuerpo o transformando cosas con sus manos. Está presente en los deportistas que manipulan objetos con sus manos o piernas, por ejemplo, futbolistas, basquetbolistas o esgrimistas o practicantes de artes marciales. También es propia de bailarines y acróbatas. Las personas muy cinéticas-corporales piensan a través de sensaciones corporales; les gusta bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular; necesitan juegos de rol, teatro, movimiento, juegos de construcción, deporte y juegos físicos, experiencias táctiles y del aprendizaje manual (Armstrong, 2006).

Inteligencia musical

Capacidad de registrar, recrear e imitar música, por intermedio de la voz o un instrumento. A quienes poseen esta inteligencia se le facilita reproducir o crear tonos, ritmos y melodías tanto mental como físicamente, de tal forma que la acción de componer surge de forma natural. Las personas muy musicales piensan a través de ritmos y melodías; les gusta cantar, silbar, canturrear, crear ritmos con los pies y las manos, escuchar; necesitan cantar acompañados, asistir a conciertos, tocar algún instrumento en casa y en el colegio. Incluso en el caso de que no hayan sido educadas en la ejecución de un instrumento o la lectura de partituras, poseen la capacidad intuitiva para comprender el lenguaje musical (Armstrong, 2006).

Inteligencia interpersonal

Capacidad de empatizar, de comprender a las otras personas, sus estados de ánimo, motivaciones, sentimientos e intenciones. Esta inteligencia incluye la habilidad para entender expresiones faciales, tonos de voz, posturas y gestos, y de responder de forma efectiva a estas señales en el momento preciso y justo. Esta inteligencia se encuentra en actores, políticos, vendedores exitosos y buenos docentes. Las personas muy interpersonales piensan transmitiendo ideas a otras personas; les gusta liderar, organizar, relacionarse, manipular, mediar, asistir a fiestas; necesitan amigos, juegos en grupo, reuniones sociales, actos colectivos, clubes y relaciones del tipo mentores/discípulos (Armstrong, 2006).

Inteligencia intrapersonal

Quienes poseen esta inteligencia son personas con capacidad de entendimiento y comprensión de sí mismos, de dirigir y organizar su vida sobre la base de la autoconciencia, autodisciplina y autoestima. Son personas que conocen sus alcances y limitaciones, reconocen sus emociones y las controlan y adaptan para guiar su conducta, identificando sus fortalezas y debilidades. Debido a lo anterior, son buenos psicólogos, líderes religiosos o filósofos. Las personas muy intrapersonales piensan en relación con sus necesidades, sentimientos y objetivos; les gusta establecer metas, mediar, soñar, planificar, reflexionar; necesitan lugares secretos, soledad, tener proyectos propios y tomar decisiones de manera reflexiva (Armstrong, 2006).

Inteligencia naturalista

Quienes poseen esta inteligencia son personas con gran sentimiento y amor por la naturaleza; que entienden y protegen el mundo natural, las plantas y los animales. Poseen la capacidad de reconocer, distinguir y relacionar ciertas especies como integrantes de un grupo, se le facilita y disfrutan de clasificar y reconocer las especies de animales y plantas. Por ello, suelen ser personas hábiles en el trabajo de cuidado de plantas y animales. En esta inteligencia se destacan los veterinarios, biólogos, expedicionarios, zoólogos y botánicos. Las personas muy naturalistas piensan a través de la naturaleza y las formas naturales; les gusta jugar con

sus mascotas, la jardinería, investigar la naturaleza, criar animales, cuidar del planeta. Necesitan tener acceso a la naturaleza, oportunidades para relacionarse con animales y herramientas para investigar la naturaleza (Armstrong, 2006).

Definidos los distintos tipos de inteligencia, es necesario ahora establecer su vínculo con el rendimiento académico.

Rendimiento académico

El rendimiento académico se define como el nivel del logro alcanzado por un estudiante en un medio ambiente educativo en general, o asignatura en particular, y se mide por intermedio de evaluaciones pedagógicas, enmarcadas en conjuntos de procedimientos planificados y aplicados dentro del proceso educativo. Por lo tanto, el fin de la evaluación consiste primordialmente en valorar los alcances del estudiante con respecto a los objetivos establecidos por dicho proceso (Vega, 1998, citado por Fuentes *et al.*, 2015).

El propósito de la medición del rendimiento académico consiste en establecer si se ha alcanzado un objetivo de formación, una meta educativa, un aprendizaje. El aprendizaje que se promueve en la escuela implica la transformación de un estado determinado de conocimiento del estudiante en un estado nuevo. Este cambio de estructuras cognitivas se alcanza mediante la integración de procesos mentales diversos y complejos. El rendimiento varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias. Cuando se produce un desfase entre el rendimiento académico y el rendimiento que se espera del alumno, se habla de rendimiento discrepante o insatisfactorio, como aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado (Lamas, 2015).

La medición y mejoramiento del rendimiento académico implica procesos complejos, por lo que su abordaje debe hacerse necesariamente a partir de su consideración como fenómeno multifactorial que incluye aspectos tales como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima y la relación profesor-alumno (Lamas, 2015), los factores socioeconómicos, afectivo, motivacionales, emocionales, influidos por las expectativas de

los familiares, docentes y los mismos estudiantes frente a los logros deseados en el aprendizaje; los objetivos y perfiles de los planes y programas de estudio, las metodologías, pedagogías y didácticas empleadas en la enseñanza, los preconcepciones o conocimientos previos que tienen los estudiantes (Benítez, Giménez y Osicka, 2000).

Relación entre inteligencias múltiples y rendimiento académico

Por mucho tiempo se había pensado que la inteligencia medida en términos de cociente intelectual y la voluntad eran los únicos factores asociados al rendimiento académico, pero en diversas investigaciones se ha demostrado que esta relación solo explica entre el 10% y 20% del éxito académico. De lo anterior se deduce que un alto porcentaje (entre el 80% y el 90%) del rendimiento debe ser explicado a través de factores, entre los que posiblemente se encuentra la inteligencia emocional como parte de las inteligencias múltiples (Otero, Martín, León del Barco y Vicente, 2009).

Respecto de la relación entre inteligencia y rendimiento académico, se puede afirmar que:

La inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. (Crespo y Pizarro, 1998, p. 14)

El rendimiento o desempeño escolar está efectivamente asociado a la inteligencia, pero también queda claro que existen múltiples factores que le afectan, positiva y negativamente (Fuentes *et al.*, 2015).

Revisemos algunas de las investigaciones que han mostrado esta relación:

Rincón (2005), en su proyecto inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de educación básica, halló correlación positiva significativa entre inteligencias múltiples y rendimiento académico; de su investigación sobresale que la inteligencia matemática era predictora de buen rendimiento académico.

Otros estudios han confirmado la correlación positiva y significativa de la inteligencia lógico-matemática con el desempeño académico general, pero especialmente con el rendimiento en matemáticas. En efecto, se evidencian niveles significativamente mayores en la inteligencia lógico-matemática de estudiantes talentosos (Andrade, Freixas y Miranda, 2001; Lynn y Mikk, 2009; Núñez y Lozano, 2005; Núñez *et al.*, 2007; Ferrándiz, Bermejo, Sainz, Ferrando y Prieto, 2008; Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009; Stock, Desoete y Roeyers, 2009; Ferrándiz *et al.*, 2010; Cerda, Ortega, Pérez, Flores y Melipillán, 2011).

García (2012) consiguió una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional intrapersonal y el rendimiento académico. Entre los resultados de la investigación se encuentra que los estudiantes con alto nivel de inteligencia emocional intrapersonal pertenecían al grupo de alto rendimiento académico, mientras que los que tenían bajo nivel de esta inteligencia tenían también bajo rendimiento académico.

Aquellas personas que son capaces de adaptarse y resolver problemas de una manera más eficiente y adecuada a una cultura determinada tienden a tener varias inteligencias predominantes (Gardner, 1999). De lo anterior se puede inferir que estudiantes con una mayor cantidad de inteligencias predominantes alcanzarán un alto rendimiento académico.

Diferentes investigaciones han hallado relaciones entre inteligencia matemática y rendimiento académico en matemáticas. Así, por ejemplo, Fernández, García y González (2013) hallaron que los sujetos con mejor rendimiento en matemáticas presentaban un mayor conocimiento de las estrategias de autorregulación como la planificación, ejecución y evaluación, habilidades propias de la inteligencia matemática. Estos resultados se asemejan a los de Elosúa *et al.* (2012), quienes, en su estudio de una muestra de alumnos de tercero y sexto año de primaria, encontraron relación entre las habilidades lectoras de decodificación y las habilidades de comprensión y el rendimiento escolar en lengua y matemáticas.

Llor *et al.* (2012), en un estudio con alumnos de edades comprendidas entre 11 y 17 años, encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las inteligencias naturalista,

lógico-matemática y lingüística y el rendimiento académico en las materias de Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, otros estudios indican que los alumnos con alto rendimiento no presentan necesariamente niveles altos de las inteligencias mencionadas anteriormente. De hecho, los estudiantes superdotados presentan sus puntos fuertes en inteligencias interpersonal y musical (Chan, 2004).

Metodología

Nivel y diseño de la investigación

Esta es una investigación cuantitativa y el diseño utilizado es el de una investigación no experimental (ex-post-facto) de tipo correlacional (Carrasco y Caldero, 2000). Las variables que se correlacionan en este estudio son los ocho tipos de inteligencias múltiples y rendimiento académico en el área de Matemáticas. Dado que las variables del estudio se examinaron en categorías, el análisis de las correlaciones se basó en la aplicación del coeficiente de correlación Tau-c de Kendall como medida no paramétrica de asociación para variables ordinales que ignora los empates.

La hipótesis de trabajo (o nula) que se sometió a validación durante el estudio se basó en probar la existencia de alguna relación entre las principales variables del estudio, esto es:

- Ho: los distintos tipos de inteligencias múltiples no se relacionan con el rendimiento académico del estudiante en el área de Matemáticas.
- Ha: al menos un tipo de inteligencia está relacionado con el rendimiento académico del estudiante en el área de Matemáticas.

Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes colombianos entre 10 y 13 años que durante el año 2016 se encontraban matriculados en el quinto grado de educación básica primaria, en las diversas instituciones educativas públicas y privadas de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

La selección se realizó utilizando el muestreo no probabilístico bajo la técnica de muestreo intencional. La selección de la técnica es apropiada para el estudio puesto que se propuso establecer la eventual relación entre el rendimiento académico y las diversas inteligencias múltiples. En este sentido, se seleccionaron cuatro instituciones públicas de la ciudadela de Juan Atalaya. Se decidió trabajar con estudiantes de escasos recursos debido a que el propósito general de la investigación fue indagar la presencia innata de las inteligencias múltiples en entornos poco motivantes. Como criterio de exclusión se consideró el padecimiento de alguna necesidad educativa especial o estar sometido a adaptaciones curriculares.

Finalmente, la muestra quedó compuesta por 539 estudiantes (277 de género femenino y 262 masculino) con edades comprendidas entre 10 y 13 años (media = 11.19; desviación estándar = 1.38).

Instrumentos de recolección de información

Para la recolección de información y medición de las inteligencias múltiples se utilizó la adaptación y contextualización del test de detección de las inteligencias múltiples de Mackenzie (1999), en su traducción española. El cuestionario evalúa las ocho inteligencias propuestas por Gardner (1983). Cada inteligencia se evalúa a través de 10 ítems, con una escala Likert de 3 puntos (1= de acuerdo; 0.5= a veces; 0 = desacuerdo). El protocolo de interpretación indica que se deben sumar los puntos obtenidos en cada uno de los ítems, con lo cual se establece una puntuación por cada inteligencia. En función de los resultados de las puntuaciones se obtienen los niveles que poseen los estudiantes en las distintas inteligencias. Esta escala cuantitativa puede ser transformada a otra cualitativa (tabla 1):

Tabla 1. Niveles de valor para los puntajes de las inteligencias múltiples

Puntaciones	Niveles
0 a 2	Bajo
2,5 a 4	Medio-bajo
4.5 a 6	Medio
6.5 a 8	Medio-alto
8.5 a 10	Alto

Fuente: Mackenzie (1999).

La adaptación de McKenzie (1999) del cuestionario de detección de las inteligencias múltiples ha sido empleada por numerosos autores tales como Galera (2015), debido a que el test constituye una forma muy cómoda y fiable de calcular el nivel de cada inteligencia. Por otra parte, la validez del test ha sido comprobada por numerosos autores, entre los cuales cabe citar a Hajhashemi y Eng (2010) o Prieto y Ballester (2003). No obstante, para garantizar la validez del cuestionario en el presente estudio se volvió a calcular el índice de confiabilidad mediante la aplicación del alfa de Cronbach para la escala global. El valor obtenido es de $\alpha = 0.90$, resultado que se traduce en un nivel muy alto de confiabilidad.

En relación con la medición del rendimiento académico, se procedió inicialmente a la recolección de datos de calificaciones de los estudiantes en el área de Matemáticas, utilizando como fuente de información secundaria los registros que reposan en la Secretaría Académica de cada institución educativa y que resumen el rendimiento de los estudiantes durante los tres primeros períodos del año lectivo 2016.

Procedimiento

Se comentó al rector de cada institución educativa el objetivo del proyecto. En las instituciones cuyos directivos manifestaron el deseo de colaboración se realizó una reunión con estudiantes y sus padres de familia con el fin de explicar la actividad que se desarrollaría luego y obtener de este modo el consentimiento por escrito y el deseo de formar parte del estudio. Las pruebas de inteligencias múltiples se realizaron con el apoyo de los docentes titulares de cada grupo en la jornada de la mañana. La actividad inició en cada escuela a las 6:30 am y concluyó a las 11:00 am.

Procedimientos de análisis

La información obtenida mediante la aplicación del test se procesó de forma cuantitativa. En un inicio se realizó un informe descriptivo por medio de tablas cruzadas en el que se muestran las tendencias de los datos. Posteriormente se realizó un análisis de correlaciones entre las variables categóricas considerando dos niveles (alto y bajo) para la variable rendimiento académico y los distintos tipos de

inteligencias múltiples. Los análisis estadísticos se realizaron con el software SPSS versión 23.0.

El signo del coeficiente establece la dirección de la relación y su valor absoluto indica la fuerza de la relación. Los valores mayores señalan que la relación es más estrecha. Los valores posibles van de -1 a +1, pero un valor de -1 o +1 solo se puede obtener a partir de tablas cuadradas. Cuanto más próximos estén los valores de estas medidas a 0, más débil será la asociación entre las variables. Cuanto más cercanos a 1 (o a -1) sean los valores de todas estas medidas, mayor será la asociación positiva (o negativa) entre las variables.

Resultados

Los resultados muestran en principio un análisis descriptivo del conjunto de datos para cada variable de interés realizado en función de los puntajes originales. Luego, se evalúan las correlaciones utilizando las categorías asociadas a cada puntuación tal y como se explicó en el apartado metodológico.

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos correspondientes a las puntuaciones totales obtenidas por los estudiantes en cada tipo de inteligencia. En general, los valores medios son muy similares y se ubican en el rango de medio alto a alto. Los valores medios más elevados corresponden a las inteligencias naturalista, lógico-matemática e intrapersonal, con 7.8 puntos. La puntuación más baja recae sobre la inteligencia musical, con un valor de 7.6.

En relación con el rendimiento académico, su valor promedio fue de 3.4 puntos, con una baja variabilidad equivalente a 0.6 puntos. Los datos fueron analizados en función de dos grupos definidos por

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para los distintos tipos de inteligencia

	Media	Med	DT	Mín	Máx
Naturalista	7.8	8.0	1.6	1.0	10.0
Musical	6.7	7.0	1.7	2.0	10.0
Lógico-matemática	7.8	8.0	1.4	1.0	10.0
Interpersonal	7.7	8.0	1.5	2.0	10.0
Cinestésica	7.5	7.5	1.6	1.0	10.0
Lingüística	7.6	8.0	1.7	.0	10.0
Intrapersonal	7.8	8.0	1.5	.0	10.0
Espacial	7.6	7.5	1.5	.0	10.0
Rendimiento en Matemáticas	3.4	3.4	.6	1.0	5.0

Fuente: elaboración propia de los autores.

su rendimiento académico en el área de Matemáticas: en una escala de evaluación de 1 a 5, se asignó el valor de bajo para aquellos con menos de 3 y alto para valores por encima de 3. De acuerdo con este análisis, el 73.3% de los estudiantes que formaron

parte de la investigación se agrupan en el nivel bajo de rendimiento académico en Matemáticas. La tabla 3 resume la relación entre los resultados de cada tipo de inteligencia con los niveles de rendimiento académico de los estudiantes en el área de Matemática.

Tabla 3. Distribución de frecuencias conjuntas entre los niveles por tipos de inteligencia y los niveles de rendimiento en el área de Matemáticas

	Nivel de rendimiento en Matemáticas						
	Alto		Bajo		Total		
	f	%	f	%	f	%	
Naturalista	Bajo	3	0.6%	9	1.7%	12	2.2%
	Medio-bajo	1	0.2%	5	0.9%	6	1.1%
	Medio	15	2.8%	28	5.2%	43	8.0%
	Medio-alto	67	12.4%	158	29.3%	225	41.7%
	Alto	58	10.8%	195	36.2%	253	46.9%
	Total	144	26.7%	395	73.3%	539	100.0%
Musical	Bajo	1	0.2%	1	0.2%	2	0.4%
	Medio-bajo	11	2.0%	37	6.9%	48	8.9%
	Medio	43	8.0%	104	19.3%	147	27.3%
	Medio-alto	61	11.3%	190	35.3%	251	46.6%
	Alto	28	5.2%	63	11.7%	91	16.9%
	Total	144	26.7%	395	73.3%	539	100.0%
Lógica-Matemática	Bajo	2	0.4%	0	0.0%	2	0.4%
	Medio-bajo	2	0.4%	4	0.7%	6	1.1%
	Medio	9	1.7%	49	9.1%	58	10.8%
	Medio-alto	60	11.1%	192	35.6%	252	46.8%
	Alto	71	13.2%	150	27.8%	221	41.0%
	Total	144	26.7%	395	73.3%	539	100.0%
Interpersonal	Bajo	0	0.0%	1	0.2%	1	0.2%
	Medio-bajo	5	0.9%	8	1.5%	13	2.4%
	Medio	18	3.3%	51	9.5%	69	12.8%
	Medio-alto	64	11.9%	177	32.8%	241	44.7%
	Alto	57	10.6%	158	29.3%	215	39.9%
	Total	144	26.7%	395	73.3%	539	100.0%
Cinestésica	Bajo	1	0.2%	5	0.9%	6	1.1%
	Medio-bajo	4	0.7%	7	1.3%	11	2.0%
	Medio	35	6.5%	62	11.5%	97	18.0%
	Medio-alto	59	10.9%	181	33.6%	240	44.5%
	Alto	45	8.3%	140	26.0%	185	34.3%
	Total	144	26.7%	395	73.3%	539	100.0%
Lingüística	Bajo	2	0.4%	1	0.2%	3	0.6%
	Medio-bajo	4	0.7%	11	2.0%	15	2.8%
	Medio	24	4.5%	67	12.4%	91	16.9%
	Medio-alto	60	11.1%	168	31.2%	228	42.3%
	Alto	54	10.0%	148	27.5%	202	37.5%
	Total	144	26.7%	395	73.3%	539	100.0%
Intrapersonal	Bajo	1	0.2%	0	0.0%	1	0.2%
	Medio-bajo	2	0.4%	7	1.3%	9	1.7%
	Medio	19	3.5%	52	9.6%	71	13.2%
	Medio-alto	69	12.8%	181	33.6%	250	46.4%
	Alto	53	9.8%	155	28.8%	208	38.6%
	Total	144	26.7%	395	73.3%	539	100.0%
Espacial	Bajo	1	0.2%	0	0.0%	1	0.2%
	Medio-bajo	5	0.9%	6	1.1%	11	2.0%
	Medio	24	4.5%	72	13.4%	96	17.8%
	Medio-alto	76	14.1%	178	33.0%	254	47.1%
	Alto	38	7.1%	139	25.8%	177	32.8%
	Total	144	26.7%	395	73.3%	539	100.0%

Fuente: elaboración propia de los autores.

La tabla 3 muestra una autopercepción alta en la mayoría de las inteligencias, destacando en el 88% de los casos de valoraciones de medio alto a alto con respecto a la inteligencia naturalista y lógico-matemática, seguida por una puntuación del 85% para las inteligencias intrapersonal e interpersonal. En relación con el rendimiento académico, resalta una ponderación alta en las inteligencias naturalista y lógico-matemática, con aproximadamente un 24%. Les siguen las inteligencias intra e interpersonal (22%). Al evaluar la concentración de los casos con altos niveles de rendimiento en matemática aparecen con una representación significativa las inteligencias lingüística y espacial, con una representación cercana al 21% de los casos en cada renglón.

Con el fin de dar respuesta a la hipótesis principal de la investigación, se procedió a realizar el análisis bivalente entre cada uno de los niveles de las variables, tipo de inteligencia particular y nivel de rendimiento en matemática; evaluando de esta manera la posible relación de dependencia entre los diversos niveles de cada uno de ellos. Los resultados aparecen en la tabla 4.

Tabla 4. Tau-c de Kendall entre nivel de rendimiento en matemáticas vs. niveles de inteligencia

Inteligencia	Tau-c de Kendall	P-valor
Naturalista	-0.076	0.054
Musical	0.006	0.877
Lógico-matemática	0.105	0.008
Interpersonal	-0.006	0.883
Cinestésica	-0.083	0.050
Lingüística	-0.006	0.890
Intrapersonal	-0.018	0.650
Espacial	-0.650	0.103

Fuente: elaboración propia de los autores.

Puesto que se trata de variables ordinales de diferentes rangos, se aplica la prueba de hipótesis con el estadístico Tau-c de Kendall, el cual plantea como hipótesis nula la no existencia de asociación entre los niveles de los distintos tipos de inteligencia y los grupos de alto y bajo rendimiento académico en matemáticas:

- Al evaluar la inteligencia lógico-matemática se obtuvo un estadístico cuyo valor es de 0.105 y su p-valor de $0.008 < 0.05$, lo que conlleva a

rechazar la hipótesis de trabajo de independencia de variables. Ello indica que hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula y aceptar que existe relación entre los grupos de alto y bajo rendimiento académico en Matemáticas y este tipo de inteligencia.

- Para el resto de las inteligencias (naturalista, musical, interpersonal, cinestésica, lingüística, intrapersonal y espacial) el p-valor es ≥ 0.05 , con lo cual se acepta la hipótesis de que existe evidencia estadística suficiente para indicar que este tipo de inteligencias no están relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemáticas.

Conclusiones

Los resultados indican una correlación significativa entre la inteligencia lógica matemática y el rendimiento en esta asignatura. En este sentido, los hallazgos confirman una tendencia demostrada en otras investigaciones del contexto latinoamericano (Cerdeira *et al.*, 2011; Aliaga *et al.*, 2012). De este modo, queda claro que en la mayoría de los casos este tipo de inteligencia se asocia más con el rendimiento en Matemática que con el rendimiento general del alumno.

Desde los propios fundamentos de las inteligencias múltiples, Gardner (2001) señala que esta relación entre rendimiento en Matemática con la inteligencia lógico-matemática no sorprende en lo absoluto, e indica que la teoría de las inteligencias múltiples se concibió como una descripción de los individuos en función de su pasado evolutivo y su supervivencia en nichos ecológicos y culturales. Por lo tanto, es natural que la expresión de la inteligencia lógico-matemática sobresalga en la autopercepción del estudiante en relación con sus experiencias vividas.

Por otra parte, Guzmán y Castro (2005) señalan que todos los estudiantes poseen todos los tipos de inteligencia en sus diferentes grados de desarrollo a nivel individual y colectivo. El desarrollo de un tipo o más tipos de inteligencia probablemente está condicionado por las preferencias y estas, a su vez, inciden en el aprendizaje. Entre los estudiantes participantes del estudio se evidencia un desarrollo más bien homogéneo de las inteligencias

naturalista, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y espacial. Con porcentajes superiores al 80%, se ubican en un nivel promedio medio-alto y alto, lo cual indica que estos estudiantes poseen un importante potencial de competencias para el cuidado del medio ambiente, el razonamiento matemático, sensibilidad para relacionarse tanto con otras personas como consigo mismos y ubicación espacial. No obstante, llama la atención que la inteligencia musical resultara con los valores más bajos; estos alcanzan solamente a un nivel medio en relación con las puntuaciones generales.

La inteligencia lógico-matemática influye en la conformación de los grupos de alto y bajo rendimiento en matemáticas, lo que indica que existe una relación entre las puntuaciones de la inteligencia lógico-matemática y el rendimiento académico en matemáticas (Ramos-Amaya y Martínez-Berrueto, 2015; Morales, 2013; Llor et al., 2012); pero las inteligencias naturalista, musical, interpersonal, intrapersonal, lingüística, espacial y cinestésica no resultaron influyentes en la conformación de los grupos de alto y bajo rendimiento en matemáticas.

Las evaluaciones realizadas en el contexto del estudio reafirman la relación entre el nivel de inteligencia lógico-matemática y el rendimiento académico en esta área. Se destaca una relación significativa solo entre esta dupla y no entre el rendimiento en relación los otros tipos de inteligencia analizados. Por este motivo, se puede afirmar que en la medida en que los estudiantes muestren una puntuación más alta en su inteligencia lógico-matemática, en correspondencia, su nivel de rendimiento académico en esta asignatura será también alto.

Referencias

- Andrade, M., Freixas, I. y Miranda, C. (2001). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples del hogar. *Boletín Investigación Educativa*, 16, 301-315.
- Aliaga, J., Ponce, C., Bulnes, M., Elizalde, R., Montgomery, W., Gutiérrez, V. y Torchiani, R. (2012). Las inteligencias múltiples: evaluación y relación con el rendimiento en matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en Psicología*, 15(2), 163-202. DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i2.3699>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Bogotá: Norma.
- Benítez, M., Giménez, M. y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/humanidades/h-009.pdf>
- Bos, M. S., Ganimian, A. J. y Vegas, E. (2013). *Brief #1: ¿Cómo le fue a la región? Serie de Briefs - América Latina en Pisa 2012*. Washington; París: Inter-American Development Bank and Organization for Economic Cooperation and Development.
- Carrasco, J. B. y Caldero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Cerda, G., Ortega, R., Pérez, C., Flores, C. y Melipillán, R. (2011). Inteligencia lógica y rendimiento académico en matemáticas: un estudio con estudiantes de educación básica y secundaria de Chile. *Anales de Psicología*, 1, 389-398.
- Chan, D. W. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: perspectives from students, parents, teachers and peers. *Roepers Review*, 27, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190409554284>
- Chaves, E., Castillo, M. y Gamboa, R. (2008). Creencias de los estudiantes en los procesos de aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 3(4), 29-44.
- Crespo, N. y Pizarro, R. (1998). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. *Investigación Educativa*, 2(3), 69-74.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Elosúa, M. R., García, J. A., Gómez, I., López, C., Pérez, E. y Orjales, I. (2012). Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3o y 6o de primaria: aspectos evolutivos y educativos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 207-218. DOI: <https://doi.org/10.1174/021093912800676411>

- Fernández, M. S., García, T. y González, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en matemáticas. *Aula Abierta*, 41(1), 39-48.
- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrando, M. y Prieto, M. D. (2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Anales de Psicología*, 24(2), 213-222.
- Ferrándiz, C., Prieto, D., Fernández, C., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 63-74
- Fuentes, S., Velázquez, M. J., Abarca, M. S., Covarrubias, M. L. y Figueroa, M. A. (2015). Análisis de la relación entre creatividad, inteligencia múltiple y rendimiento académico de estudiantes de un Bachillerato en Artes del Estado de Colima, México. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 2(15), 14-25.
- Galera, E. M. (2015). *Relación entre inteligencias múltiples, creatividad y rendimiento académico en matemáticas para la elección de materias optativas*. Badajoz, España: AnthroPiQa 2.0 - Lulu Press Inc.
- García, C. (2012). *Inteligencias múltiples, creatividad y rendimiento académico en educación secundaria* (trabajo final de máster). Universidad Internacional de La Rioja, Badajoz, España.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22(2-3), 237-284.
- Hajhashemi, K. y Eng, W. B. (2010). A validation study of the Persian version of McKenzie's multiple intelligences inventory to measure profiles of pre-university students. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities (JSSH)*, 18(2), 343-355.
- Icfes. (2015). *Presentación uso de resultados prueba Saber 3, 5 y 9 Cúcuta 2015*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/doc-man/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/saber-3-5-y-9-divulgaciones/divulgacion-2015/taller-saber-3-5-9-2016/1467-presentacion-analisis-de-resultados-prueba-saber-3-5-y-9-cucuta-2015/file?force-download=1>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Kornilova, T., Kornilov, S. y Chumakova, M. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences*, 19, 596-608. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.001>
- Lamas, H. (2015). *Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. DOI: <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Llor, L., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernández, D., Sainz, M., Prieto, M. D. y Fernández, M. C. (2012). Inteligencias múltiples y alta habilidad. *Aula Abierta*, 40, 27-38.
- Lynn, R. y Mikk, J. (2009). National IQs predict educational attainment in math, reading and science across 56 nations. *Intelligence*, 37(3), 305-310. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.01.002>
- McKenzie, W. (1999). *Multiple Intelligences and Instructional Technology*. Washington: Iste Publications.
- Morales, M. C. (2013). *Inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de 2 de E.S.O. Propuesta de un programa de mejora* (trabajo final de máster). Universidad Internacional de La Rioja, Villafranca de los Barros, España.
- Núñez, M. C. y Lozano, I. (2005). Evolución del rendimiento matemático temprano en una muestra de alumnos con discapacidad intelectual mediante la prueba Tema-2. *Infancia y Aprendizaje*, 28(1), 39-50. DOI: <https://doi.org/10.1174/0210370053125533>

- Núñez, T., Bryant, P., Evans, D., Bell, D., Gardner, S., Gradner, A. y Carraher, J. (2007). The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 147-166. DOI: <https://doi.org/10.1348/026151006X153127>
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B. y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17, 275-284
- Prieto, M. D. y Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Ramos-Amaya, M. D. y Martínez-Berruezo, M. Á. (2015). *Análisis de inteligencias múltiples en el alumnado de educación secundaria. Un enfoque neuropsicológico*. Recuperado de <http://research.unir.net/wp-content/uploads/2015/07/Martinez-berruezoRAMOS-AMA-YA-000000031.pdf>
- Rincón, M. M. (2005). *Inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de educación básica de la U.E. Nuestra Señora de Chiquinquirá. H.H. Maristas* (tesis de maestría). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.
- Stock, P., Desoete, A. y Roeyers, H. (2009). Predicting arithmetic abilities: The role of preparatory arithmetic markers and intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 237-251. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282908330587>





El emprendimiento como cultura: ¿una estrategia para potenciar las competencias ciudadanas y el trabajo en grupo en la primera infancia?*

Entrepreneurship as a Culture: A Strategy to Strengthen Citizenship Skills and Teamwork in Early Childhood?

Adriana María Gallego Henao¹, Verónica Torres Pabón², Estefanía Becerra Sierra³,
Katherine Córdoba Pérez⁴, Paula Andrea Pérez Castaño⁵

Para citar este artículo: Gallego, A. M., Torres, V., Becerra, E. Córdoba, K. Pérez, P. A. (2018). El emprendimiento como cultura: ¿una estrategia para potenciar las competencias ciudadanas y el trabajo en grupo en la primera infancia? *Infancias Imágenes*, 17(2), 176-184

Recibido: 21-febrero-2018 / **Aprobado:** 23-julio-2018

176

Resumen

En este artículo se muestran los resultados de investigación sobre la cultura del emprendimiento como herramienta para desarrollar las competencias ciudadanas y el trabajo en equipo en los niños de nivel jardín de un centro educativo de la ciudad de Medellín, Colombia. Para ello, se acudió al paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, privilegiando como estrategia de investigación el estudio de caso. Los participantes fueron cuatro maestras titulares de los niveles pre-jardín y jardín; se aplicaron técnicas de recolección como el grupo focal, observación no participante, talleres lúdicos y entrevista semi-estructurada. Se encontró que para potenciar habilidades tales como el trabajo en equipo y la creatividad a través de la cultura del emprendimiento es necesario

que los docentes partan de las necesidades e intereses de sus estudiantes. Se concluye que la cultura del emprendimiento es una oportunidad para potenciar habilidades y competencias ciudadanas enfocadas al desarrollo integral de los niños.

Palabras clave: cultura, creatividad, enseñanza en equipo, maestro.

Abstract

This article shows the results of research on the culture of entrepreneurship as a tool to develop citizen competencies and teamwork in kindergarten-level children of an educational center in the city of Medellín, Colombia. To this end, a qualitative paradigm was used with a hermeneutic approach, favoring the case study as a research strategy. Participants were

* Este artículo es derivado de la investigación "Cultura del emprendimiento en el contexto escolar". Iniciada en julio de 2015 y finalizada en junio de 2016.

¹ Licenciada en Educación Preescolar; Especialista en Docencia Investigativa Universitaria; Magister en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora de la Maestría en Educación y docente investigadora, Facultad de Educación y Humanidades, Escuela de Posgrados, Universidad Católica Luis Amigó-Funlam. Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co

² Licenciada en Educación Preescolar, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó-Funlam. Correo electrónico: vero9430@hotmail.es

³ Licenciada en Educación Preescolar, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó-Funlam. Correo electrónico: estefania-ve@hotmail.com

⁴ Licenciada en Educación Preescolar, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó-Funlam. Correo electrónico: katecordoba@hotmail.com

⁵ Licenciada en Educación Preescolar, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó-Funlam. Correo electrónico: paulaandrea_832@hotmail.com

four tenured teachers from pre-kindergarten and kindergarten levels. Collection techniques—such as focus group, non-participant observation, play workshops and semi-structured interview— were applied. It was found that in order to enhance skills such as teamwork and creativity through the entrepreneurship culture, it was necessary for teachers to start from the needs and interests of their students. It is concluded that the culture of entrepreneurship is an opportunity to empower citizen skills and competencies focused on the integral development of children.

Keywords: culture, creativity, team teaching, teacher.

Introducción

El problema que se detectó en este contexto se dio a partir de algunas conversaciones informales con las maestras de la institución escenario de este estudio así como de un análisis a los documentos legales como el plan educativo institucional (PEI) y proyectos de aula, sobre la fundamentación conceptual que tienen las maestras de esta institución educativa (IE). Es decir, se sabe que ellas abordan los proyectos de emprendimiento, pero surge la necesidad de saber si ellas comprenden a qué se refiere este término, cuál es su fundamentación, cuál es la finalidad de enseñar el emprendimiento como cultura desde la primera infancia y a qué objetivos le apuesta el Ministerio de Educación Nacional (MEN) al insistir que esta área se debe enseñar en todas las IE.

Al revisar la literatura existente con relación al tema se encontró que la Ley 1014 del 2006 menciona que la formación para el emprendimiento propende por el

[...] desarrollo de la cultura del emprendimiento con acciones que buscan entre otros la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales dentro del sistema educativo formal y no formal y su articulación con el sector productivo. (Congreso de la República de Colombia, 2006, art. 1)

No obstante, al contrastar la formación en emprendimiento con los objetivos específicos de la formación para el emprendimiento (art. 12) se puede notar que, aunque la *guía n.º 39* (MEN, 2012) propone el desarrollo de competencias ciudadanas,

en esta directiva ministerial se hace mayor hincapié en la generación de empresa y construcción de propuestas que contribuyan a la articulación con el sector productivo.

Otro referente que despertó la necesidad de abordar la temática del emprendimiento como cultura en la primera infancia es el vacío existente en la *guía n.º 39* cuando propone la cultura del emprendimiento como una “oportunidad para que el estudiante materialice sus actitudes emprendedoras y para la empresarialidad en el desarrollo de actividades y proyectos orientados a la creación de empresa con perspectiva de desarrollo sostenible con productividad económica, cultural, científica, tecnológica, deportiva o artística” (MEN, 2012, p.10). Así mismo, esta guía propone algunas estrategias para el fomento de la cultura del emprendimiento, pero solo desde el grado cuarto en adelante; aspecto que lleva a preguntarse ¿por qué la guía no plantea estrategias para los niveles de preescolar?, ¿será qué es difícil establecer estrategias para abordar la cultura del emprendimiento desde las competencias ciudadanas tal como lo propone la Ley 1014 del 2006?

De las tensiones referidas surgieron los siguientes objetivos: identificar las concepciones que sobre emprendimiento tienen las maestras de jardín y su puesta en escena de proyectos a partir de los conocimientos que ellas poseen del tema; y comprender la influencia que tiene la cultura del emprendimiento con relación a las competencias ciudadanas y el trabajo en equipo en niños y niñas del nivel jardín, a partir de las voces de las docentes.

Marco conceptual

Según los rastreos realizados sobre el tema de investigación, se encontraron algunos estudios de carácter local, nacional e internacional. Acá se mencionan algunos de los más relevantes como:

- *Avance de competencias en desarrollo del emprendimiento infantil* (Mateus y Galeano, 2012), realizado en el colegio Ciudad Patio Bonito, del sector sur de Bogotá en la localidad de Kennedy. El objetivo de este estudio fue incentivar las habilidades emprendedoras en niños desde los 7 o 9 años hasta llegar a los 18. Se pudo observar

la evolución de aspectos familiares y escolares que apuntan al desarrollo de habilidades como la seguridad al expresarse, tener autocontrol, ser líderes y pensar en soluciones. Como resultado de esta investigación se desarrolló una feria de innovación con miras al fortalecimiento de las habilidades empresariales.

- *Concepción de la política en la formación para el emprendimiento en la infancia en cuatro instituciones educativas del área metropolitana del Valle de Aburrá. Una aproximación al análisis crítico del discurso* (Varela y López, 2011), realizada en la Universidad San Buenaventura, en Medellín. Tuvo como objetivo conocer las opiniones que tenían los docentes acerca del concepto de emprendimiento en la formación de la primera infancia. Al mismo tiempo, buscó percibir las posibles razones que conllevan a la falta de implementación en sus aulas de clase. Los resultados arrojaron que los maestros no tienen fuentes confiables con las cuales puedan investigar sobre el emprendimiento, sumado al hecho de que en las instituciones privadas, de acuerdo con los participantes de la investigación, hay poco apoyo del Gobierno para la formación y actualización de sus maestros. También se encontró que a nivel profesional los docentes cuentan con poco tiempo para el desarrollo de las actividades y para la articulación con otras áreas. Por último, a pesar de que en la Ley 1014 de 2006 se habla de la obligación de fomentar en las IE la cultura del emprendimiento, no está muy interiorizada por los legisladores y actores educativos para dar a conocer nuevas posibilidades de aprendizajes significativos.

Dichas investigaciones fueron un foco fundamental para el desarrollo del proyecto “Cultura del emprendimiento en el contexto escolar”, pues resaltan la importancia que tiene potenciar habilidades como la innovación, el liderazgo y el trabajo en equipo en la primera infancia. A su vez, permitieron ver el tema desde el punto de vista docente, como un guía que brinda espacios de aprendizajes a la hora de transmitir la cultura del emprendimiento.

En esta misma línea se le dio relevancia a cinco categorías de análisis que fueron: trabajo en

equipo (Alcaraz, 2011), cultura (1987), emprendimiento, cultura del emprendimiento (Congreso de la República de Colombia, 2006; MEN, 2012). Y la quinta categoría, competencias ciudadanas (MEN, 2004), se toma como transversal a las categorías enunciadas.

En este orden de ideas, en los estándares básicos de *competencias ciudadanas*, este último concepto se entiende como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004, p. 8). Al tiempo que desarrolla actitudes emprendedoras como “visión de futuro, pensamiento flexible, creatividad, manejo de herramientas tecnológicas, identificación de oportunidades y recursos en el entorno, innovación, materialización de ideas en proyecto, capacidad para asumir riesgos y comportamiento autorregulado” (MEN, 2004, p. 12). Estas habilidades y actitudes se concretan en la realidad a través del trabajo en equipo y de las diversas capacidades para ser y hacer con aquello que se tiene en un determinado tiempo y lugar.

Para Geertz (1987), la cultura es un sistema de significaciones que cobran vida a través de las diferentes representaciones que construyen los seres humanos gracias al lenguaje, las relaciones e interacciones que se tejen con otros seres humanos. Es así que la cultura en esta apuesta investigativa es esencial en tanto son las maestras quienes encarnan la palabra y desde esta generan en niños y niñas una cultura del emprendiendo.

Con respecto a las competencias ciudadanas y su relación con el emprendimiento como cultura, se puede subrayar que en el jardín de infantes los niños constantemente se ven enfrentados a diversas experiencias de aprendizaje que los confrontan. Es decir, en su proceso de socialización ellos siempre están en constante contacto con otros niños con los cuales, y gracias a las interacciones, desarrollan actitudes, valores, motivaciones (competencias ciudadanas), destrezas y conocimientos (competencias científicas) que les permiten aprehender, aprender y relacionarse con los otros.

De acuerdo con lo anterior, lo que se espera con este artículo es dar a conocer la relación existente entre las concepciones de las muestras sobre la cultura del emprendimiento con las competencias ciudadanas y el trabajo en equipo en niños y niñas del nivel jardín de una IE que presta servicios educativos a la primera infancia.

Metodología

El proyecto denominado “Cultura del emprendimiento en el contexto escolar” se realizó en una IE que presta servicios de atención a la primera infancia; de carácter privado, cuya ubicación es la comuna 14 del área metropolitana, estrato socioeconómico 6, barrio Poblado. Este proyecto asumió el paradigma cualitativo desde un enfoque hermenéutico, basado en la estrategia de investigación del estudio de caso.

Participantes del estudio

Los participantes del estudio fueron cuatro maestras del nivel jardín, quienes debían ser: titulares de los niveles prejardín y jardín, licenciadas en Educación y con más de dos años en la IE. Por último, cabe resaltar que cada participante firmó el consentimiento informado para poder utilizar los datos que suministró a este proyecto; además, se

les notificó que en ningún momento se revelaría sus identidades.

Instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron cinco técnicas, las cuales fueron: el grupo focal para docentes; cuatro entrevistas semi-estructuradas (una a cada docente); ocho observaciones no participantes de las cuales fueron dos para cada docente; seis talleres lúdicos distribuidos en dos por semana con una duración de 30 minutos; y, por último, se utilizaron los diarios de campo para registrar la información de cada instrumento.

Análisis

Para el análisis de la información se tuvieron en cuenta dos matrices categoriales. En la primera, seguido de sistematizar y limpiar la información, se procedió a categorizar por colores, estos colores respondían a las categorías del proyecto. Luego se juntó las informaciones aportados por los participantes según los colores en los cuales se habían clasificado. Y en la segunda matriz se registraron las categorías y subcategorías definitivas con los respectivos autores que soportarían la discusión de los resultados (tabla 1).

Tabla 1. Matriz categorial

Ámbito temático	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Autor
Cultura del emprendimiento en el contexto escolar	Comprender la influencia que tiene la cultura del emprendimiento en relación con la creatividad y el trabajo en equipo en los niños y niñas del nivel jardín de la guardería – preescolar Cascanueces.	1. Identificar los aportes de la cultura del emprendimiento en el desarrollo de la creatividad. 2. Reconocer los aportes que ha dejado la cultura del emprendimiento en relación con el trabajo en equipo. 3. Identificar las estrategias que utilizan los docentes para fomentar la cultura del emprendimiento en la guardería-preescolar Cascanueces, en el nivel jardín.	-Cultura	-Identidad -Costumbres -Sociedad	Clifford Geertz (1987)
			-Emprendimiento	-Economía -Empresarialidad -Liderazgo	Ley 1014 de 2006, art. 1
			-Cultura del emprendimiento	-Autonomía -Resolución de problemas -Desafíos	Cartilla guía n.º 39 (MEN, 2012)
			-Trabajo en equipo -Competencias ciudadanas	-Cooperación -Comunicación -Capacidad de decisión	Rafael Alcaraz (2011)
			Creatividad	-Iniciativa -Innovación -Crear	De Bono (1994)

Fuente: elaboración propia de las autoras.

Resultados y discusión

Concepciones de las maestras sobre los términos emprendimiento y cultura del emprendimiento

La cultura del emprendimiento desde el ámbito educativo va más allá de la creación de empresa. Está enfocado en la formación de seres integrales con proyectos de vida que aporten al desarrollo social; seres capaces de enfrentarse a desafíos en el mundo laboral, educativo y social. A su vez, el emprendimiento es definido como:

Una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad. (Congreso de la República de Colombia, 2006, art. 1)

Lo anterior permite inferir que el emprendimiento está orientado hacia una mirada empresarial para la adquisición de riquezas. Ambos conceptos están articulados en los proyectos pedagógicos, los cuales son obligatorios en las IE, en tanto que lo que se pretenden es el desarrollo de seres íntegros, la formación ciudadana en competencias laborales, posibilidades de autoempleo y trabajo en equipo en todos los miembros de la sociedad. No obstante, al indagarse con las maestras sobre sus claridades conceptuales y procedimentales en relación con la cultura del emprendimiento se pudo inferir que aunque las maestras no logran definir conceptualmente la cultura del emprendimiento, desde referentes legales sí tienen idea sobre el significado del mismo. Este asunto se puede notar en el relato de la maestra Margarita Ortiz⁶ cuando afirma:

Para mí emprendimiento es emprender, es iniciar algo que no está pero que nos va a aportar para la vida cotidiana y que sea en pro de nuestro bienestar y el de los demás. (Entrevista realizada el 10 de marzo de 2016)

⁶ Se utilizarán seudónimos con el fin de salvaguardar la identidad de los participantes en dicha investigación.

Según lo expresado, se infiere que aunque ella no logra conceptualizar en su discurso el término cultura del emprendimiento, sí se logra ver la forma como concibe el término cultura. Lo anterior se corrobora con lo expresado en la Ley 1014, la cual señala que esta es el conjunto de “valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas, que comparten los individuos en la organización y que surgen de la interrelación social, los cuales generan patrones de comportamiento colectivos que establece una identidad entre sus miembros” (Congreso de la República de Colombia, 2006, p. 1); pero que, además, permite que estos se identifiquen con la organización. Al revisarse la misma ley se encuentra que el concepto emprendimiento se entiende como:

Una manera de pensar y actuar orientada hacia la creación de riqueza. Es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad. (Congreso de la República de Colombia, 2006, p. 1)

Según esto, aunque la Ley es explícita señalando que las IE son las llamadas a potenciar el emprendimiento como cultura desde los primeros niveles y grados escolares. Además, aunque estas pretensiones para estos niveles se deben enfocar desde la articulación con las competencias ciudadanas, también es cierto que existen contradicciones en tanto que la cita anterior le apuesta al emprendimiento desde la creación y generación de empresa y el desarrollo de competencias para la productividad económica. Lo anterior, entonces, permite deducir que la poca claridad en los referentes legales lleva a que las IE, y por supuesto los maestros, traten de articular estos mandatos desde lo que ellos creen que son los proyectos de emprendiendo. Veamos un relato de una maestra al respecto:

Para mí la palabra emprendimiento significa ser creativo, encontrar posibilidades ante algo que se le presente al niño, no necesariamente significa el que gane el dinero como empresario, sino que él es capaz

de encontrar muchas posibilidades frente a lo que se le presente. (Entrevista realizada a Socorro Guzmán, 10 de marzo de 2016)

Del relato de la participante se infiere que, aunque ella no tiene claro el concepto de emprendimiento desde la Ley, sí intenta desarrollar habilidades y competencias en los niños como, por ejemplo, la capacidad para verbalizar lo que piensa, siente y desea realizar. Así mismo, en la voz de la maestra se puede reconocer que los proyectos de cultura del emprendimiento para la primera infancia deben sacar de los niños el potencial creativo e imaginativo a partir de la activación de la palabra, la cual emerge a través de la pregunta como posibilidad pedagógica en el aula. Este aspecto se evidenció en los relatos expresado por los niños cuando, a partir de una actividad propuesta por la maestra, uno señaló:

Profe, por qué mejor no hacemos una galería, que es donde venden obras hechas por otras personas. (Observación no participante realizada, Matías Agudelo del nivel jardín, 10 de marzo de 2016)

Este testimonio muestra que los niños, desde su experiencia contextual y vivencial, generan ideas para el desarrollo de los proyectos escolares; para este caso lo que expresa el niño es una idea de negocio tal cual como lo expresa la *guía n.º 39 del MEN*. En este sentido es necesario que las prácticas educativas estén marcadas por “ambientes de aprendizaje muy significativos (que favorezcan) el desarrollo de todas las dimensiones” (Quintero, Gallego, Ramírez y Jaramillo 2016, p. 27); pues si hay ambientes de aprendizaje favorables para el aprendizaje los niños y las niñas se generaran nuevas ideas y harán propuestas según sus intereses.

Ahora bien, cuando un niño propone en el aula de clase se da la oportunidad para que se abra un abanico de ideas para la interiorización del proyecto y esto apunta a una parte esencial de la cultura de emprendimiento en la cual se logra un aprendizaje bidireccional entre el estudiante y el docente. Conforme a lo anterior, se expone lo mencionado por la docente Lucía Quintero:

En el proyecto “la tienda” vamos a realizar una galería, se va a vender cuadros hechos por los niños. Esa idea surgió de ellos y se les planteaban preguntas como: ¿qué es una galería? La galería para nosotros es un término grandecito, yo pienso que para un niño simplemente van a ser cuadros, pero un niño me respondió: “profe en una galería vamos a ver una diversidad de pinturas”; la palabra diversidad, uno cree que un niño no la va a emplear. Entonces, ellos mismos dieron la pauta para utilizar esa estrategia como actividad. (Entrevista realizada el 10 marzo del 2016)

En sintonía con lo enunciado hasta aquí, se hace necesario pensar que el emprendimiento como cultura es posible en el aula con los niños de primera infancia a partir de la recuperación de sus voces, sus intereses e inquietudes. Así lo afirma Gallego-Henao cuando señala “el reconocimiento y el respeto por los derechos de los niños y las niñas —especialmente el derecho a participar—, representan oportunidades para que estos mejoren sus condiciones de vida” (2015, p. 153). En cualquier proyecto de aula, y especialmente en el de emprendimiento, es necesario dar el protagonismo a los niños porque este tipo de proyectos no pueden estar desarticulados de sus experiencias de vida, ya que cuando el conocimiento está vinculado a la cotidianidad de los niños las ideas fluyen, la creatividad e innovación aflora y los procesos educativos se dinamizan. Al respecto, afirma una maestra:

La cultura del emprendimiento es más que todo tener una mente innovadora y creadora, no para recolectar plata, si no para hacer cosas diferentes con lo que tenemos en la institución. Por ejemplo, con los productos que nos da la granja o con el reciclaje tratamos que los niños innoven, sean creativos y hagan propuestas de cómo utilizar estos productos. Siempre buscamos mostrarles que el emprendimiento no es adquirir dinero, sino que también es ser creativos, es transformar lo que tenemos en otras cosas que nos pueden servir y que relacionan con sus contextos cercanos. Para ello, les hago preguntas sobre cómo podemos utilizar los recursos que tenemos. (Entrevista realizada a Sandra Restrepo, 10 de marzo de 2016).

Lo mencionado por la docente denota que la cultura del emprendimiento, para ella, es retomar los elementos del contexto escolar para reinventarlos y desde allí potenciar la creatividad de los niños y el desarrollo de competencias para resolver diversas situaciones problemáticas. En este sentido, se puede subrayar que la creatividad viene del ser y el hacer, dejar a un lado las instrucciones exactas sobre lo que se pretende realizar, lo que permite potenciar el pensamiento creador en los niños y las niñas a partir de dejarlos ser y teniendo en cuenta que lo que se haga en esta etapa de la vida puede repercutir más adelante de manera significativa. En este caso, la creatividad se ve como la iniciativa que está aportando el estudiante a las estrategias del docente.

Lo anterior significa que cultura del emprendimiento es una estrategia pedagógica que depende en su totalidad de la manera como los maestros lo implementan en el aula de clase, a partir de las propuestas de los niños. Solo de esta manera se fortalecerá el avance en el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales, en pos de lo que demanda el MEN con respecto a lo que se debe enseñar hoy sobre cultura del emprendimiento.

En suma, aunque las maestras no aluden al emprendimiento desde referentes teóricos, se pudo notar que sus proyectos sí se relacionan con el emprendimiento como cultura y que a través de estos se potencializan las competencias ciudadanas: cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras; así como las habilidades para la vida: el pensamiento creativo, la empatía, las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo (Montoya, 2009).

La cultura del emprendimiento: una oportunidad para potenciar el trabajo en equipo

Cuando se habla de trabajo en equipo se debe hablar, en consecuencia, de una actitud cooperadora que orienta a una multitud a reunirse entorno a objetivos comunes y labrar para alcanzarlos. Incluso así, este concepto no se debe confundir con trabajo en grupo, porque trabajar en equipo implica un funcionamiento de alto nivel con el fin de que sus integrantes trabajen unidos. Al respecto, afirma Alcaraz:

El trabajo en equipo es un grupo de personas con una perspectiva organizada y clara sobre sus metas; que trabaja de manera independiente, en efecto, todos los miembros participan de forma activa y coordinada, aportan sus cualidades y buscan el mejor desempeño posible para el bien del proyecto y el cumplimiento de sus metas. (2011, p. 18)

Esta afirmación se materializó en una de los talleres llevados a cabo en el marco del trabajo de campo, cuando en una actividad denominada “La pirata Kate” los niños demostraron competencias ciudadanas tales como la escucha activa, la solución de situaciones problemáticas, la proposición de ideas para resolver problemas, el manejo de las emociones y, por supuesto, las competencias cognitivas. A continuación, se enuncia un fragmento del diario de campo:

[...] *La pirata Kate dramatizó la historia y contó su tragedia del tesoro robado y escondido por Garfio, para que así los niños y las niñas se motivaran y le ayudaran a encontrar su tesoro; en este momento se mostraron animados y entusiasmados proponiendo ideas para atrapar al capitán Garfio. Por ejemplo, un niño dijo: “para encontrar el tesoro tenemos que mirar todas las casas, pongámosle trampas al capitán Garfio para poderlo atrapar, pero tienen que ser muy silenciosas para que el capitán no se dé cuenta y podamos atraparlo”; otro de los estudiantes refutó: “tenemos que trabajar todos en silencio y saber qué vamos a hacer primero por si se sale por el techo o por la puerta de atrás”. Posteriormente, los niños salieron del salón persiguiendo a la pirata Kate en busca del tesoro perdido, al llegar al lugar se encontraron una nota del capitán Garfio la cual decía: “para poder encontrar el tesoro perdido debían atarse los pies con una banda elástica por parejas y trabajar juntos”. Los niños de inmediato aceptaron la condición y se pusieron en actitud de búsqueda y al tiempo manifestaban algunas estrategias para poder cumplir el objetivo; por ejemplo, Santiago Rúa dijo: “tenemos que caminar con el mismo pie para no caernos, no corras porque me haces caer”. Otra niña dijo: “contemos para dar el paso, no te corras mucho porque me jalas y no llegamos a ninguna parte”. (Observación del*

taller n.º 1, realizado con los estudiantes de jardín el 11 de marzo de 2016)

De lo anterior, se resalta que uno de los momentos más relevantes surgió cuando debían atarse los pies en pareja para cumplir la misión del tesoro escondido. Se observó que los niños resolvieron la situación a través del diálogo, la escucha, los acuerdos y la toma de decisiones consensuada. Este tipo de competencias permitió vislumbrar que cuando un equipo se traza metas alcanzar el objetivo es fácil.

En sintonía con lo dicho, la cultura del emprendimiento aporta a la comprensión y reconocimiento de la diversidad, así como a la toma de conciencia por parte de los niños. Es decir, actividades que parecen tan simples y comunes les permite a ellos comprender que no son seres autosuficientes sino que necesitan de las otras personas para la subsistencia, el aprendizaje, la creación o la reinención de las diversas situaciones. Es así, que se puede señalar que los proyectos de emprendimiento en el escenario escolar se convierten en una excusa para potenciar saber-es y hacer-es en contexto, así como las competencias ciudadanas.

No obstante, en el acompañamiento escolar no se puede olvidar que el trabajo con los niños inicia en el reconocimiento de las individualidades para luego generar un trabajo con el otro. Al respecto, una docente resalta:

Para mí, la cultura del emprendimiento aporta de manera directa al trabajo en equipo porque enseña a valorar el trabajo del otro. Que si nos comemos una fruta o una verdura, no es que voy a un supermercado y la compro, sino que hay personas que trabajan la tierra, que siembran el producto, que con eso sobrevive la gente del campo, que los niños vean que la gente del campo es la que siembra los alimentos y ya después se los vende a otras personas, la otra persona es la que lo lleva al supermercado. Yo, sobre todo, hago énfasis en esos aspectos. (Entrevista realizada a Sandra Restrepo, 10 de marzo de 2016)

Lo que la maestra deja ver en su discurso tiene directa relación con el trabajo en equipo. Se

observa que este es fomentado de manera gradual a través de la cultura del emprendimiento; es decir, la docente enseña a los niños no solo emprendimiento sino que toma como excusa las actividades del proyecto de aula para articular competencias ciudadanas a las diferentes áreas. Esta articulación permite, a su vez, crear conciencia sobre el respeto y valoración del trabajo del otro, el cuidado del ambiente y el origen de los productos, entre otras cosas. Otra maestra subraya:

El trabajo en equipo es aprender a aceptar al otro, esperar el turno, socializar con el otro y saber que no solo soy yo, sino que también se debe compartir. Porque los niños están acostumbrados a que todo gira alrededor de ellos, especialmente en su casa y contexto familiar. (Entrevista realizada a Mónica Zuleta, 10 de marzo 2016)

Pero es en el ámbito escolar en el cual aprenden que el otro es necesario e importante para el desarrollo individual, social y personal. De ahí la responsabilidad social tan importante que tienen las maestras de primera infancia. Ellas, como las agentes educadoras secundarias, están llamadas a formar en y para la vida, así como entender que los proyectos son transversales entre ellos y con las áreas del desarrollo infantil. En síntesis, cualquier tipo de proyecto que se trabaje con la primera infancia es susceptible de articularse con otras áreas del saber en tanto que quien imprime la intencionalidad es la maestra, y el niño desde sus saberes participa en estas propuestas haciendo parte, de tal manera que despliega habilidades y competencias que le servirán para su desarrollo humano y el encuentro e interacción con otros.

Conclusiones

Se pueden destacar ciertos puntos fundamentales que permiten comprender de manera más clara la influencia que tiene la cultura del emprendimiento en el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo y competencias ciudadanas en los niños y las niñas de la IE escenario del proyecto de investigación. Es así como, a través del emprendimiento como cultura, se logra potenciar la

resolución de situaciones problemáticas, el razonamiento lógico, la capacidad de argumentación y capacidad de análisis y proposición. Así mismo, se potencializa una actitud cooperativa en la que se comprende que el otro también es importante y tiene sus propios puntos de vista, lo que por autonomía mejora los procesos de convivencia no solo en el aula.

En esta misma línea, y de acuerdo con lo expuesto por los participantes de esta investigación, la cultura del emprendimiento tiene como ramificación esencial el trabajo en equipo, el cual se define desde los relatos como un proceso continuo que se fortalece a partir de los primeros años de vida. Para esto es necesario implementar estrategias pedagógicas que permitan el diálogo constante y actitudes cooperadoras de forma activa entre los estudiantes y que a su vez conlleva a pensar en el otro y brinda la oportunidad de crear aprendizajes colectivos.

Por ende, el trabajo en equipo puede ser afectado de forma positiva o negativa por el contexto familiar y educativo al que el niño o la niña están inmersos, porque allí la atención está centrada en ellos, lo que en ocasiones les dificulta pensar en el otro. Este aspecto conlleva a invitar a padres, maestros y cuidadores de la primera infancia para que repiensen sus prácticas educativas y de crianza, lo anterior en tanto que en ocasiones se les envía un mensaje equivocado a los niños sobre su lugar en el mundo. Es decir, es necesario permitirles que generen procesos empáticos de tal manera que sientan que no son los únicos en el mundo, sino que hay otros que merecen el mismo cuidado, respeto y atención que ellos.

Finalmente, otro de los componentes esenciales de la cultura del emprendimiento es el desarrollo de proyectos a partir de los gustos e intereses de los niños; proyectos que necesariamente deben estar articulados a experiencias y vivencias de estos, de tal manera que el aprendizaje sea significativo y contextualizado.

Referencias

- Alcaraz, R. (2011). *El emprendedor del éxito*. México: McGraw Hill.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1014, de fomento a la cultura del emprendimiento*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-94653_archivo_pdf.pdf
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a09.pdf>
- Geertz, C. (1987). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Mateus, C. y Galeano, P. (2012). *Avance de competencias en desarrollo del emprendimiento infantil*. Bogotá: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Cartilla guía n.º 39. Sobre la cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf
- Montoya, I. (2009). Habilidades para la vida. *Revista de Formación del Profesorado*, 4. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf
- Quintero, S., Gallego, A., Ramírez, L. y Jaramillo, B. (2016). La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable. *Zona Próxima*, 25, 22-33. DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.25.9788>
- Varela, R. y López, P. (2011). *Concepción de la política en la formación para el emprendimiento en la infancia en cuatro instituciones educativas del área metropolitana de valle de Aburrá. Una aproximación al análisis crítico del discurso*. Medellín, Colombia: Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación.



Estado de la investigación sobre jóvenes en Bogotá, Colombia y América Latina*

State of Research on Youth in Bogotá, Colombia and Latin America

Edilberto Hernández Cano¹

Para citar este artículo: Hernández, E. (2018). Estado de la investigación sobre jóvenes en Bogotá, Colombia y América Latina. *Infancias Imágenes*, 17(2), 185-196

Recibido: 14-agosto-2017 / **Aprobado:** 24-abril-2018

Resumen

Este artículo presenta un análisis de algunos estudios que se han desarrollado sobre los jóvenes en los últimos años en Bogotá, ciertas regiones de Colombia y América Latina; además de pesquisas sobre representaciones sociales en el contexto escolar que toman como objeto las representaciones mutuas maestro-alumno. Se da razón del panorama en términos globales de los hallazgos, dificultades, tendencias, enfoques teóricos y perspectivas a la par que se indaga por los vacíos, contradicciones y tensiones. El artículo hace parte del proyecto de investigación doctoral "La construcción social de los jóvenes en su condición escolar: una mirada desde las representaciones sociales de los maestros de secundaria de Bogotá", de carácter cualitativa con enfoque en el paradigma interpretativo. La pregunta que orienta el estudio es: ¿cuáles son las representaciones sociales que han construido los maestros de educación secundaria sobre los jóvenes escolarizados en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?

Palabras clave: investigación, juventud, maestro, representación social, escuela secundaria.

Abstract

This paper presents an analysis of some studies, developed on young people in recent years in Bogotá, some regions of Colombia and Latin America; in addition to inquiries about social representations in the school context that take as their object reciprocal representations between teacher-student. The view is given according global terms of findings, difficulties, trends, theoretical approaches and perspectives by inquiring gaps, contradictions and tensions. This paper is part of the doctoral research project "La construcción social de los jóvenes en su condición escolar: una mirada desde las representaciones sociales de los maestros de secundaria de Bogotá", which is a qualitative research focused in the interpretative paradigm. The guiding question is: which are the social representations constructed by high school teachers about the young people enrolled in the educational institutions of the city of Bogotá?

Keywords: research, youth, teacher, social representation, high school.

* Este artículo hace parte del estado del arte del proyecto de investigación doctoral "La construcción social de los jóvenes en su condición escolar: una mirada desde las representaciones sociales de los maestros de secundaria de Bogotá", investigación en curso en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a doctor, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, Licenciado en Ciencias Sociales. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Docente Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: edilbertoh14@gmail.com

Introducción

Se da cuenta del estado de las investigaciones sobre los jóvenes, lugar desde el que se pueden entender los procesos de construcción social de estos sujetos, así como sus diferentes modos de percibirlos y representarlos.

El proceso de construcción del conocimiento alcanzado en las investigaciones revisadas asumió la modalidad de investigación documental, la cual permitió revisar de manera detallada los documentos sometiéndolos al análisis a partir de categorías preestablecidas, con la recopilación crítica de diversos estudios que abordan como objeto a los jóvenes en diferentes contextos; este ejercicio hermenéutico permitió la comprensión e interpretación de los mismos.

En resumen, se siguieron tres pasos: búsqueda de documentos, contextualización, clasificación y categorización.

En Bogotá se han elaborado algunos estudios que dan cuenta de las investigaciones sobre jóvenes en la ciudad, los cuales se analizan como fuente principal en este documento. Uno de los estudios revisados es el “Estado del arte de la investigación sobre juventud para la formulación de la política” (Serrano, Bejarano, Caicedo, Hoyos y Quintero, 2002). Este estudio fue direccionado por el departamento de investigaciones de la Universidad Central y el Departamento Administrativo de Acción Comunal del distrito, el cual se construyó a partir de la revisión de 240 referencias y 71 tesis.

Otro estudio analizado fue “Estado del arte para los campos del arte y prácticas culturales para la población de juventud en Bogotá D.C”, coordinado por Martha López y direccionado por la Universidad Nacional de Colombia (2010). El objetivo central fue la realización de una revisión de las investigaciones y estudios sobre cultura y juventud en Bogotá en el período 2006-2009, así como dar cuenta del hacer de los jóvenes, de sus prácticas culturales, sus visiones de futuro y el modo en que a través de ellas reconfiguran las identidades en la perspectiva del cambio y la transformación social.

El trabajo desarrollado por Perea (2000) es muy importante para dar cuenta de los estudios sobre jóvenes en la ciudad. El autor, a partir de la categoría de identidades juveniles, desarrolla un trabajo con jóvenes de los sectores populares de la ciudad

con temas centrales como las pandillas, culturas juveniles, identidades múltiples, la relación de los jóvenes con lo institucional, la escuela y la política.

También se revisa la investigación desarrollada por Edilberto Hernández (2012) sobre jóvenes y participación, en el que indaga por las representaciones sociales (en adelante RS) sobre la participación que construyen los jóvenes de la mesa local de política educativa de la localidad de Los Mártires en Bogotá.

De igual manera, los trabajos desarrollados por investigadores como Useche (2009), Amador, García y Leonel (2011), Muñoz (2011), Delgado y Arias (2008), quienes realizaron estudios y construcciones teóricas significativos sobre los y las jóvenes.

Frente a la producción revisada en otras regiones del país, para Colombia se analiza el estudio dirigido por Escobar publicado en el año 2004: “La investigación sobre juventud en Colombia: construcción de los sujetos desde los discursos especializados”, en la que presenta los antecedentes investigativos sobre los jóvenes en el periodo comprendido entre 1985 y el año 2003. De igual forma, el trabajo de Cabra y Escobar (2014) “El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad”, sobre el estado de los estudios del cuerpo, presencias y ausencias temáticas en el periodo 1993-2013, el cual resalta cómo las investigaciones sobre los jóvenes han tomado el cuerpo como categoría que permite comprender las maneras en que estos sujetos han sido incorporados en la sociedad, a través de mecanismos y estrategias de producción o reproducción de una subjetividad particular.

En este mismo contexto se considera la investigación desarrollada por Reina (2012) “Historia de los jóvenes en Colombia 1903-1991”, la cual se estructura en cuatro escenarios representativos de la vida nacional: la política, los ejércitos, el estudiantado y la cultura.

Para el caso de América Latina se revisa el estudio realizado por Pérez Islas (2006) “Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina”; este toma como periodo de indagación los últimos 20 años, basándose en informes regionales, los estados del arte nacionales, las encuestas nacionales de juventud, las publicaciones periódicas especializadas en la materia y los principales grupos de trabajo en este tema.

Frente a los estudios de RS se analizan diversas investigaciones que se presentan en el desarrollo de este artículo que vinculan este enfoque con el campo educativo y RS del sujeto joven.

El documento da cuenta de las intencionalidades investigativas, los temas de investigación desarrollados, los enfoques y metodologías que han utilizado, los vacíos e inconsistencias, los hallazgos y, finalmente, se retoman algunos estudios con enfoque en la teoría de las RS.

Sobre el propósito de las investigaciones

Martha López (2010), en el estado del arte sobre estudios de jóvenes en Bogotá, se propuso “hacer visible los procesos de resistencia y deseo ligados a la opción cultural de los jóvenes y las jóvenes que actúan en el límite de una cultura excluyente de las diferencias proponiendo vías alternas para una construcción de lo posible” (p. 7). Con base en este estudio, se buscó dar lineamientos de política pública y hacer recomendaciones pertinentes a la inclusión de las prácticas culturales de los jóvenes en los planes de desarrollo de la ciudad.

Según Serrano *et al.* (2002), muy pocas de las investigaciones pretenden “dar cuenta de los jóvenes escolarizados, de comprender el sistema escolar para aproximarse a las realidades juveniles. Las investigaciones buscan incidir en el espacio escolar para afectar y comprender el mundo juvenil” (p. 48).

Los estudios revisados en Bogotá, Colombia y Latinoamérica pretenden hacer visibles a los jóvenes como sujetos de acción, al dar cuenta de sus prácticas culturales, e incidir en la política pública, indagarlos para comprender las dinámicas de la violencia en las que se les considera protagonistas y causa de muchos de los problemas sociales. Con lo anterior, se busca crear políticas “profilácticas” de intervención.

Conceptos y temas en las investigaciones sobre jóvenes

Bogotá distrito capital

Los objetos, temas y conceptos más importantes que se encuentran en los estudios sobre los jóvenes realizados en la ciudad de Bogotá, según los

estudios de Serrano *et al.* (2002) y López (2010) son: percepción sobre los jóvenes en diferentes grupos sociales, es decir, cómo son vistos por otros sujetos; estereotipos que se les asigna; culturas juveniles; participación social y política; imágenes de futuro de los jóvenes y proyectos de vida; educación, formación para el trabajo e inserción socio-laboral; violencia (estudios sobre pandillas y prácticas delincuenciales relacionadas con la juventud y cómo esta violencia los afecta); cuerpo (prácticas de cuidado, comportamiento sexual y reproductivo, género); consumos culturales; políticas públicas de juventud.

Dentro de estos estudios se destacan por su regularidad y mayor frecuencia los de culturas juveniles. Entre estos destacan: Amaya y Marín (2000), García y Giraldo (2000) y Guerrero (1992). También aparecen estudios sobre participación política que se manifiestan por medio de agrupaciones y actividades en torno a lo cultural, a lo cívico-comunitario y a lo político, como: Alfonso (1996), Daza (1996), González (2000). En lo concerniente a política pública se encuentra el trabajo de Rodríguez (2000). En lo relacionado con sexualidad: Álvarez y Suárez (1998), Chávez (1995), Idrobo (2000). Y, por último, en cuanto orientación y consumos culturales Paola García (1998) y Olarte (1995), estos como trabajos representativos.

La condición social de los jóvenes tiene bastante injerencia en estas investigaciones y por ello se da mayor énfasis a los jóvenes de sectores marginales en condiciones de pobreza y exclusión social.

Para Serrano *et al.* (2002), las investigaciones se dan en torno a temas como “las identidades, las culturas, las estéticas, las sensibilidades y en general aquello que particulariza al joven de otros sujetos sociales y que no se reduce a una variable demográfica como la edad” (p. 90). El tema de la globalización y cómo incide en la vida de los jóvenes es recurrente “la afectación de estas lógicas sobre la vida y la experiencia de la juventud en nuestro medio, auscultan el modo como ellas y ellos enfrentan la situación en la vida cotidiana, haciendo énfasis en las vías alternas que proponen” (López, 2010, p. 9).

Se indaga sobre la pobreza, los agenciamientos y lógicas globales del modelo neoliberal; el modo

en que a través de las propuestas culturales y artísticas los grupos de jóvenes construyen prácticas identitarias que contribuyen al cambio social en la perspectiva de la inclusión y la diferencia.

Los temas de algunos estudios en los últimos años se relacionan con el cuerpo, el cual se mira hoy como “territorio donde se ejercen fuerzas y se producen mutaciones” (López, 2010, p. 55). En estas temáticas cobran relevancia el cuerpo y su relación con la construcción identitaria, así como los estudios de la subjetividad.

En menor proporción se encuentran los estudios que abordan el poder de los medios masivos de comunicación y la construcción de la vida público-privada en la juventud; además del vínculo entre comunicación y juventud y la resistencia vista como creación artística. En este contexto las expresiones musicales tienen un lugar central; temas como el rock, rap, la radio, el toque, el “pogo” vinculados a la sensibilidad y conflictos juveniles tienen un lugar importante.

En estas investigaciones se mencionan de manera escasa estudios que abordan la postura de los jóvenes desde la teoría de las RS. En este campo se encuentra la investigación de Hernández (2012) sobre las RS que tiene un grupo de jóvenes con respecto a la participación; esta investigación se aborda desde un paradigma cualitativo y que asume el enfoque estructural en el estudio de las RS.

Otras regiones del país

Las investigaciones desarrolladas en Colombia abordan en su mayoría los mismos temas que los revisados para la ciudad de Bogotá: culturas juveniles, consumos culturales y el cuerpo. Sin embargo, lo encontrado por Escobar (2004) muestra la importancia que asumen los estudios sobre participación social y política durante la década de 1990.

Para Escobar (2004):

[...] se pueden rastrear en estas investigaciones las condiciones que hacen a los jóvenes parte de las formas de producción-reproducción de un sistema social [...] las circunstancias materiales en las que se es joven hoy, en las diferentes regiones de un país como Colombia y en el marco de un modelo neoliberal de globalización. (p. 10)

Para el autor, ciertas investigaciones en Colombia asumen como temas: nociones de sujeto (vulnerabilidad y riesgo, peligro social, búsqueda de identidad, cambio social, entre otros); diversidad (clase social, urbano-rural, género, orientación sexual, étnico-racial y discapacidad).

América Latina

Para Pérez Islas (2006), en América Latina se instauran los estudios sectoriales: el empleo y los jóvenes, la salud juvenil, la participación política de los jóvenes, jóvenes de poblaciones urbano-marginales, estudiantes de nivel medio, universitarios y proyectos de trabajo con jóvenes. Además de comportamientos juveniles como: la cultura y el deporte, la violencia y las formas participativas en las democracias reinstauradas.

Al analizar el estudio de Pérez Islas se encuentra que son muchos temas los que se abordan en los estudios sobre los jóvenes en América Latina a partir de la década de 1970: educación; salud; empleo; migración; el rock y las nuevas formas de expresión y representación juvenil; las relaciones de los jóvenes con sus familias; la pobreza y cómo afecta a la población juvenil según su sexo, región (rural o urbana y tipo de hogar); consumos culturales; juventud fronteriza; comunicación; recreación y tiempo libre; mujer joven; bandas juveniles; juventud rural y participación política de los jóvenes; cultura juvenil y medios; valores y religión en los jóvenes; sexualidad juvenil; juventud y adicciones; formas de agregación juvenil.

Las investigaciones desarrolladas por Valenzuela y González (1999) posicionan los estudios sobre identidades o identificaciones juveniles y la historia cultural de la juventud dentro del ámbito cultural: manifestaciones ligadas a la música, en las que el rock se asume como tema central.

Para Pérez Islas (2006), en América Latina en los últimos tiempos se destacan estudios sobre “las transformaciones tecnológicas y sus impactos en las nuevas generaciones (particularmente la informática e Internet)” (p. 152), así como el consumo de nuevos tipos de drogas y el sida.

Recientemente aparece una línea de investigación en México, con investigadores como Eduardo Weiss (2012) o Guzmán y Saucedo (2005), y en

Brasil con Juarez Dayrell, que estudian a los jóvenes en vínculo con la escuela en los que posicionan al estudiante como joven a través de categorías como jóvenes y bachillerato, subjetividad, socialidad y socialización.

Sobre la ruta: enfoques y metodología

Paradigmas y enfoques de investigación

Las investigaciones sobre jóvenes en Colombia y América Latina a partir de los estudios revisados privilegian los paradigmas cualitativos frente a los métodos cuantitativos y mixtos, los cuales se encuentran en menor grado. Los estudios cuantitativos son más evidentes en campos disciplinares como la salud; los diseños experimentales, cuasi-experimentales, ex post facto, con grupos de control, y estudios de caso se dan en investigaciones del campo de la educación.

Las metodologías a través de las cuales se abordan las pesquisas son: las historias de vida, historias orales, testimonios directos de los jóvenes, grupos focales y enfoques etnográficos. En concordancia con los pocos estudios en paradigmas cuantitativos, las encuestas no son instrumentos relevantes en las investigaciones.

Dentro de los estudios etnográficos el método más común es la observación participante en los contextos de interacción cotidiana de los jóvenes.

En investigaciones que indagan por las percepciones y estereotipos sobre los jóvenes se privilegian instrumentos como las entrevistas y las encuestas a los adultos que se relacionan con ellos.

En coherencia con los paradigmas, enfoques y métodos, para el análisis de la información se da prelación al análisis de contenido a partir de categorías preestablecidas. En el proceso analítico muchas investigaciones en este campo usan *software de análisis de información documental*. Paquetes informáticos como Epi-Info y SPSS (programas para manejar datos en formato de cuestionario y estadísticos en estudios que manejan mucha información), Ethnograph (para el análisis descriptivo interpretativo de textos), NUD*IST (programa para el análisis de datos cualitativos) y Atlas-Ti (en investigaciones con muchos datos), como en el estudio de Serrano *et al.* (2002), en el que recopiló información de 18 ciudades capitales, para un periodo de 20 años,

sobre jóvenes con una muestra de 2457 títulos, el cual se analiza en este artículo.

Según Serrano *et al.*, los procesos de interpretación en las investigaciones recurren a enfoques fenomenológicos, hermenéuticos, histórico-hermenéuticos y etnográficos, así como a estudios de carácter exploratorio y descriptivo.

Dentro del enfoque histórico se destaca la investigación realizada por Reina (2012), en la cual recoge el protagonismo histórico de las juventudes colombianas en el periodo 1903-1991, desde la perspectiva de la construcción de una aproximación para una historia de los jóvenes en Colombia.

Para Pérez Islas, en las aproximaciones generales a las investigaciones sobre jóvenes se destacan:

Las orientadas al sujeto (que consideran al fenómeno juvenil a partir de consideraciones individuales y de carácter intrapsicológico) y las orientadas al contexto (que lo estudian a partir de las transformaciones económicas, sociales y culturales propias de la sociedad), con seis perspectivas específicas: demográfica (definición etaria y tratamiento demográfico); ciudadana (jurídica); moratoria (que puede ser de ciudadanía, de identidad, o de exclusión); de modernización (integración o radicalización de la modernidad); crítica (pertenencia a clase social), y generacional (crítica a los modelos adultos). (2006, p. 155)

Frente a los instrumentos utilizados en los procesos de investigación en América Latina se da prioridad a las entrevistas y encuestas.

Vacíos e inconsistencias en los estudios sobre jóvenes

En cuanto a los vacíos, según Serrano *et al.*, hay:

[...] reducido número de investigaciones en estratos altos, las redundancias en los contextos de “vulnerabilidad”, las dificultades al conectar este tipo de información con otros ejes de la investigación social y por ende el poco interés que se registra en la construcción de metodologías de análisis que posibiliten transformaciones. (2002, p. 39)

En términos generales se pueden listar una serie de vacíos e inconsistencias:

- Hay una mirada del joven como sujeto masculino y poca investigación sobre su vinculación laboral.
- En Colombia, varios estudios presentan metodologías descriptivas, a pesar de tener como referentes principales los enfoques cualitativos y hermenéuticos.
- No se privilegian los enfoques históricos culturales que den razón de las particularidades regionales, por tanto, no tienen en cuenta las características del entorno cultural.
- Según Pérez Islas, en lo concerniente a América Latina, varias investigaciones se centran en la relación educación mercado laboral y están dirigidas a la elaboración y evaluación de políticas públicas.
- En la región “sigue predominando un enfoque del riesgo, que se conjuga entendiéndola como juventud peligrosa” (Pérez, 2006, p. 155) violencia, delincuencia, drogas y sexualidad, los cuales asumen como población de estudio a la juventud urbana.
- Los estudios centrados en metodologías definidas desde teorías de investigación social como las RS para el estudio de los jóvenes son escasos.

Hallazgos

En el estudio de Serrano *et al.* (2002) se describe una visión contradictoria frente a la percepción del sujeto joven, en primer lugar, una mirada negativa, pues está relacionada con: violencia, rebeldía, antipatía, trasgresión, con el mercado, el consumo de sustancias, carente de identidad, vulnerable y sin capacidad necesaria para tomar decisiones acertadas. Lo anterior termina enfascando al sujeto joven en unos modelos del ser joven basados en el consumo de mercancías: “como carentes de juicio e incapacitados para razonar frente a su propio desarrollo afectivo, cognitivo y físico” (Salazar *et al.*, 1998).

Por otro lado, se encuentra una mirada positiva en la que los jóvenes son percibidos con capacidades de transformación de la sociedad. Los estudios de Perea (2000) presentan “un imaginario del joven como presencia movilizadora de propuestas de futuro”. En esta misma vía, López (2010) encuentra en algunos estudios que “las prácticas culturales de los/as jóvenes involucran alternativas identitarias y subjetividades novedosas que señalan hacia nuevas éticas, y éstas permiten construirse un cuerpo, proveerse una mente y dar lugar a un mundo posible” (p. 10).

Para Escobar, algunas investigaciones sitúan al joven como portador de sentidos, pues el “reconocimiento de su capacidad de producir cultura, concretamente es la noción de un joven portador de una cultura específica (subcultura, micro culturas, culturas juveniles, etc.). Aquí el sujeto es en el presente, se aborda su potencia creadora de sentidos y prácticas” (2004, p. 12). Desafortunadamente, son muy pocas las investigaciones que asumen esta mirada.

Hernández (2012) asume al joven como sujeto de acción, frente a la percepción tradicional que se tiene al respecto “la construcción de los diversos discursos sobre los hombres y mujeres jóvenes y sobre la subjetividad juvenil, han estado muy distantes de reconocerlos como sujetos de acción capaces de construir y transformar la realidad social” (p. 55). Visión que es retomada también por Delgado y Arias (2008), Useche (2009), Amador *et al.* (2011) y Muñoz (2011). Estos autores invitan a entender a los jóvenes más allá de las visiones homogéneas y hegemónicas que se ha construido sobre ellos.

Otros estudios como los referenciados por Useche (2009), muestran cómo los medios han presentado una imagen juvenil de sujetos gozosos, rumberos, que siempre están felices porque la vida les sonríe, porque consumen, porque siguen las tendencias de la moda, porque son deportivos, porque son bonitos.

Desde hace más de una década empezaron a hacer carrera los estudios sobre las subjetividades referidas a las formas, modos de ser y estar en el mundo, de modo que se sitúa al joven como sujeto de derechos.

Serrano *et al.* relatan las diversas miradas sobre el joven: al joven de los sectores populares se le relaciona con la idea de ser un sujeto en alto riesgo, lo que obliga la realización de programas de prevención, así como una visión que pone más énfasis en el futuro de los jóvenes y menos en el presente. Del mismo modo, se relaciona la juventud con una etapa de tránsito a la adultez.

Visto desde la institucionalidad, el joven aparece como un sujeto pasivo que puede ser indagado y buscado desde este lugar para que pueda aportar y participar en el proceso de política pública.

La principal causa de las problemáticas de los jóvenes se asocia con factores estructurales, sociales y económicos. Por otro lado, la mirada negativa que sobre ellos se cierne es causa de los estereotipos que se transmiten a través de los medios de comunicación. La escuela, según López (2010), refrenda estas percepciones “mediante la hegemonía de la heterosexualidad obligatoria que funciona en todo el campo social” (p. 10).

Las investigaciones muestran la crisis de la educación en tanto que se presenta una desarticulación entre el mundo de los jóvenes y la cultura escolar. Los contenidos escolares asumen una lógica disciplinar muy distante de perspectivas fenomenológicas que se acerque a la realidad y experiencias de estos sujetos, quienes desde su trayectoria escolar se la representan como aburrida pues las tareas escolares no tienen nada que ver con ellos y con su vida cotidiana.

Es importante reiterar que las pesquisas sobre jóvenes en Colombia son recientes. Tal como lo encuentra Escobar, es en la década de 1990 cuando el tema entró en el escenario del conocimiento académico a partir de la pregunta por la violencia; en la década del 2000 se centra en el tema de pandillas juveniles; hoy empiezan a desarrollarse investigaciones relacionadas con el desplazamiento y la vinculación de los jóvenes en el conflicto armado.

Escobar (2004) presenta unas tablas que permiten visualizar el derrotero que han seguido los estudios de juventud en Colombia.

Tabla 1. Documentos reseñados según eje temático prioritario

Eje temático prioritario	N.º de documentos	%
Convivencia y conflicto	59	11.6
Cuerpo	99	19.5
Culturas juveniles/producción cultural	91	17.9
Educación	70	13.8
Familia	30	5.9
Inserción socio-laboral	16	3.2
Participación social y política	77	15.2
Políticas públicas	25	4.9
Visiones de futuro	27	5.3
Sin información	13	2.6
Total	507	100

Fuente: Escobar (2004, p. 32).

La tabla muestra los temas más representativos estudiados en Colombia. Se aprecia que las investigaciones en el contexto educativo no son las más importantes. Sin embargo, presentan un buen número.

Frente a las percepciones o nociones de sujeto joven identificadas en los estudios, como se ha dicho, los jóvenes son identificados en términos de vulnerabilidad y riesgo, carentes de identidad.

Tabla 2. Nociones de Sujeto presentes en los documentos

Noción de sujeto	N.º documentos	(%)
Vulnerabilidad y riesgo	177	27.5
Peligro social	64	10.0
Cambio social	114	17.7
Búsqueda de identidad	159	24.7
Culturas juveniles	91	14.2
Otros	38	5.9
Total	643	100

Fuente: Escobar (2004, p. 35).

Los estudios en América Latina empiezan a emerger y a multiplicarse a partir del primer año de la juventud en 1985. Sin embargo, se siguen mirando a estos sujetos desde una perspectiva etaria, fisiológica y demográfica. En muchos países de la región se ve al joven como principal protagonista de cambio, quizá por la situación política que vivieron muchos países latinoamericanos. En este sentido, se ve a los jóvenes como principales protagonistas del cambio y actores sociales.

191

Estudios con enfoque en las RS

En la revisión hecha hasta el momento no se encuentran investigaciones centradas en las RS que tienen otros sujetos sobre los jóvenes en su condición escolar.

En la indagación para este estudio se encontró la investigación “Representaciones sociales sobre el adolescente entre un grupo de profesionales dedicados a la salud: ¿una cuestión de abordaje disciplinar?”, investigación desarrollada por Verónica Tobeña y publicada por Flacso Argentina. El propósito de este trabajo fue indagar por las representaciones sobre el adolescente en profesionales de disciplinas sociales dedicados a la salud (como

médicos). Se partió de reconocer que la representación que se tiene de los adolescentes incide en la forma en que se interactúa con estos sujetos; esta investigación asumió un enfoque cualitativo exploratorio y descriptivo y escogió una muestra de 23 profesionales. La categoría central del estudio fue: la adolescencia como una categoría sociológica. Como resultados se obtuvo que pocos profesionales representan a los adolescentes como un grupo etario, en condiciones de carencia, vulnerable, como una etapa de riesgo, a que hay que enseñarle a ser responsable y a ejercer la ciudadanía; de otra parte, un grupo mayoritario de los sujetos los representa desde una perspectiva optimista, como símbolo de oportunidades pues es en una etapa de definiciones. En tal sentido, esta representación de adolescente lo ubica como una etapa camino de la adultez.

Como vacío en esta investigación se encuentra que hay una definición del adolescente desde una perspectiva etaria y biológica. Aunque asume la teoría de la representación social para el estudio, la indagación se queda solamente en el campo de la información. Es decir, se centra en el conocimiento que tiene este grupo de profesionales respecto del objeto de representación que son los adolescentes, pero falta la indagación de otros componentes de la representación social como el campo representacional, la actitud y las condiciones de producción de las RS.

La mayoría de las investigaciones relacionadas con los jóvenes se enmarcan en el contexto de las corrientes interaccionistas, específicamente en los estudios de representaciones mutuas de profesores y estudiantes. En este contexto se encuentran los estudios de Silva (2000); Stubbs y Dalamont (1978); Hargreaves (1986), estudio que indaga sobre las expectativas del profesor relacionadas con las exigencias del currículo y la tarea docente; Coll y Miras (1993) y los estudios de Gilly (1980 y 1993) que se referencian en la mayoría de las investigaciones sobre RS en el campo de la educación.

Los estudios de Gilly (1980) arrojan como hallazgos que las RS que construyen los maestros de los estudiantes tienen una fuerte influencia de los lineamientos normativos que impone la institucionalidad escolar, los objetivos que persigue la

escuela, el estudiante ideal y el grado de correspondencia en los resultados de los alumnos con estas exigencias.

Castillo, en su investigación “representación social del rol docente o del joven popular como alumno”, retoma a Gilly para referirse a la influencia de los estereotipos en los procesos educativos de los alumnos “el ‘estereotipo’ toma una existencia autónoma e interviene como factor central en la manera de ‘aprehender’ al otro, al cual son imputadas las características generales atribuidas a su grupo social de pertenencia” (Castillo, 2006, p. 16).

Para Castillo, es Gilly (1980) quien aporta algunas referencias para aproximarse al objeto de estudio sobre las RS que tienen los profesores sobre los alumnos, estableciendo tres dimensiones: “las condiciones ligadas a la propia historia personal del docente; las condiciones que incluyen al alumno y a la experiencia concreta de relaciones en la institución escolar; y desde una perspectiva más amplia las condiciones normativas generales de la sociedad” (Castillo, 2006, p. 18).

Los estudios sobre RS indagan fundamentalmente sobre la relación que existe entre fracaso escolar con las RS que tienen los profesores sobre los alumnos y los temas de desigualdad social en la escuela a partir del origen social de los alumnos. En esta línea se encuentran trabajos como el de Castillo (2006). Este estudio analiza las repercusiones que tienen las RS de los profesores sobre los alumnos en contextos de pobreza en el proceso educativo en los liceos de Chile. A su vez, asume un enfoque interaccionista en el estudio para dar cuenta de la desigualdad social en estas instituciones a partir de la interacción social que ocurre en las escuelas.

Para Castillo (2006), las investigaciones desde este enfoque (interaccionista) “se centran principalmente en la ‘relación pedagógica’, en la relación existente entre el ‘mundo adulto escolar’ y el ‘mundo juvenil de los alumnos’” (p. 14).

Estas orientaciones dan pie para pensar la importancia de los enfoques interaccionistas para estudiar las RS sobre los jóvenes, dando prioridad a la relación existente entre el mundo adulto escolar de los profesores y el mundo juvenil de los alumnos y haciendo algunas aproximaciones por la relación pedagógica.

Según Castillo (2006), desde este enfoque “el proceso educativo se produce a través de la interacción social que acontece entre los alumnos y sus profesores, en una ‘experiencia’ interpersonal donde surgen expectativas, percepciones y prácticas que son parte constitutiva del proceso educativo” (p. 15).

En los aportes de la investigación de Castillo se muestra cómo, tanto en la construcción de las evaluaciones que se hacen de los estudiantes como en las percepciones que construyen los profesores sobre ellos, existen variables externas principalmente de orden social y existe la influencia de las expectativas y los prejuicios que tienen los profesores en los resultados de estos sujetos.

En el mismo orden, se encuentran los estudios de Rosenthal y Jacobson que se recogen en el libro *Pigmalión en la escuela expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, en el cual se plantea que los resultados de los alumnos están influenciados por las expectativas de sus profesores: “antes incluso que un profesor haya observado a un alumno en su desempeño escolar, ya tiene un prejuicio sobre su comportamiento” (Rosenthal y Jacobson, 1980, p. 18). Asumen como metodología experimentos estadísticos y estudios de casos. Uno de los hallazgos más importantes en los estudios de estos autores es que la información, conocimientos o prejuicios que tienen los profesores sobre los estudiantes tienen un efecto en los procesos escolares.

El trabajo de Silva (2000) arroja como hallazgos en el estudio de las RS en el campo de la educación, a partir de sus indagaciones previas, que estos: presentan como temas de análisis “las formas de pensar, sentir y actuar de los diferentes tipos de actores involucrados en la trama educativa” (p. 60); e indagan sobre la cotidianidad escolar “como práctica socio-cultural históricamente producida, analizándola no solamente como actividad concreta, sino también como practica pensada” (p. 60).

Como resultado del análisis de tesis e investigaciones de maestría referidas a representaciones sociales, Silva (2000) encuentra que muchos de estos se quedan cortos a la hora de abordar este enfoque teórico y metodológico:

[...] a pesar de hacer referencia a la noción de representación social no le concedían un lugar central en las investigaciones, o abordaban solamente ciertos aspectos y ciertas manifestaciones de las representaciones sociales, o las evocaban tan sólo como factores o determinantes subyacentes para explicar los resultados que trataban de hechos que no tenían en sí mismos estatus de representaciones sociales. (p. 60)

En los estudios sobre RS en el contexto educativo se encuentran investigaciones que indagan sobre representaciones que construyen los alumnos sobre aspectos u objetos de la cotidianidad escolar, no relacionados con representaciones mutuas de los actores educativos. En especial, se encuentra la investigación de Covarrubias y Martínez (2007), en la cual analizan las RS que construyen los estudiantes en la universidad sobre conceptos como el aprendizaje significativo, los significados que los estudiantes le asignan al aprendizaje y los factores que lo promueven.

La investigación de Martínez asume un paradigma cualitativo e interpretativo; es un estudio de caso y de micronivel, en tanto “el interés fue incursionar en el ámbito de las prácticas cotidianas de los sujetos y sus interacciones, sin ninguna pretensión de generalizar las conclusiones obtenidas (Heras, 1997, citado en Covarrubias y Martínez, 2007, p. 55). Por tanto, se interesa en dar importancia al contexto sociocultural de los actores en el espacio escolar.

En este estudio se asigna un rol preponderante al papel del maestro como mediador entre el currículo y la práctica pedagógica. Sin embargo, el alumno no asume un rol importante.

Covarrubias y Martínez presentan un estado del arte sobre investigaciones en RS y educación:

Sobresalen aquellas que se refieren al pensamiento del profesor; investigaciones que recogen sus creencias, expectativas, teorías implícitas y en general sus concepciones relacionadas con la práctica pedagógica, apoyándose en diversas metodologías para atender más allá de sus comportamientos manifiestos u observables. (Covarrubias y Martínez, 2007, p. 50)

Para justificar la mirada del estudiante sobre sus propias representaciones, las autoras referencian otros estudios que toman este enfoque y dan al estudiante un lugar activo en el proceso educativo:

[...] autores (Stubbs y Dalamont, 1978; Hargreaves, 1986; Coll y Miras, 1993) analizan en sus investigaciones las concepciones que tienen tanto profesores como alumnos de sus propios papeles y las expectativas de unos y otros con respecto a éstos, y a partir de los procesos de categorización y selección mutua muestran que la mediación no es sólo por parte del profesor sino que los alumnos también participan. (Covarrubias y Martínez, 2007, p. 54)

Las autoras muestran los temas de interés de un conjunto de investigaciones sobre RS en el campo educativo las cuales usan como referencia:

Estas examinan las concepciones de los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas en clase y su relación con las prácticas educativas de los docentes [...]; analizan el pensamiento pedagógico de estudiantes según lo han construido en las relaciones con sus profesores [...]; resaltan la importancia del conocimiento del sentido común y sus respectivas representaciones sociales que guían las prácticas sociales de los actores en los diversos espacios de la vida escolar [...]; describen y analizan las representaciones de estudiantes y de profesores sobre la excelencia escolar que, como tales, guían las prácticas de los agentes que día a día participan en los procesos escolares [...]; analizan las representaciones de estudiantes sobre la interacción con sus profesores, y cómo éstos atribuyen su aprendizaje a diferentes rasgos, cualidades o actitudes; investigan las percepciones y significados que los estudiantes asignan a las formas de evaluación que sus profesores emplean durante su formación, y cómo éstas influyen en las formas o estrategias de aprendizaje con las que se acercan al conocimiento (Covarrubias y Martínez, 2007, pp. 53-54)

Conclusiones

Como conclusión se puede enunciar que los estudios sobre los jóvenes son recientes. Se destacan los enfocados a las culturas juveniles y la participación

política; las condiciones sociales son un referente, particularmente en los jóvenes de sectores populares, pero hay muy pocos estudios en jóvenes de estratos económicos altos.

Temas como las nociones de sujeto en las que se identifica a los jóvenes como vulnerables y en riesgo, peligro social, búsqueda de identidad y cambio social, son los más recurrentes. Las percepciones del sujeto joven se relacionan con: violencia, con la rebeldía, con la antipatía, con la trasgresión, con el mercado, con el consumo de sustancias, carente de identidad, vulnerable y sin capacidad necesaria para tomar decisiones acertadas. En general, se trata de una visión negativa en contraste con pocas investigaciones en las que se les considera como sujetos activos con capacidades de transformación social. Por ello, son estudiados para la creación de políticas de intervención y la prevención desde un enfoque de riesgo en los que se les entiende como peligrosos.

Ciertas investigaciones dan a conocer cómo los medios han presentado una imagen juvenil como sujetos gozosos y rumberos, que siempre están felices porque la vida les sonríe y con una visión que pone énfasis más en el futuro y menos en el presente mirándolos como una etapa de tránsito a la adultez y como sujeto masculino.

Dentro de los resultados de la investigación documental se puede afirmar que son muy reducidas las investigaciones que asumen al sujeto joven en su condición escolar. En este contexto se le mira desde su papel social como alumno y la mirada de los maestros sobre estos sujetos está determinada por los objetivos institucionales y las condiciones normativas encaminadas al ideal del buen alumno. Los estereotipos y las RS que los maestros construyen sobre los estudiantes inciden en los resultados de los procesos escolares.

Se destacan en las investigaciones los paradigmas cualitativos frente a los métodos cuantitativos y mixtos con metodologías como las historias de vida y orales, testimonios directos de los jóvenes en grupos focales y enfoques etnográficos.

Los procesos analíticos e interpretativos asumen enfoques fenomenológicos y hermenéuticos, de modo que dan prelación al análisis de contenido a partir de categorías preestablecidas.

Como resultado de esta revisión es importante mencionar que se hace necesario desarrollar investigaciones sobre los jóvenes que asuman enfoques históricos culturales, de tal forma que se sitúe a estos sujetos en sus realidades materiales y subjetivas. Investigaciones que permitan comprender los procesos de construcción social de los jóvenes en su condición escolar, que los aborden como sujetos más allá de su entendimiento como alumno o estudiante, investigaciones que dilucidan cómo son representados los jóvenes por sus maestros y cómo inciden estas representaciones en su construcción social y en las prácticas que se dan al interior de la escuela.

Referencias

- Alenzuela, J. M. y González, G. (1999). Oye cómo va, reencuentro del rock tijuanense. *Región y Sociedad*, 13(21). Recuperado de http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/21/21_r6.pdf
- Alfonso, G. (1996). *Construir democracia: jóvenes en Ciudad Bolívar asumen reto* (tesis inédita de pregrado). Departamento de Ciencia Política, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Álvarez, M. y Suárez, R. (1998). *Niños y jóvenes prostituidos. Una visión desde la perspectiva de sus derechos*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación, Universidad de los Andes, Unicef.
- Amador, B. J., García, R. y Leonel, Q. (2011). *Jóvenes y derechos en la acción colectiva. Voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Amaya, A. y Marín, M. (2000). Nacidos para la batalla. *Nómadas*, 13, 64-72.
- Cabra, N. A. y Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad. El estado de los estudios del cuerpo, presencias y ausencias temáticas en el periodo 1993-2013*. Bogotá: Iesco, Idep.
- Castillo, J. (2006). ¿Representación institucional del «rol docente» o representación del «joven popular» como alumno? Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que se fundamenta «el proceso educativo» en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza. *Ultimadécada*, 14(24). Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?>
- Chávez, M. (1995). ¿Funcionará el discurso sobre sexualidad en los adolescentes? *Una visión desde lo religioso y lo castrense* (tesis inédita de pregrado). Departamento de Psicología, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 297-314). Madrid: Alianza.
- Covarrubias, P. y Martínez, E. C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos*, 29(115), 49-71.
- Daza, R. (1996). La política nacional de juventud. *Nómadas*, 4, 114-123.
- Delgado, R. y Arias, J. C. (2008). La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 252-276.
- Escobar, M. R. (2004). La investigación sobre juventud en Colombia: construcción de los sujetos desde los discursos especializados. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 48, 9-16.
- García, C. (1998). *En algún lugar parcharemos*. Bogotá: Observatorio de Cultura Urbana, Tercer Mundo Editores.
- García, F. M. y Giraldo, J. C. (2000). *Ser XY en el siglo XXI. Una mirada a la identidad masculina juvenil* (tesis de grado). Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- García, P. (1998). *Jóvenes y medios: discursos de interacción. Rock, radio e industria musical como hacedores de cultura* (tesis inédita de pregrado). Facultad de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Gilly, M. (1980). *Maestro y alumno roles institucionales y representaciones sociales*. París: Puf.
- Gilly, M. (1993). Las representaciones sociales en el campo de la educación. En D. Jodelet (ed.), *Las representaciones sociales* (pp. 68-81). París: Puf.

- González, B. (2000). *Casas de la juventud. Espacios para soñar, aprender y construir*. Bogotá: Colombia Joven, Ministerio de Educación Nacional, UNDCP Naciones Unidas.
- Guerrero, B. (1992). *Identidad y cultura: un estudio de caso con jóvenes de Ciudad Bolívar* (tesis inédita de pregrado). Departamento de Trabajo Social, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002). En Ducoing, P. (coord.), *Sujetos, actores y formación*, tomo II (pp. 641-832). México, D.F.: Comie, IPN, Grupo Ideograma, Colección La Investigación Educativa en México.
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hernández, C. E. (2012). *Representaciones sociales de la participación en los estudiantes de la mesa local de política educativa de la localidad de los Mártires* (tesis de maestría). Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Idrobo, H. (2000). *Actitudes respecto a la sexualidad y prácticas sexuales de hombres jóvenes universitarios de las ciudades de Santafé de Bogotá y Quito* (tesis de grado). Departamento de Psicología. Universidad de los Andes, Bogotá.
- López, M. (2010). *Estado del arte para los campos del arte y prácticas culturales para la población de juventud en Bogotá D.C.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.
- Muñoz, G. (2011). Prácticas políticas de jóvenes "desde abajo y a la izquierda". En: J. C. Baquiro (ed.), *Jóvenes y derechos en la acción colectiva. Voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá* (pp. 31-71). Bogotá: Imprenta Distrital.
- Olarte, R. (1995). *Toque y pogo. Jóvenes, música, sensibilidad, historias* (tesis de grado). Facultad de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Perea, C.M. (2000). De la identidad al conflicto: los estudios de juventud en Bogotá. En J. M. Barbero y F. López (comps.), *Cultura y región*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales (CES) y Ministerio de Cultura.
- Pérez, J. A. (2006). Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina. *Papers Revista de sociología*, 79, 145-170.
- Reina, C. (2012). *Historia de los jóvenes en Colombia 1903-1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, E. (2000). Juventud y políticas públicas en América Latina. Experiencias y desafíos desde la gestión institucional. En *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud* (pp. 233-268). Medellín: Corporación Región.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. México D.F.: Marova.
- Salazar, A. (1998). *Juventud, política social y violencia urbana en Santafé de Bogotá*. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho, Dirección General de Prevención y Conciliación.
- Serrano, A. J., Bejarano, R., Caicedo, F. A., Hoyos, G. D. y Quintero, T. F. (2002). *Estado del arte de la investigación sobre juventud para la formulación de la política*. Bogotá: Departamento Administrativo de Acción Comunal del distrito, departamento de investigaciones, Universidad Central.
- Silva, L. (2000). Escuela: espacio intersubjetivo de representaciones múltiples. En Casado E. y Calonge S., *Representaciones sociales y educación* (pp. 59-72). Cuadernos de posgrado 25. Venezuela.
- Stubbs, M. y Dalamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Tobeña, V. (2005). Representaciones sociales sobre el adolescente entre un grupo de profesionales dedicados a la salud: ¿una cuestión de abordaje disciplinar? *Revista Argentina de Sociología*, 3(5), 107-132.
- Useche, O. (2009). *Jóvenes produciendo sociedad, subjetividades, derechos sociales y productividad juvenil*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Weiss, E. (coord.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.



Pensando en la salud de niños y niñas, el aporte desde las representaciones sociales*

Thinking about Children Health, the Contribution from Social Representations

María Fernanda Cañón Rodríguez¹, Daniel Marín², Roberto Fasanelli³

Para citar este artículo: Cañón, M. F., Marín, D., Fasanelli, R. (2018). Pensando en la salud de niños y niñas, el aporte desde las representaciones sociales. *Infancias Imágenes*, 17(2), 197-208

Recibido: 23-marzo-2017 / **Aprobado:** 18-febrero-2018

Resumen

En este artículo se pretende analizar el concepto de salud infantil. Este ha sido un interrogante permanente y transversal para la sociedad occidental en su esfuerzo por precisar tanto el significado como sus alcances en la vivencia cotidiana, así como en la formulación de las políticas públicas que permitan una acción más acertada de los actores involucrados en su consolidación. Al ser su contraparte la enfermedad, esta figura como una de las principales preocupaciones que requiere ser comprendida y explicada para generar propuestas de solución a los problemas presentados. Los diferentes abordajes reiteran la necesidad de la participación de niños y niñas, reconociendo sus miradas, opiniones, imaginarios, representaciones, categorías emergentes y teorías construidas, las cuales a su vez se relacionan con prácticas y comportamientos cotidianos. Por tanto, ejes transformadores de la reflexión del ejercicio de la salud pública traducidos en la construcción de ciudadanía por la infancia.

Palabras clave: salud materno-infantil, derechos del niño, pediatría, salud pública.

Abstract

This paper aims to analyze the concept of child health. This has been a permanent and transversal question for Western society in its effort to specify both the meaning and its scope in the daily experience, as well as in formulating public policies that allow a more accurate action of the actors involved in its consolidation. Being the disease its counterpart, it appears as one of the main concerns that needs to be understood and explained to generate proposals to solve presented problems. The different approaches reiterate the need for children's participation, recognizing their points of view, opinions, imaginaries, representations, emerging categories and constructed theories, which in turn are related to everyday practices and behaviors. Therefore, transformation axis of reflection of the exercise of public health translates into the construction of citizenship by childhood.

Keywords: maternal-child health, children rights, pediatrics, public health.

* Artículo de revisión. Ensayo que hace parte de investigación "Representaciones sociales de salud infantil en niños, niñas y equipo de atención en salud, en contextos rural y urbano del departamento de Cundinamarca", para optar al grado de candidatura a doctor en Salud Pública. Financiado por Colciencias, convocatoria nacional n.º 617. Iniciada en febrero de 2015 y actualmente en curso.

¹ Médica Pediatra, Especialista en pedagogía, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, PhD (c) Doctorado en Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: mfcanonr@unal.edu.co

² Psicólogo. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: danielumanizales@gmail.com

³ Profesor, Departamento de Ciencias Sociales, Università degli Studi di Napoli Federico II. Correo electrónico: fasanell@unina.it

Introducción

En la infancia nos construimos como seres humanos, individuales y sociales. Además, esta es considerada como definitiva para el futuro de los países. La investigación ha demostrado que “los efectos adversos del pobre desarrollo en la primera infancia tienen efectos negativos a largo plazo en salud, productividad y bienestar general cuando los niños alcanzan la adultez” (World Bank Group, 2017, p. 78). Por ello, niños, niñas y adolescentes deben ser prioridad en los escenarios económicos y políticos de nuestro tiempo, pues se considera una población de interés especial en la dinámica de la agenda pública y prioridad en las políticas que afecten sus condiciones de bienestar y salud.

Sin embargo, la realidad de los niños y las niñas es otra en virtud de su vulnerabilidad. Considerando los índices significativos de enfermedades por causas prevenibles, estos requieren consideraciones particulares e intervenciones sociales, económicas, educativas y en atención clínica que se traduzcan en mejoría de indicadores trazadores. Lo anterior requiere de una reflexión de todos los sectores, así como una concepción de salud propia y diferencial que relacione las necesidades y las condiciones del contexto. Ante la dificultad de una definición holística que involucre lo integral del ser, y en la que converjan las diferentes dialécticas y traducciones de esta, se hace necesario develar la construcción social del concepto desde la mirada de los actores que intervienen en ella para comparar entre lo cotidiano y lo establecido y así poder vislumbrar si este es coherente con los enfoques teóricos y las acciones institucionales propuestas, tanto en lo rural como lo urbano.

Infancia y salud

Históricamente el término *salud* ha presentado transformaciones en su significado, de acuerdo con las condiciones de cada época e interpretaciones a la luz del conocimiento acumulado, orientando el ejercicio de la salud pública y la atención individual. De igual modo, es fruto de la negociación entre el saber científico y el saber común socialmente compartido y construido. Por tanto, implica también un análisis del concepto de salud y una deconstrucción de este para generar discursos

coherentes con la realidad y con la situación de salud y enfermedad de los niños. Es decir, una construcción integral y colectiva que involucre su pensamiento y la representación social fundada desde su propia vivencia. Como lo plantea Rosenberg “saldar la deuda con la infancia es traer al niño o la niña, su familia y sus necesidades al espacio público, fortaleciendo su poder de negociación en la arena pública del debate sobre las prioridades en políticas públicas” (2009, p. 24).

El poder comparar y establecer relaciones entre estos saberes hacia la comprensión de las construcciones sociales de la salud como proceso, comprendiendo su dinámica, permitiría no solo acercar las políticas públicas a los niños y niñas, sino también hacerla parte de su elaboración. Como lo afirma Contandriopoulos:

El sentido que los diferentes actores afectados dan a la vida, a la muerte, al dolor, a la enfermedad y el nivel de análisis considerado constituye el sistema simbólico que permite pensar la salud en sus diferentes dimensiones y por ende actuar sobre ella [...]. Las representaciones de la salud y de la enfermedad dependen de la posición ocupada en la sociedad y en particular de la relación que una persona tiene con el campo médico. (2006, p. 7)

Comprender el binomio salud-enfermedad por parte de niños y niñas da elementos para la articulación entre la gestión pública, el compromiso de la sociedad y las condiciones de vida de la infancia, lo cual requiere que los intereses y problemáticas vividas por ellos sean elementos importantes en el agendamiento de sus prioridades, así como su posicionamiento público y gubernamental. De esta forma, se legitiman los procesos de formulación y elaboración de políticas, fortaleciendo a los agentes de cambio para la transformación de su realidad social. Por otra parte, la importancia de la reflexión en los programas de formación de profesionales de la infancia crea un desafío para la comprensión de la relevancia de los factores culturales en las respuestas de las poblaciones a la prevención, tratamiento y manejo de condiciones que amenazan la vida, así como en las prácticas ligadas a la promoción del bienestar infantil.

¿Cómo se ha comprendido la salud infantil?

Los problemas conexos con la salud infantil se han caracterizado y analizado ampliamente en la literatura especializada. Es así como en el siglo XVIII se plantea la relación entre procesos de industrialización y de urbanización con las inadecuadas condiciones de cuidado, alimentación y seguridad para niños y niñas pertenecientes a la clase trabajadora (Rosen, 1993). Hacia la mitad del siglo XIX, Engels (citado por Starfield 2008) documentó que las tasas de mortalidad de viruela, sarampión, fiebre escarlantina y tos ferina eran mayores entre los hijos de familias de clase trabajadora comparados con los de clase alta; identificó a su vez las difíciles condiciones de la infancia relacionadas con las circunstancias sociales y sentó las bases para el estudio de los mecanismos por los cuales las desventajas sociales producen peor salud, aspecto reiterado por Virchow en su informe epidemiológico (Waitzkin, 2006). Camino al cual se sumaron los aportes de la bacteriología y de la ciencia al finalizar el siglo XIX que permitieron la comprensión de la historia natural de las enfermedades infecciosas, con avances importantes como el desarrollo de vacunas, lo que permitió su control con alto impacto en la mortalidad y morbilidad de la población infantil.

El siglo XX estuvo enmarcado por dos guerras mundiales, el crecimiento de la industria, la congestión de las comunidades urbanas, la profundización de problemas sociales como pobreza, malnutrición, enfermedad e inequidad. Esta situación requirió la formulación de programas con acciones preventivas, de detección de factores de riesgo y la creación de entidades dedicadas a solucionar problemas de la infancia, las cuales promovieron la relación entre el cuidado y la idea de bienestar. A partir de estos, se ha logrado disminuir indicadores como tasa de mortalidad infantil y la tasa de mortalidad en menores de cinco años, datos que muestran la supervivencia de niños y niñas. Durante el siglo XX se resalta los cambios en la estructura y composición de la familia, traducidos en la organización social, y el ingreso de la mujer al mundo laboral, hechos que transformaron las condiciones cotidianas de vida (García-Caballero, 2000b). Un hito fue la firma de la Convención

Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en 1989 y la posterior adopción por los estados que hacen parte, en la cual se hace explícita la garantía en la máxima medida posible del derecho a la supervivencia, lo que derivó directamente en el desarrollo y en la atención en momentos cruciales de la enfermedad.

Este rápido recorrido histórico permite también identificar tendencias teóricas del concepto de salud infantil, las cuales pueden articularse con los modelos en salud pública propuestos por Hernández-Girón, Orozco-Núñez, E. y Arredondo-López (2012), enfoques identificados y adaptados como se describen a continuación.

Enfoque Biomédico: al indagar por la definición de “salud infantil” en la literatura científica, el eje principal de estudio es el biológico, aportando a los importantes avances científicos y tecnológicos que han modificado drásticamente la supervivencia de la población. No obstante, esta producción científica se orienta principalmente hacia la enfermedad tal y como lo había planteado Sigerist (1974, citado por Gómez, 2002), “la noción de enfermedad ha sido central en el discurso médico de la sociedad occidental positivista, [...] desde cuyo nicho comienza a ejercer en casi todo el mundo, una marcada influencia sobre los demás componentes de la utopía; en especial sobre la salud pública y la gestión de políticas públicas en salud” (p. 3). Este enfoque concibe la salud infantil como ausencia de enfermedad y de disfuncionalidad, cuyo propósito es explicarlas y solucionarlas con tratamientos específicos. Apoyándose en investigación epidemiológica, basada en hallazgos clínicos médicos y de laboratorio con avances en métodos diagnósticos, tratamiento y rehabilitación, como son las vacunas y la terapia antibiótica (García-Caballero, 2000a).

- **Enfoque epidemiológico:** el elemento central de análisis es la identificación de factores de riesgo (Arredondo, 1992). Por tanto, el concepto de prevención de la enfermedad cobra especial relevancia ante la posibilidad de intervenir en mortalidad y morbilidad evitable en patologías infecciosas o crónicas relacionadas con modificaciones de hábitos de vida. Se considera la salud como ausencia de enfermedad y se vincula

la importancia de elementos como el ambiente y los comportamientos de las personas.

- Enfoque socio histórico: enmarcado en la salud colectiva al reconocer el “carácter social del proceso salud enfermedad en cuanto a fenómeno material objetivo y tal como se expresa en el perfil patológico de los grupos humanos” (Laurell, 1994, p. 6). Epistemológicamente, se ubica en la teoría crítica con implicaciones metodológicas desde la epidemiología social y determinación social. Como lo muestran Carmona y Correa en su investigación (2014), en la cual analizan la relación entre desnutrición, desarrollo infantil y condiciones de vida, muestran que un tercio de los niños estudiados entre tres y cuatro años tienen desnutrición crónica y alguna limitación en la medición del desarrollo infantil, cuya situación de fondo se relaciona con los escasos ingresos económicos, inestabilidad laboral y bajo nivel educativo de la familia; lo que se traduce en necesidades básicas insatisfechas. La relación salud-enfermedad se evidencia como proceso inacabado en el que se involucra necesariamente lo social (Quevedo-Vélez, 2007).
- Enfoque de promoción de la salud: se hace prioritario identificar los factores determinantes sobre los cuales las intervenciones deberían enfocarse, con el interés de asegurar la funcionalidad y el envejecimiento saludable ligados al concepto de bienestar. La salud infantil “está influenciada por múltiples factores determinantes, sociales, ambientales, económicos y genéticos”, definición articulada con lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (1946, p. 14) y el enfoque de intervención planteado desde la Carta de Ottawa (1986), los cuales vinculan disciplinas de las ciencias de la salud y de las ciencias sociales; en estas se consideran las etiologías como procesos multifactoriales que requieren abordajes interdisciplinarios con una mirada longitudinal y poblacional. Este enfoque da luces a definiciones como la planteada por Wizemann y Anderson (2009), quienes consideran que la salud infantil “involucra algo más que proporcionar acceso a la atención médica. Salud esta integralmente relacionada con el desarrollo y al aprendizaje, y lo que sucede en la vida

temprana tiene consecuencias en toda la duración de la vida” (p. 14).

Sumado a los anteriores, se plantea el enfoque económico, en el cual la salud infantil se considera un determinante de las condiciones financieras de los países. Este enfoque la prioriza como proyecto de inversión con una explícita visión en términos de productividad, pues al invertir en la infancia se favorece el capital humano y económico (Irwin, Siddiqi y Hertzman, 2007). Como lo describe el Banco Mundial “las intervenciones que mejoren la nutrición, el desarrollo cognitivo y socioemocional en etapas iniciales de la vida, puede lograr retornos en las etapas posteriores que superan con creces sus costos” (Alderman, Behrman, Glewwe, Fernald y Walker, 2017, p. 94). El fomento de la salud durante los primeros años de vida es relevante para lograr el óptimo desarrollo infantil, por tanto “invertir en la niñez también es importante desde el punto de vista práctico, pues redundará en beneficio de las economías y las sociedades” (Unicef, 2018).

Este último enfoque tiene relación con el concepto de capacidades, competencias y funcionalidad, identificadas en la definición de salud infantil propuesta por Felix *et al.* (2014):

Estado dinámico, no simplemente ausencia de enfermedad o de discapacidad, pero también adecuada resiliencia que permita un funcionamiento óptimo físico, mental y social y una óptima calidad de vida en pro de lograr potencial total y el inicio de la independencia funcional y social individual. (p. 49)

En los enfoques descritos y las apuestas ontológicas que subyacen a las definiciones se observa que siguen una línea temporal, relacionada en principio con la enfermedad y con la capacidad productiva posteriormente. Así mismo, es clara la preferencia conceptual de niño como objeto de intervención, en contraposición a la consideración como sujeto de derechos, evidenciando la nula participación de niños y niñas que trasciende el mero ejercicio académico y se retoma en las prácticas de una “vida saludable”.

Sin embargo, al realizar un ejercicio dialéctico al interior de la sociedad, la salud infantil atraviesa

evidentemente el contexto, la memoria colectiva y aspectos culturales, en diálogo permanente con la ciencia y sus diferentes posturas para reconocer las limitaciones de los enfoques propuestos y la puerta a propuestas de concepciones ontológicas que involucren todos estos aspectos. Ejemplo de lo anterior es el indagar sobre las representaciones sociales (RS) de salud infantil, visualizando el camino para develar las necesidades propias de las familias, especialmente los niños y las niñas, además de observar la transformación social y profesional que se ha dado a partir del desarrollo del cada vez más amplio conocimiento científico y técnico.

Representaciones sociales de la salud infantil

Serge Moscovici definió las RS como un sistema de valores, ideas y prácticas que permiten establecer un orden social y facilitar la comunicación y transformación de lo no familiar en familiar, condición necesaria para construir el mundo social. Es así como la teoría de las representaciones sociales (TRS) estudia el conocimiento del sentido común como una construcción útil en la cotidianidad, que proviene de la producción de toda una serie de informaciones que se transforman e integran antes de reapropiarse. En palabras del autor, se estudia el proceso de “cómo las personas transforman una pieza de conocimiento, crean información que luego confirman, y simultáneamente objetivan en sus prácticas diarias” (Moscovici, 1988).

Una de las primeras autoras que aborda la comprensión de las RS de la salud y la enfermedad es Claudine Herzlich, quien en 1969 refiere que “estudiar la representación social de la salud y la enfermedad, es observar como el conjunto de valores, de normas sociales y modelos culturales se piensan y viven por los individuos de nuestra sociedad” (p. 13), siendo el binomio salud-enfermedad relevante en el establecimiento y actualización de relaciones y ajustes del individuo o la sociedad, postura que trasciende el enfoque desde el sistema sanitario. En su obra, la autora identifica tres corrientes psicosociales sobre la enfermedad y la práctica médica, como son la medicina psicosomática, la relatividad cultural y la importancia de los comportamientos sociales concernientes a salud y enfermedad (Banchs, 2007).

Bajo una concepción pluralista de la salud, refiere que no es posible hablar de “la salud”, sino de “las saludes”, identificando en su investigación tres formas: salud vacía, fondo de la salud y equilibrio. La primera se relaciona con la ausencia de enfermedad, la segunda como un capital dinámico —sea de vitalidad o de resistencia a la enfermedad— considerando que la infancia es un periodo particularmente propicio para desarrollar un buen fondo de salud, y la tercera como bienestar definido como un “todo o nada” (Herzlich, 1969, p. 79). De modo que cada grupo social construye su propia representación, rescatando el peso de lo cultural en la elaboración del saber socialmente compartido; una relación dinámica en constante cambio y cuyas representaciones se influyen interdependientemente con las prácticas cotidianas. De acuerdo con Jodelet (2013) “el significado de la salud y de la enfermedad debe entenderse en el contexto cultural e histórico que a nivel social y colectivo induce representaciones y sus valores, estos determinaran el significado dado por los individuos que atraviesan las experiencias” (p. 13), lo que permite concebir que salud-enfermedad es una construcción social en la cual convergen no solo los presupuestos académicos consensuados científicamente, sino también el constructo de los grupos sociales, sea desde su contenido oral tradicional o desde la apropiación de saber por diferentes manifestaciones del lenguaje, además de los símbolos, significados y significantes que concentran su propia RS y que sirven de base inicial para la explicación y vivencia de las misma. Es decir, todas las dinámicas internas y externas entran en juego con los conocimientos adquiridos, recreados y subsumidos en el discurso que acompaña los signos de enfermedad o la presentación de los síntomas y sus posibles diagnósticos y soluciones. Lo anterior es expresado en el diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Markova “cuando se habla de un sistema de conocimiento científico, también se puede hablar de un sistema de conocimiento de sentido común, pero que también está relativamente bien estructurado y es muy rico” (Markova, 1990).

La complejidad en la construcción del concepto de salud para niños y niñas se puede observar en investigaciones como las de Altman y Revenson

(1985), Campbell (1975), Myant y Williams (2005), Pidgeon (1985) y Piko y Bak (2006), quienes trabajaron con niños entre los 4 y 14 años, y aunque su objetivo específico no es la identificación de las RS, sí tienen en común el propósito de identificar los cambios tanto de conceptos estructurados, como de percepciones sobre la salud y la enfermedad en relación con la edad y el grado de desarrollo de los niños. En general, los autores concuerdan sobre la relación entre la concepción de salud-enfermedad, la edad cronológica y sus experiencias previas. Es decir, identifican en los niños más pequeños la tendencia a definir salud-enfermedad desde el modelo biomédico, mientras que a mayor edad hay mayor complejidad de sus respuestas, con visiones más holísticas y mayor cantidad de elementos en su estructura integradas claramente con las vivencias de cada uno de ellos. Estas son conclusiones similares al trabajo realizado por María del Carmen Vergara (2009), quien busca comprender las RS sobre salud en jóvenes de Manizales, Colombia, y cuyos resultados muestran la salud como un equilibrio mental, material, espiritual, emocional y moral muy vinculado al contexto de violencia, derechos humanos y paz.

Galli y Fasanelli (1995) examinaron las representaciones de salud y enfermedad en niños y niñas de colegios de la ciudad de Nápoles (Italia). Los autores concluyen que los niños no piensan en abstracciones, sino que piensan en realidades; es así como salud se representa desde la acción, el movimiento, la alimentación, la felicidad y la enfermedad desde la inactividad, la terapia y las experiencias personales. Otros estudios corroboran dichos hallazgos, en los cuales niños y niñas relacionan la salud a la adherencia a prácticas saludables, sentimientos positivos y funcionalidad; mientras que la enfermedad se representa desde los problemas o síntomas específicos, compromiso de la funcionalidad y sentimientos negativos (Cromack, Bursztyn y Rangel, 2009; Lima y de Lemos, 2014).

Identificar dichas RS es una condición para que la sociedad promueva la salud. Solamente por este camino se espera realizar programas efectivos de prevención de la enfermedad y promoción de la salud (Galli y Fasanelli, 1995), pues permiten explicar cómo los miembros de un grupo conceptualizan y se posicionan con relación a una enfermedad,

un paciente y un comportamiento preventivo, lo que requiere del enfoque multidisciplinario para su comprensión (Galand y Salès-Wuillemin, 2009). Por otra parte, son importantes al determinar los comportamientos en salud (Knapp, León, Mesa y Suárez, 2003), considerando que este comportamiento se podrá controlar para el mantenimiento de la salud (Бовина *et al.*, 2018). De lo anterior es posible concluir que la mayoría de las investigaciones de RS sobre salud se elaboran para fortalecer y mejorar programas de educación para la salud, en los que con pocas excepciones se reconoce el papel activo de los niños y niñas en la construcción de ideas (Jiménez-Balam, 2012). Incluso, como derivado de estos estudios, se resalta la necesidad de trabajar con temas como la representación de la muerte, pues se evidencia que hay dificultad por parte de los adultos a la hora de trabajar este tema, el cual consideran necesario abordarlo ante la aproximación infantil a la actitud negativa adquirida por el adulto (Žaloudíková, 2010).

No parece común del pensamiento de querer contextualizar las necesidades de niños y niñas y, más aún, la RS que tienen de salud-enfermedad. Osses *et al.* (2014) muestran la escasa producción teórica sobre la comprensión de la salud de forma integral y plantean la necesidad de continuar la investigación sobre el tema. Se evidencia, entonces, la divergencia entre considerar constitucionalmente a los niños como sujetos de derecho y el ser beneficiarios de atenciones que buscan el control de patologías o el control del comportamiento.

Es más frecuente identificar estudios sobre RS que involucren otros actores como el equipo de atención de salud y los padres. Eronen, Pincombe y Calabretto (2010) muestran el papel de enfermería en el soporte a los padres, los cuales se empoderaron en decisiones acerca del cuidado infantil y devela la necesidad de construcción de la capacidad de los padres para tomar sus propias decisiones acerca del cuidado de niños y niñas. En Latinoamérica se encuentran trabajos en padres y cuidadores, como el elaborado por López-Huerta, Álvarez-Bermúdez y González-Romo (2012) sobre la experiencia psicosocial de padres de hijos con leucemia en un hospital público; o el de González-Martínez, Hernández-Saravia y Correa-Mulett

(2013) sobre la higiene bucal en madres y cuidadores de hogares infantiles, en los que se destacan aquellas concepciones de temor e incertidumbre por parte de los padres en los problemas que presentan sus hijos. Estos hallazgos permiten proponer a los investigadores acciones dirigidas al apoyo de la población y evidencian factores que involucran el éxito o fracaso en ciertas intervenciones diseñadas para promover, prevenir o tratar. En Argentina, Corvalán (2013a) publicó una investigación en la cual analiza las RS sobre salud-enfermedad infantil en cuidadores, docentes y profesionales de la salud en dos espacios sociales con NBI. Los resultados indican que las RS de la salud en madres son lineales a las prácticas sanitarias centradas en un modelo biomédico, del mismo modo, los maestros pocas veces se reconocen como protagonistas del proceso de salud del niño, mientras que los profesionales de la salud (neurólogos o pediatras) las relacionan con el equilibrio biopsicosocial que corresponde al niño sano y que en ocasiones se contradice con la práctica centrada en la concepción biomédica.

Así, definir salud infantil ha sido un interrogante permanente y transversal para la sociedad Occidental en el esfuerzo por precisar tanto el significado como sus alcances en la vivencia cotidiana y en la formulación de las políticas públicas que benefician a la población blanco y a los actores que desde las disciplinas de la salud (y otras alternas a estas) intentan mejorar las condiciones de vida saludable de los niños, niñas y adolescentes en todos los escenarios posibles y espacios geográficos locales, nacionales y globales. Existen marcos conceptuales que permiten ubicar la evolución del conocimiento acumulado; sin embargo, “solo un enfoque multidimensional podría dar cuenta de la complejidad de los procesos relacionados con la salud y la enfermedad, así como la diversidad de la experiencia de las personas y su participación en la atención” (Jodelet, 2013, p. 14)

Este esfuerzo implica comprender que la medicina y la salud son campos en los que convergen la construcción ante todo social y que incluyen elementos del contexto simbólico y representacional en la vivencia de las enfermedades. Como lo describe Ofman (2012) “las enfermedades pueden ser entendidas de diversas formas, según el punto de vista del actor

social a que se haga referencia”, lo que trasciende la atención tradicional y exclusiva de lo mórbido y considera la salud como fenómeno positivo que parte del saber para comprender, el hacer e identificar el qué hacer, así contribuir en la vida de niños, niñas, sus familias y, por ende, de la sociedad.

Esta referencia da un paso a la construcción del mismo concepto, involucra las miradas holísticas de los profesionales de la salud en la que se integren no solo los elementos técnicos del aprendizaje académico, sino también aquellos signos ligados a la salud y la enfermedad, entendiendo esta última como un conjunto de situaciones que hacen que la cotidianidad de los niños discurra desde una normalidad latente a una alteración de la misma a través de los síntomas. Estos últimos son signos en los que posiblemente se evidencia una relación entre las condiciones sociales, psicológicas, nutricionales, culturales y de convivencia familiar que afectan directamente el bienestar, no solo del sujeto sino de su familia y de su entorno.

La lectura, entonces, debe transitar desde las lógicas construidas en el entendimiento de lo técnico del profesional de salud a los entornos macro y micro que implican una reconstrucción de esa lógica y el empoderamiento de una salud y enfermedad desde la vivencia del actor primario, sus relaciones históricas y representaciones, además de sus círculos afectivos y sociales. Siendo coherentes con la intrincada dinámica social, es “indispensable conjugar estas prácticas de salud-educación con los distintos saberes: disciplinas científicas y conocimientos populares, superando así los cercos reduccionistas” (Corvalán, 2013b), enfoques que desafortunadamente llevan a la generalización de intervenciones, perdiendo el protagonismo de cada una de las personas como gestoras de su propio proceso, lo que fomenta la dependencia de las comunidades a la intervención dirigida.

La enfermedad en estos términos amplía el rol de los profesionales de salud cuando hace un llamado a descentrar su acción clínica para entrar en una relación de la RS desde la mirada ideológica y experiencial de los niños. Es decir, actuar en los escenarios en los que se encuentran, dando pie a comprender que la salud dista mucho del ambiente hospitalario, pues es dinámica, relativa a las

vivencias culturales y a las creencias sociales que imprimen un sello único a la experiencia tanto de la salud como de la enfermedad. Esto sin desconocer que a su vez los profesionales de la salud apropian desde su razonamiento reconstruido una apertura, un rompimiento de su mirada clínica, la cual es una mirada que sin dejar de tener esta connotación permita integrar en su diagnóstico y acción curativa las lógicas propias de las comunidades, sus representaciones y creencias. Pero, a su vez, invitando a todos aquellos que tengan que ver con niños y niñas, es decir, a la sociedad en general, a hacerse partícipes de esta diada.

Contrario a lo anterior, y como lo describe Morin (2006), “el espacio profano de la salud está estructurado hoy por el doble atractivo del riesgo a controlar y el más saludable de conquistar”, al concebir la salud predominantemente como ausencia de enfermedad o como un “completo estado de bienestar físico, emocional y social” (Organización Mundial de la Salud, 1946), pone en el centro al individuo, desconociendo aspectos culturales relevantes y la relación directa e indirecta que existe entre este y la sociedad. En estas circunstancias el individuo responde como símbolo a los estándares establecidos en los entornos institucionales pero es leído como unidad útil de las estadísticas, y no desde las miradas humanistas que lo perciben como un ser complejo, posmoderno y que se encuentra inmerso en un contexto en el que se relaciona no solo con sus demás pares sino con su ambiente en una vivencia sistémica que garantiza su supervivencia en cuanto que sus acciones se ven afectadas por el entorno; el cual él también influencia, siempre y cuando esté en constante movimiento.

Así mismo, esto presupone que la salud implica un bienestar determinado por las relaciones ambientales y culturales, condición que amerita entender que la ausencia de enfermedad no existe, lo que existe es un ruido constante que se complejiza y se hace caótico en la medida que los actores primarios son vulnerables a los cambios en toda la dinámica de su esfera de vida. La relación entre infancia y salud pública implica, además de la identificación como población vulnerable e intervenible para disminuir la mortalidad y morbilidad evitable, el considerarla relevante para involucrar en esta

etapa vital acciones de prevención de la enfermedad y de tratamiento específico, esperando reducir la carga de enfermedad por patologías infecciosas y crónicas que puedan presentarse en edades posteriores de la vida. Sin embargo, su tarea no para allí, al considerar la salud como derecho fundamental y su principio de prevalencia, la salud pública se reafirma como un campo de acción donde confluyen disciplinas que tienen como propósito hacer efectivo ese derecho y, como lo plantea Franco (2006), “el objeto de estudio es en esencia las interacciones sociales y campos de poder”, incluyendo a todos los actores responsables en su materialización.

Por tanto, la salud infantil se define en este documento como un proceso social, históricamente construido y adaptado a los contextos de cada sociedad, los cuales se encuentran en modificación permanente. De esta forma, la salud es una relación dinámica que implica esas relaciones ambientales que surgen desde el mismo momento de la fecundación y que acompañan al ser durante toda su vida, razón de más para entender que va a depender de la forma como vivencie estas relaciones, la buena o mala salud y la conceptualización que se tiene de la misma.

El problema central es que de cierta forma se armoniza un ser complejo, que se ubica en la posmodernidad, pero que es leído en sus enclaves de bienestar y salud desde una mirada moderna (es decir, clásica), con estándares que no responden a los llamados de la sociedad actual. Lo anterior, para intentar hacer un llamado a una nueva mirada de lo que significa salud en Colombia, más que un bien, es un derecho en el que todos somos responsables y con el cual es un deber abogar en las necesidades humanas nacidas del ejercicio social y no exclusiva de los espacios institucionales que no convergen a las realidades respecto de la salud en escenarios nacientes.

Conclusiones

La relevancia dada a la salud de los niños y las niñas se ha construido históricamente en estrecha relación con las concepciones de infancia y de la salud misma; pasando desde la indiferencia a la supervivencia y posterior consideración como recurso fundamental de la sociedad. Es claro que en cada uno de los diferentes abordajes se encuentra

ausente la participación de niños y niñas, invisibilizándolos y perpetuando la concepción de objeto de intervención, lo que termina por desconocerlos como sujetos de derecho.

Solo a partir de enfoques que permitan reconocerlos como actores activos en su comunidad, sin perder de vista su singularidad, se lograrán intervenciones acertadas y coherentes que orienten las prácticas cotidianas que tendrán relevancia en su vida. Concepciones que pueden partir del movimiento o la felicidad, hacia la construcción de conceptos contextualizados, los cuales pueden derivar en la transformación de la concepción de salud desde su propia mirada y, por tanto, reconocer a niños y niñas como transformadores de sí mismos, sus familias y sus comunidades.

Todo esto conlleva a repensar la salud como un escenario en el cual su acción debe ser ejercida desde los niños y las niñas. Es allí donde se establecen los primeros eslabones entre bienestar y salud como diadas y vivencias de identificación y de construcción simbólica, razón que implica la estructuración de un sistema de salud integral que permita el acercamiento del niño a espacios de intervención y prevención en los que él mismo participe como actor principal que recree en sus momentos de juego, alegría, alimentación, afecto y demás. Un bienestar integral que harán en el presente ciudadanos comprometidos con su propia vida y la de los demás, sin idealizar el esperado equilibrio entre esferas mentales, afectiva y social. En otras palabras, haciendo real la vinculación del derecho a la salud con el desarrollo integral del ser humano.

Referencias

Alderman, H., Behrman, J., Glewwe, P., Fernald, L. y Walker, S. (2017). Evidence of Impact of Interventions on Growth and Development during Early and Middle Childhood. En D. Bundy, N. de Silva, S. Horton, D. Jamison y G. Patton (eds.), *Disease Control Priorities: Child and Adolescent Health and Development* (vol. VIII, pp. 79-98). Washington: International Food Policy Research Institute. Recuperado de http://dcp-3.org/sites/default/files/volume_downloads/DCP3%20CAHD_Front%20Matter.pdf

Altman, D. G. y Revenson, T. (1985). Children's understanding of health and illness concepts: a preventive health perspective. *The Journal of Primary Prevention*, 6(1), 53-67. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01325340>

Arredondo, A. (1992). Análisis y reflexión sobre modelos teóricos del proceso salud-enfermedad. *Cadernos de Saúde Pública*, 8(3), 254-261. Recuperado de www.scielo.br/pdf/csp/v8n3/v8n3a05.pdf DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1992000300005>

Banchs, M. A. (2007). Representaciones sociales y salud. En T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (eds.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 219-254). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Campbell, J. D. (1975). Illness is a point of view: the development of children's concepts of illness. *Child Development*, 46(1), 92-100. DOI: <https://doi.org/10.2307/1128837>

Carmona, J. y Correa, A. (2014). Determinación social de la desnutrición y el retardo sicomotor en preescolares de Urabá (Colombia). Un análisis con la epidemiología crítica. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(1), 40-51. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-386X2014000100005&script=sci_abstract

Contandriopoulos, A. P. (2006). Elementos para una "topografía" de concepto de la salud. *Rupturas. Revista Interdisciplinaria de la Salud*, 11(1), 86-99. Recuperado de <http://studylib.es/doc/992017/contandriopoulos--andr--pierre.--2006----elementos-para-u>

Corvalán, F. (2013a). Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación acción participativa. *Psicogente*, 16(26), 197-208. Recuperado de <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>

Corvalán, F. (2013b). 50 años de representaciones sociales y psicología: Campo psy, bifurcaciones y desafíos. *Ecos*, 3(1), 115-127. Recuperado de www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/viewFile/1055/823

- Cromack, L., Bursztyn, I. y Rangel, L. (2009). O olhar do adolescente sobre saúde: um estudo de representações sociais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 627-634. Recuperado de <https://www.scielo.org/pdf/csc/2009.v14n2/627-634> DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000200031>
- Eronen, R., Pincombe, J. y Calabretto, H. (2010). The role of child health nurses in supporting parents of young infants. *Collegian*, 17(3), 131-141. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2010.04.001>
- Felix, J. F., Voortman, T., van den Hooven, E. H., Sajjad, A., Leemakers, E. T., Tharner, A. y Franco, O. H. (2014). Health in children: A conceptual framework for use in healthy ageing research. *Maturitas*, 77(1), 47-51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2013.09.011>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2018). *Política económica y social. La importancia de invertir en la niñez*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/socialpolicy/index_53294.html
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef) (1989). *Convención internacional de derechos de niños, niñas y adolescentes*. Asunción, Paraguay: Unicef.
- Franco, A. (2006). Tendencias y teorías en salud pública. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 24(2). Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v24n2/v24n2a12.pdf
- Galand, C. y Salès-Wuillemin, E. (2009). Apports de l'étude des représentations sociales dans le domaine de la santé. *Sociétés*, 3(105), 35-44. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-societes-2009-3-page-35.htm>
- Galli, I. y Fasanelli, R. (1995). Health and Illness: A contribution to the research in the field of social representations. *Papers on Social Representations*, 4(1), 1-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/.../269689500_Health_and_illness_a_contribution_to_the_
- García-Caballero, C. (2000a). Introducción a la pediatría social. En C. García Caballero y A. González Meneses (eds.), *Tratado de pediatría social* (pp. 3-26). Madrid: Díaz de Santos.
- García-Caballero, C. (2000b). Salud de la familia. Salud infantil. Indicadores de salud. Epidemiología de la salud de la familia: diagnóstico comunitario. En C. García Caballero y A. González Meneses (eds.), *Tratado de pediatría social* (pp. 44-55). Madrid: Díaz de Santos.
- Gómez, R. D. (2002). La noción de salud pública: consecuencias de la polisemia. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 20(1), 101-116. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/120/12020109.pdf
- González-Martínez, F., Hernández-Saravia, L. y Correa-Mulett, K. (2013). Representaciones sociales sobre higiene bucal en madres y cuidadores de hogares infantiles. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(1), 59-68. Recuperado de <https://www.scielo.org/pdf/rcsp/v39n1/spu06113.pdf>
- Hernández-Girón, C., Orozco-Núñez, E. y Arredondo-López, A. (2012). Modelos conceptuales y paradigmas en salud pública. *Revista de Salud Pública*, 14(2), 315-324. Recuperado de <https://scielosp.org/pdf/rsap/v14n2/v14n2a12.pdf> DOI: <https://doi.org/10.1590/S0124-00642012000200012>
- Herzlich, C. (1969). *Analyse d'une représentation sociale*. París: Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).
- Irwin, L. G., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente equalizador*. Vancouver, Canadá: HELP. Recuperado de http://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf
- Jiménez-Balam, D. P. (2012). *Concepciones infantiles sobre el proceso salud-enfermedad en una comunidad maya de Quintana Roo*. Mérida, Yucatán, México. Recuperado de http://www.mda.cinvestav.mx/ecohum/tesis_estudiantes/TesisDJimenez12.pdf
- Jodelet, D. (2013). L'apport de l'étude des représentations sociales dans le champ de la santé. 1-31. Documento inédito.
- Knapp, E., León, I., Mesa, M. y Suarez, M. (2003). Representación social de la salud humana. *Revista Cubana de Psicología*, 20(2), 153-164. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n2/07.pdf>

- Laurell, A. C. (1994). Sobre la concepción biológica y social del proceso salud-enfermedad. En *OPS, lo biológico y lo social: su articulación en la formación del personal de salud* (pp. 1-12). Washington: OPS. Recuperado de <http://www.saludcolectiva-unr.com.ar/docs/SC-043.pdf>
- Lima, L. y de Lemos, M. (2014). The importance of the instructions in the use of draw-and-write techniques for understanding children's health and illness concepts. *Psychology, Community & Health*, 3(3), 146-157. DOI: <https://doi.org/10.5964/pch.v3i3.95>
- López-Huerta, J. A., Álvarez-Bermúdez, J. y González-Romo, R. A. (2012). La experiencia psicosocial de padres de hijos con leucemia en un hospital público de la ciudad de San Luis Potosí. *Psicooncología*, 9(1), 137-150. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/download/39143/37748>
- Markova, I. (1990). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina (ed.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.
- Morin, M. (2006). Nouvelles définitions de la santé: un regard psychosocial. *Spirale*, 1(37), 29-41. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-spirale-2006-1-page-29.htm>
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Myant, K. A. y Williams, J. M. (2005). Children's concepts of health and illness: Understanding of contagious illnesses, non-contagious illnesses and injuries. *Journal of Health Psychology*, 10(6), 805-819. DOI: <https://doi.org/10.1177/1359105305057315>
- Ofman, S. D. (2012). Aproximaciones al estudio de las representaciones sociales de la salud y enfermedad: el caso de la diabetes mellitus. *Psicología y Psicopedagogía*, 27, 34-42.
- Organización Mundial de la Salud (1946). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de http://apps.who.int/gb/DGNP/pdf_files/constitucion-sp.pdf
- Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. Recuperado de www.paho.org/spanish/HPP/Ottawa-CharterSp.pdf
- Osses-Rivera, S. L., Macías Gutiérrez, C., Castañón-Galeano, S., Gómez del Castillo, D. y López-Nañez, A. (2014). Representaciones sociales que orientan prácticas de cuidado de la salud en la primera infancia: una aproximación al estado del arte. *Infancias Imágenes*, 13(1), 70-79. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5451>
- Pidgeon, V. (1985). Children's concepts of illness: Implications for health teaching. *Maternal-Child Nursing Journal*, 14(1), 23-35.
- Piko, B. F. y Bak, J. (2006). Children's perceptions of health and illness: Images and lay concepts in preadolescence. *Health Education Research*, 21(5), 643-653. DOI: <https://doi.org/10.1093/her/cyl034>
- Quevedo-Vélez, E. (2007). Henry -E. Sigerist: un pionero de la historia de la medicina y de la salud pública contemporáneas. En G. Molina Guzmán (ed.), *Historia y sociología de la medicina: selecciones* (pp. 13-40). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa Interfacultad Doctorado en Salud Pública.
- Rosemberg, F. (2009). La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de 6 años. En M. C. Torrado (ed.), *Retos para las políticas públicas de primera infancia* (pp. 11-28). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rosen, G. (1993). *A History of Public Health*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press. DOI: <https://doi.org/10.2105/AJPH.83.8.1180-a>
- Starfield, B. (2008). Social gradients and child health. *International Encyclopedia of Public Health*, 6, 87-101. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/.../dcd001b67b99552eb02f074>.
- Vergara, M. (2009). Representaciones sociales sobre salud de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 105-133. Recuperado de <http://revista-umanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/.../220>

- Waitzkin, H. (2006). Un siglo y medio de olvidos y redescubrimientos: las perdurables contribuciones de Virchow a la medicina social. *Medicina Social*, 1(1), 5-10. Recuperado de <http://www.socialmedicine.info/index.php/medicinasocial/article/view/14/32>
- Wizemann, T. M. y Anderson, K. M. (2009). *Focusing on Children's health*. Washington: The National Academic Press.
- World Bank Group (2017). Early Childhood Development: A Missed Opportunity. En W. B. Group, *Sri Lanka Education Sector Assessment: Achievements, Challenges, and Policy Options* (pp. 65-80). Washington: World Bank Group.
- Žaloudíková, I. (2010). Children's conceptions of health, illness, death and the anatomy of the human body. *School and Health*, 21, 123-140. Recuperado de www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/26/26/.../zaloudikova_e.pdf
- Бовина, И., Dvoryanchikov, N., Dany, L., Aim, M.-A., Milekhin, A., Gayamova, S. y Yakushenko, A. (2018). Health representation of children and adolescents. *Experimental Psychology (Russia)*, 11(1), 61-74. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324696211_Health_representations_of_children_and_adolescents





La infancia soñada: el niño en la perversión pedófila

The Dreamed Childhood: The Child in Pedophile Perversion

Herwin Eduardo Cardona Quitián¹

Para citar este artículo: Cardona, H. E. (2018). La infancia soñada: el niño en la perversión pedófila. *Infancias Imágenes*, 17(2), 209-218

Recibido: 27-abril-2018 / **Aprobado:** 14-junio-2018

Resumen

Los informes del Instituto Nacional de Medicina Legal señalan que la violencia sexual contra los niños va en aumento y los datos muestran que el agresor es casi siempre un familiar. La violencia sexual contra los niños evidencia un comportamiento perverso del adulto que genera interrogantes sobre las razones que motivan su acción. ¿Qué lugar ocupa el niño en la sociedad contemporánea? ¿Por qué los marcos de protección son insuficientes para atender esta problemática? El presente artículo se desprende de la tesis doctoral "Infancias deshabitadas", desarrollada en el Doctorado en Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia. El método es indiciario y el enfoque psicoanalítico. Se presentan adelantos parciales sobre el comportamiento perverso pedófilo. Los hallazgos permiten comprender algunas causas de dicho comportamiento: por un lado, analiza el lugar que ocupa el niño en la economía psíquica de sus padres y, por otro, la relación que establece la sociedad contemporánea con la infancia.

Palabras clave: infancia, sexualidad, pedofilia, sociedad contemporánea, violencia sexual.

Abstract

Reports from the National Institute of Forensic Medicine indicate that sexual violence against children is increasing and the data shows that the aggressor is almost always a relative. Sexual violence against children demonstrates an adult perverse behavior that raises questions about the reasons that motivate their actions. What place does the child occupy in contemporary society? Why are the protection frameworks insufficient to attend this problem? This paper is derived from the doctoral thesis "Infancias deshabitadas" [Uninhabited infancies], developed in the Doctorate in Psychoanalysis of the University of Antioquia. The method is indicative and the approach is psychoanalytic. Partial advances on perverse pedophile behavior are presented. The findings allow the understanding of some causes of these behaviors: on the one hand, it analyses the place that the child occupies in the psychic economy of his/her parents and, on the other, the relation that establishes the contemporary society with the childhood.

Keywords: childhood, sexuality, pedophilia, contemporary society, sexual violence.

¹ Psicopedagogo, Magíster en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura. Doctorante en Psicoanálisis, Universidad de Antioquia. Docente-investigador, Universidad Católica Luis Amigó, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jonasdorado@hotmail.com

Introducción

“La infancia no existe, es el sueño del pedófilo”.

Philippe Forest

De acuerdo con el informe *Forensis*, del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015), en los últimos 10 años la violencia sexual en Colombia presenta una leve tendencia al aumento. Las cifras más altas se dan en 2011, con una tasa de 48.08 por cada 100 mil habitantes, mientras que en el 2014 existe un aumento del 1.81%. Los datos muestran que existe una mayor incidencia de los casos de abuso sexual en los niños y adolescentes (0-17 años) con un 85.08% de los registros. En la distribución por sexo el mayor número de casos en niñas se encuentra en el rango entre los 10 a los 14 años, mientras que en los niños es entre los 5 y 9 años. El principal lugar en el que se presentan los hechos es la vivienda, con un 76.01% de los casos. Predomina como agresor algún familiar con el 40.50% de los casos, seguido de un conocido 24.72%. “La actividad que ejercía la víctima en el momento del hecho fue actividades vitales o relacionadas con el cuidado personal” (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2015, p. 277). Las horas con mayor pico se encuentran entre las 3 de la tarde y las 9 de la noche, con un 35.7% de los casos. Las ciudades con más altos índices de casos por presunta violencia sexual son Bogotá, Medellín y Cali. Según lo indica el informe:

[...] una de las realidades más palpables de nuestro país, en la que al igual se presenta mayor riesgo, probabilidad y exposición al desarrollo de la violencia sexual es el conflicto armado colombiano, y en varias regiones del país este tipo de violencia se ha convertido en un instrumento de guerra. (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2015, p. 279)

Agregan, además, que la violencia sexual relacionada con el conflicto se ha practicado de múltiples formas, incluyendo “características como tortura, mutilación, asesinatos de niños no nacidos, la violación en presencia de miembros de la familia y la violación en grupo” (p. 280).

Llama la atención el lugar del que procede la violencia. Las cifras muestran que existe más probabilidad de ser abusado en casa que fuera de ella, que las horas de mayor riesgo están a plena luz del día y que las actividades de cuidado generan más propensión al abuso. En conclusión, la violencia sexual viene del más próximo, aquel quien tiene a su cargo el cuidado del niño. Dos elementos se entrelazan en el caso descrito: cuidado y violencia. Protección y violencia parecen intrincarse en el fenómeno de la violencia contra los niños, tanto en el caso del abuso sexual como en el caso del asesinato. Es como si el niño, puesto como objeto de goce, llamara a cruzar el umbral, el límite proscrito del “No matarás”. Sin embargo, no ha existido otra época en la historia con más prescripciones para el cuidado y la protección de los niños.

Así, el presente trabajo tiene como objetivo comprender el acto pedófilo desde la perspectiva del psicoanálisis. Se parte de los siguientes interrogantes: ¿cómo es que el niño pasa a ser ese objeto sobre el que se desbordan las pulsiones de los adultos?, ¿cuál es el valor erótico del niño?, ¿por qué, en ocasiones, la relación con el niño traspasa las relaciones de ternura y culmina en una violencia de tipo sexual? El recorrido que acá se plantea se despliega en tres momentos: primero el niño como objeto en la economía pulsional; Segundo, el mecanismo de la perversión; y, por último, la relación entre pedofilia e infantolatría.

Primero: el niño como objeto en la economía pulsional

Los tiempos del movimiento pulsional que Freud describe permiten observar un lugar potencial para el acto pedófilo. Los dos casos que toma en su exposición son fundamentales para el esclarecimiento de la pulsión. Tanto el acto sádico como el voyerismo están presentes en la pedofilia.

Sadismo y masoquismo

“El sadismo consiste en una acción violenta, en una afirmación de poder dirigida a otra persona como objeto” (Freud, 1992, p. 123). El primer movimiento que podría definir la acción violenta sobre el niño: el acto sádico. Hay un segundo tiempo en el

que el “objeto es resignado y sustituido por la persona propia” (Freud, 1992, p. 123). Momento intermedio definido por la vuelta contra sí mismo; el cual puede denominarse narcisista. El yo es tomado como objeto. El cuerpo propio es tomado como objeto a martirizar, a pesar de que el agente del martirio siga siendo uno mismo. Pero este tiempo es transitorio, pues finalmente se busca una persona ajena que tome el papel de sujeto y se encargue ahora de agenciar el martirio. Hablamos, ahora sí, de un masoquismo propiamente dicho.

Aventurémonos en la siguiente elucubración: la posición sádica, también definida por Freud como acción de dominio sobre los objetos, y que puede verse en la infancia, es un tiempo de la perversión polimorfa por la que todo niño atraviesa. Observaciones detalladas de Klein (2008) sobre la destrucción del objeto, posición paranoide y la vuelta de este movimiento contra sí mismo en la posición maniaco-depresiva, dan cuenta de cómo el niño, para proteger el objeto de la destrucción que su pulsión sádica le impone, toma a su propio yo como objeto a martirizar. Tiempo intermedio en el que agente y objeto coinciden.

Pensemos ahora en el paso siguiente: introducir a un tercero para que realice la acción de martirizar; es decir, movimiento de sometimiento al otro. Ese último tiempo es quizá el mecanismo por el cual pueden mantenerse tanto al infantil perverso de la acción de martirizar, como al niño objeto del martirio en la vuelta contra sí mismo de la pulsión. Es de esta segunda posición, la de ser objeto del martirio, que aparece la otra escena para completar el circuito, reuniendo los dos primeros tiempos. El tercero evoca tanto la intención de martirizar como el goce de martirizarse. Así pues, cuando aparece el agente sádico para realizar esta escena perversa no puede más que cristalizar en ella dos posiciones experimentadas por él mismo, aunque siempre de manera insuficiente: martirizar-martirizarse. En esta escena el perverso intenta encarnar al gran Otro², o al menos se presenta como su fiel servidor. Él es el objeto/medio para la realización de la escena

perversa. Encarna entonces en la escena tanto lo infantil perverso en la acción de martirizar, como el niño sometido a la acción de martirizarse a sí mismo.

Arriesgaré una hipótesis: por definición, la tarea del padre en la relación con el niño le expone a una situación en la que parece posible encarnar al tercero excluido de la escena. Aunque la función de dicho lugar es simbólica, no descarta la posibilidad de que intente ocuparse por una persona de la realidad. Este es un lugar dispuesto por el movimiento pulsional para que alguien se ubique allí como sujeto para martirizarme. Pero este lugar es siempre supuesto, no es convenido, a menos que se trate de un acuerdo sadomasoquista. Es decir, este lugar tercero es el lugar del gran Otro, que en cuanto lugar simbólico reinicia el circuito pulsional sin que la respuesta de goce sea efectiva. Es un lugar ajeno y libre, pero al mismo tiempo una instancia disponible para todo aquel que pueda venir a agenciar la acción, en este caso, de martirio. Es por efecto de un llamado de aquel atravesando por los tres tiempos de la pulsión, que aparece ese tercero que puede ocupar o no el lugar del agente de la acción sádica. Indiscutiblemente, el papel de los padres está a disposición para que la puesta en escena se complete. En conclusión, el circuito de la pulsión ofrece por estructura un lugar potencial que puede o no ser ocupado por el cuidador, instalando la posibilidad de seducción adulta cuyo desborde puede llevar al acto pedófilo o al acto violento.

Ver y mostrarse

La mirada está presente también en la relación pedófila. Si bien Freud menciona las mismas etapas del sadismo (ver, verse, ser mirado), introduce un tiempo anterior: ver parte del cuerpo propio. Este tiempo plantea un placer de ver asociado a una parte del cuerpo que, sin embargo, es puesta como fuera de él. Ver parte del cuerpo propio no es igual a verse. Por un lado, el objeto es parcial, por otro, esa parte del cuerpo no es experimentada de manera subjetiva. Este tiempo anterior podría considerarse como autoerótico. Freud dice: “en efecto, inicialmente la pulsión de ver es autoerótica” (1992, p. 125). Aunque indica que esta etapa previa faltaría en el sadismo, no la descarta del todo, ya que

2 Es importante señalar la distinción realizada por Lacan entre el *Otro* con mayúscula o *Gran Otro* y el *otro* con minúscula. El primero hace referencia al Otro de la cultura, mientras el otro (con minúscula) señala al semejante.

puede observarse en el intento del niño por apoderarse de sus propios medios.

Este tiempo inicial es descrito por Freud como narcisista. Del mismo modo, considera que en los dos casos, tanto el placer pasivo de ver como un posible masoquismo originario, mostrarían una permutación del sujeto narcisista por un sujeto ajeno por vía de la identificación. Si aceptamos esta afirmación, podemos volver sobre el esquema del sadismo para considerar el masoquismo como momento originario. ¿Qué tenemos, entonces, en el acto sádico? Un movimiento de identificación con el goce de aquel a quien se dirige la agresión. Ahora bien, ¿qué hay del lado del voyerismo-exhibicionismo originario? Un placer de ver parte del cuerpo propio, que en el acto voyerista es también identificación del mirón con el objeto de la exhibición. Es por esta vía que se alcanza también la falta de objeto, es decir, si aquello que antecede la mirada es la presencia de objeto; ante su ausencia habrá un intento de renegación que busca taponar la falta. Esto constituye la posición perversa por excelencia, el fetichismo sobre el que puede recaer tanto la pulsión sádica como la pulsión escópica. Lo primero es desarrollado por Freud en *Tótem y tabú*, a propósito del comportamiento de los hombres primitivos, quienes dirigían su agresión contra objetos fetiches; lo segundo se expone a partir del comportamiento del fetichista, quien detiene su mirada en el pie o en el zapato de la mujer para convertirlo en el objeto que viene al lugar de la falta para renegarla.

¿Pero cuál es la función del voyerismo en la pedofilia? No podemos olvidar que la pulsión es para Freud autoerótica y parcial, del mismo modo que la fuente de la pulsión escópica no es el ojo sino el órgano al que se dirige la mirada. Así, lo que confluye en el acto perverso pedófilo es una pulsión de apoderamiento del cuerpo del niño, el cual aparece como objeto de la mirada, el cual revive la marca del origen de la pulsión de ver: el órgano, o más precisamente, el cuerpo fetichizado del niño. La conclusión es que el cuerpo del niño en la economía pulsional se ofrece como objeto de la mirada en cuanto puede ser fetichizado. Es decir, cumple una doble condición: es moldeable y puede taponar la falta de la madre.

La transformación en lo contrario

Volvamos a los datos expuestos al inicio sobre los casos de abuso sexual infantil³. La estadística muestra que el abuso proviene casi siempre de un próximo, la mayoría de las veces un familiar. ¿Cómo es posible que el más próximo sea al tiempo el agresor? ¿Cómo es que ese objeto amado se convierte unas veces en objeto odiado, violentado y hasta violado?

Continuemos transitando por pulsiones y destinos de pulsión. Vimos, por un lado, cómo el circuito de la pulsión implica una vuelta contra sí mismo y cómo se puede transformar en su contrario, pasando de la actividad a la pasividad. Sin embargo, el caso más radical de la transformación en lo contrario es la del amor en odio. Advierte Freud la frecuencia en que aparecen los dos sentimientos simultáneamente dirigidos al mismo objeto y ve en esto el más claro ejemplo de la ambivalencia de sentimientos. Aquello que une estas dos polaridades es la sexualidad.

Según Freud, el amor es susceptible de tres oposiciones: amar-odiar, amor-indiferencia, amar y ser amado. El tiempo intermedio es pues el tiempo

3 Abuso sexual infantil se define como “A. la utilización, la persuasión, la inducción, la seducción o la coerción de un niño o niña para realizar [o participar de] —incluida la ayuda a otra persona para el mismo fin— cualquier tipo de conducta sexual explícita, o la simulación de dicha conducta con el fin de producir una representación visual de esta, o B. la violación, el tocamiento, la prostitución o cualquier otra forma de explotación sexual de un niño o niña, o el incesto” (Unicef, 2015, p. 25). En otras definiciones, se plantea que abuso sexual son “todos los actos de naturaleza sexual impuestos por un adulto sobre un niño, que por su condición de tal carece del desarrollo madurativo, emocional y cognitivo para dar consentimiento a la conducta o acción en la cual es involucrado. La habilidad para enredar a un niño en estas actividades se basa en la posición dominante y de poder del adulto en contraposición con la vulnerabilidad y la dependencia del niño” (Unicef, 2015, p. 25).

Es importante señalar la diferencia entre la concepción de abuso sexual, la perversión y el acto pedófilo. En la definición de abuso sexual entrarían todos los fenómenos de utilización de los niños en conductas sexuales, sean estos consentidos o no por ellos. Observemos que en la definición hay una concepción del niño como alguien que carece de desarrollo madurativo y emocional para dar consentimiento. Para el psicoanálisis, por el contrario, el niño no es solo pasivo frente a la sexualidad, pues existe una experiencia sexual temprana, que Freud define como perversa-polimorfa. En tal sentido el niño puede ejercer también un rol activo en la seducción. Ahora bien, la perversión para el psicoanálisis constituye un proceso estructural, es decir, la pulsión por estructura es perversa polimorfa. Asunto distinto es el acto pedófilo, en el que la perversión se materializa en la relación con el niño a partir de la seducción adulta, u otras perversiones llevadas al acto.

narcisista de la pulsión, que puede observarse en el reflexivo: amarse a sí mismo. Freud agrega otras tres polaridades para lograr comprender la situación: sujeto-objeto, placer-displacer y activo-pasivo.

La primera oposición tiene que ver con las relaciones entre el organismo y el medio. Freud afirma que en parte el sujeto es capaz de satisfacer de manera autoerótica las pulsiones por sí mismo. En este momento el mundo exterior no está investido con interés, o más bien, es indiferente para la satisfacción. Este es considerado como un tiempo en el que el sujeto está en coincidencia con el placer, mientras el mundo exterior le es indiferente unas veces, displacentero otras. Así pues, cuando el sujeto encuentra el placer en él mismo, es indiferente frente al mundo. La primera posición de amar es entonces amar en sí mismo lo placentero-ser indiferente frente al mundo.

El papel de distinción adentro-afuera es realizado por el yo, lo que hace que aparezcan dos polaridades dentro del yo: yo-realidad y yo-placer. Es decir, incorporación de placer del mundo externo y proyección del yo de aquello que se experimenta como hostil. Así, a la polaridad amor-indiferencia, a través de la experiencia placer-displacer, se le agrega otra diferenciación: adentro-afuera. De manera que el yo coincide con el placer, mientras el mundo exterior coincide con el displacer.

A través del narcisismo entra en juego ahora una última polaridad: amar-odiar. Mientras el objeto placentero es aportado desde el mundo exterior por las pulsiones de autoconservación y es internalizado, todo lo hostil y displacentero es arrojado afuera. La función del odio es arrojar afuera lo displacentero. Ahora la indiferencia, que estaba afuera, queda supeditada al odio. Así pues, lo exterior, el objeto y lo odiado que eran coincidentes al principio, pasan a convertirse, por el mecanismo de introyección-incorporación, siempre que la experiencia sea placentera, en objetos amados. Pero puede ocurrir también todo lo contrario; y es que, por esa vía, los objetos se conviertan en odiados.

Ahora la polaridad amor-indiferencia se reduce a la polaridad yo-mundo exterior y la polaridad amor-odio a la polaridad placer-displacer. Lo que ocurre con el narcisismo es que dichas polaridades entran en la relación de objeto. Así, cuando el

objeto es fuente de placer se incorpora, mientras que cuando el objeto es displacentero se aumenta la distancia entre el objeto y el yo, repitiendo así la huida del mundo exterior. El yo odiará entonces a todos los objetos que se constituyen en fuentes displacenteras.

Para Freud: “el amor proviene de la capacidad del yo para satisfacer de manera autoerótica, por la ganancia de un placer de órgano, una parte de sus mociones pulsionales” (1992, p. 133). Eso quiere decir que el amor es originariamente narcisista, y es de esa manera que se desplaza a los objetos que se incorporan. ¿Qué indica esto en el caso del niño? Por un lado, que el amor que se dirige al niño es siempre un amor narcisista. Por otro, que la manera en la que se expresa este amor es a través de la incorporación, pues la pulsión busca incorporar al objeto placentero. Freud afirma que:

Etapas previas del amar se presentan como metas sexuales provisionales en el curso del complicado desarrollo de las pulsiones sexuales. Discernimos la primera de ellas en el incorporar o devorar, una modalidad del amor compatible con la supresión de la existencia del objeto como algo separado, y que por tanto puede denominarse ambivalente. (1992, p. 133)

Así pues, el niño como objeto de la pulsión puede ser literalmente incorporado y devorado en el acto de incorporación. También lo contrario, puede ser dañado o aniquilado de manera indiferente. Ese podría ser el caso del asesinato⁴.

Dos: la perversión

El perverso es alguien que vive para el goce y que a su vez sabe sobre el goce propio y el ajeno. Él predica su evangelio “afirmando sus derechos sobre el cuerpo, ostentando su dominio” (Braunstein, 2005, p. 177). Se dice que el perverso es alguien que reniega la castración. Lo que quiere decir que conoce la castración del Otro, reconoce la falta y se ofrece a colmarla. El perverso es alguien cuyo fin es generar el deseo del otro. Desmiente la ignorancia

4 En Freud la pulsión sádica está relacionada con la organización anal, la cual está asociada tanto al apoderamiento del objeto como con su aniquilación. El odio aparece erotizado en el sadismo y aunque en principio está asociado a la autoconservación, la sexualidad se apuntala luego en dicha experiencia.

de la relación sexual y le da valor de verdad a las teorías sexuales que, como sabemos, fracasan debido a una pieza que falta para lograr una explicación completa del acto sexual. Esta pieza faltante en el psiquismo infantil, pero también ausente en el *logos*, es la diferencia sexual de la mujer.

El perverso llena entonces con un dominio imaginario los huecos del saber. Lo único que le interesa es proveerse los medios para asegurar el goce. Así pues, lo que pretende es “alcanzar el goce a través del saber y del poder sobre un objeto inanimado, reducido a la abyección o amarrado por un contrato” (Braunstein, 2005, p. 179). Es aquí donde el cuerpo del niño, o de la víctima, puede estar al servicio de su perversión. Lo que se busca es escenificar su fantasma y hacer verosímil el goce que la castración obliga a renunciar.

El perverso es alguien que desmiente la realidad (*lo sé, pero... aun así*). Se instala en la castración para, desde allí, montar el teatro de su fantasma. Tapona la falta de la madre con el fetiche. Por esta vía, el perverso promueve la ley del abuso del otro, el goce como supremo bien y la violación del otro para acceder al goce. Así pues, esta es una forma de goce que no pasa por el deseo. Se trata de una extensión de los límites, pero sobre todo derecho al goce. Vive para el goce, para su administración y organización. El perverso se aferra entonces a un goce primario infantil. Lo fundamental es que el Otro no puede estar castrado. El perverso intenta sostener la universalidad del falo y, por esta vía, se convierte en instrumento de goce del Otro. “Como si fuera ese Otro y como si tuviera a su cargo asegurar la no castración” (Braunstein, 2005, p. 185).

El perverso se convierte en un objeto, en un instrumento al servicio del Otro.

Él es el fetiche que venera, él es el látigo con que flagela a su víctima, él es el contrato con que esclaviza a su flagelador [...] él es un falo que positiviza al falo, que niega que el falo falte” [...]. Él es la causa por la que el Otro se divide. (Braunstein, 2005, p. 185)

¿Cuál es entonces el papel que juega aquí el niño como objeto de goce? Braunstein (2005) afirma que el perverso necesita de un sujeto que experimente la división.

El niño violado o seducido, el aterrado espectador de la exhibición, la histérica humillada [...] hasta llegar al borde del desvanecimiento por la escenificación intolerable que rompe las fronteras de la conciencia, del pudor y del asco. Ese otro que no ha de ser complaciente sino violentado, resistente, suplicante. (Braunstein, 2005, p. 186)

Pero, en este tránsito, es el perverso el que se convierte en objeto, mientras el otro se revela como aquel que, a través del sufrimiento, alcanza el goce:

El fantasma encubridor del yo que trata como objeto al otro de su acción revela, más allá de su imaginario, que sucede exactamente lo contrario: es el perverso quien es el objeto y es su víctima quien es el sujeto, más aún, quien, por la manipulación perversa, trasciende las barreras del placer y se encuentra con el goce que está más allá. La paradoja es que el perverso [...] acaba por volcar el goce sobre dos vertientes contrapuestas, la del Otro cuya falta es desmentida y la del otro cuyo goce es alcanzado por el camino del sufrimiento y del dolor. (Braunstein, 2005, p. 186)

Tres: pedofilia e infantolatría

Que el mecanismo de la pulsión ofrezca un lugar potencial para el acto pedófilo⁵ no quiere decir que el fenómeno pueda generalizarse. Aunque las cifras de abuso sexual van en aumento, no se trata de un fenómeno nuevo. Lo nuevo sería más bien la positividad de la proscripción en la ley, por un lado, y el escándalo que suscita en la sociedad contemporánea, por otro. ¿Qué es entonces lo generalizable? Según Laplanche (1987), lo generalizable es la seducción que opera el adulto a través del cuidado y la ternura, vía por la cual se introduce la sexualidad en el niño. No obstante, que exista una seducción generalizada tampoco resuelve el asunto del que nos ocupamos, pues no todos los padres abusan de sus hijos. Puede decirse, sin embargo, que existe una intención de seducción, y que el papel del niño no es solamente pasivo en esta relación. Por un lado, el niño está investido por el afecto narcisista

5 El acto pedófilo es aquel que culmina en la relación sexual efectiva, mientras que en la perversión pedófila hay, por decirlo así, destinos sublimados de la pedofilia. Esto podemos verlo en la pedagogía, o en el mito de Pígalión.

de sus padres; por otro, el desenvolvimiento pulsional del niño busca la respuesta del otro.

Lo cierto es que la pedofilia no siempre estuvo proscrita. De hecho, como lo indica Serge André (1999), en las sociedades helénicas constituía un ritual de iniciación de los jóvenes en la vida sexual. Los atenienses la consideraban la relación ideal en el acto pedagógico. Los romanos mantenían relaciones con niños a condición de que no fueran ciudadanos romanos. Esta práctica también se extendió a los monasterios de la edad media en los que eran comunes las relaciones pedófilas entre monjes y jóvenes novicios. Según lo indica el informe de abuso sexual de la Unicef (2015), algunos forenses franceses documentaron varios casos de pedofilia a mediados del siglo XIX, y fue solamente hasta la década del 70 y el 80 del siglo XX que se introdujo el problema en las agendas de la política pública. De manera que la cacería del pedófilo constituye un fenómeno contemporáneo, mientras las leyes de protección a la infancia cobran cada vez más fuerza, llegando incluso hasta la idolatría del niño intocable.

Infantolatría y pedofilia nos aparecen ahora como dos caras de la misma moneda, en la que el doble vínculo protección/violencia da cuenta de la relación contemporánea con la infancia. La infantolatría es un neologismo que introduce Serge André. Su pregunta al respecto es si esta:

¿No corre el riesgo de llevarnos hacia una forma de pedofilia generalizada y triunfante? Esta hipótesis podría en todo caso explicar las manifestaciones de horror y de pánico que el pedófilo despierta hoy día en nuestra sociedad. ¿Este horror no sería finalmente el horror ante la revelación de la significación de nuestra propia idealización de la infancia? (André, 1999, p. 16)

En todo caso, el extremo de sobreprotección ha desembocado en una cacería de brujas y la sospecha constante ante cualquier tipo de vínculo adulto-niño. Tampoco puede dejarse de lado que el abuso sexual ha tomado múltiples matices: desde pornografía infantil, prostitución, venta de niños, hasta la promoción del consumo a través de la erotización de los cuerpos infantiles. De hecho, buena

parte de la seducción del capitalismo se realiza por esta vía.

Lo cierto es que el cuerpo infantil se presenta como un objeto que invita a transgredir los límites del goce; el mecanismo parte de la economía pulsional, pero se articula a dispositivos de disciplinamiento y de mercado. En el caso de los padres, el cuidado y la crianza ubican al niño como objeto narcisista a ser moldeado. Algo similar ocurre en la escuela que tiene a su cargo la socialización y la formación. Aquí, el niño se presenta como la figura de Pigmalión (Mijolla, 2008) que puede ser moldeada a imagen y semejanza de su escultor. Pero si de un lado los padres y los profesores forman al niño e instalan dinámicas de cuidado, de otro, aparece el deseo de castigarlos cruelmente.

Moldear al niño a imagen y semejanza

La pedofilia se define como amor a los niños. Normalmente el pedófilo no recurre a la violación, pues busca el consentimiento del niño. Incluso lo que pretende es demostrar que el niño está sumergido en una sexualidad que le es prohibida por el mundo adulto. El violador, por el contrario, requiere de la resistencia del otro, para mostrar que goza por la fuerza. Según André (1999), el amor del pedófilo es un amor sensual que actúa en rivalidad con el amor materno, por considerar que esta roba la parte erótica del amor que el padre siente por el niño. El pedófilo busca, además, un niño cuyo cuerpo aún no ha elegido su sexo. Una especie de ser asexuado que contrasta muy bien tanto con la infantolatría que promueve el mercado, como con la sacralización del niño en la sociedad contemporánea. Según André (1999), lo que le atrae al pedófilo es que ese cuerpo aparentemente asexuado rechaza la castración y la diferencia de los sexos. Lo que busca hacer aparecer en la figura del niño es él mismo, su propia imagen. Es por eso que Pigmalión se ofrece como figura paradigmática: “Él mismo se ha quedado convertido en un eterno niño imaginario, atado a ser lo que podría llenar la falta del deseo de su madre” (André, 1999, p. 15). Paraíso del que ha sido expulsado y al que tiene que volver. Lo que pone en escena el pedófilo es el intento de completitud de la madre a través de su escena con el niño asexuado.

Mijolla (2008) ha explorado el caso de la pedofilia a partir del fantasma de Píjmalión, quien moldea a la exacta medida de su deseo una joven mujer. El objeto enigmático de su deseo es lo que hace fascinante su escultura, la cual deviene un fetiche vivo. Según indica Mijolla, ese cuerpo encierra el enigma del paso de la inmovilidad del cadáver a la vida. El cuerpo fetiche busca entonces ser animado en la escenografía del pedófilo, actuando un papel previamente esbozado en el libreto. El problema aparece cuando el actor se sale de su libreto. El fetiche está en todo caso en una franja gris entre la vida y la muerte. Entre lo extraño y lo familiar. Esta fascinación es encarnada por el cuerpo del niño y es también lo que es explotado, además, por el mercado y la publicidad. El peligro estriba en lo que menciona Mijolla: “Nada de sorprendente que pueda fascinar al perverso, a riesgo de llevarlo a la muerte de su fetiche para intentar perforar el misterio” (2008, p. 9). Aquí aparece otra vez la oscilación entre la pulsión sádica y el voyerismo. El niño como objeto que fascina realiza un llamado a ese que podría ubicarse en el lugar potencial y llevarlo incluso hasta la muerte. Incorporación y destrucción se hacen presentes como destinos pulsionales.

Según el mito de Píjmalión, reconstruido desde varias versiones por Mijolla (2008), lo que buscaba el escultor era defenderse de la maldición proferida por Venus, quien intentando frenar los abusos cometidos en su nombre por Afrodita, transformó a los hombres en tarados y a las mujeres en estatuas. Así pues, la maldición hacia los hombres fue que su deseo bestial no respondiera más que a la indiferencia cosificada de la puta. Píjmalión, a quien define Mijolla (2008) como un niño de María, busca resistir al paso por las sacerdotisas prostitutas y por eso crea la estatuilla de la cual se enamora. Su estatuilla de marfil representa una virgen blanca e inmóvil. El creador se enamora de su fetiche y ella deviene un cuerpo vivo y moldeable. Objeto que el escultor aprisiona en sus dedos, acaricia y amasa. Así, el hombre creador de la estatuilla se convierte ahora en propiedad de ella. Como dice Mijolla (2008), el creador ha esculpido su estatuilla para devenir el niño de María. Así pues, lo que muestra Píjmalión es que la madre sobre la que se organiza la economía de la pedofilia no es la madre fálica, como se podría

considerar, sino la madre santa. Sutil distinción que Lacan enfatizó a propósito de la perversión.

El niño de María

En el caso de la perversión subsisten los siguientes elementos: primero, la desmentida de la castración de la madre. Allí se albergan dos enunciados contradictorios: 1) la madre está castrada; 2) no, la madre no está castrada. Segundo, el padre es reducido a ser un actor de comedia, pues quien detenta el falo es la madre. Tercero, el fantasma para el perverso es algo que pone en escena y se hace público. La puesta en escena del fantasma implica la seducción o la corrupción del partenaire, en la cual busca la complicidad forzada del otro. Cuarto, el perverso aboga por una ley superior y natural del goce sin límites; lejos de transgredir, lo que busca es obedecer la ley.

Retomemos la fórmula de Lacan: “A mujer Santa, hijo perverso” (2009, p. 531). Según Izcovich (2016) “la mujer Santa es aquella que no se orienta de modo tal que es el hombre el portador del falo” (p. 37). ¿Cómo entender esto en la sociedad contemporánea? ¿En una época que promueve el goce sin límites y promulga la liberación sexual de la mujer? Quizá en esto el capitalismo también sea el llamado a responder.

La cita de Lacan al respecto aclara la cuestión:

[...] todo el problema de las perversiones consiste, en concebir cómo el niño en su relación con la madre, relación constituida en el análisis, no por su dependencia vital, sino por la dependencia del amor, es decir, por el deseo de su deseo, se identifica al objeto imaginario de ese deseo, en tanto que la madre, ella misma, lo simboliza en el falo. (2009, p. 531)

Recordemos que el padre es aquel que fija el límite ante el goce materno. Goce que, según Izcovich, se impone desde dos lugares: el primero viene del gran Otro y determina la falta; el segundo viene de la pareja sexual hacia la cual se dirige el deseo de la madre. Es decir, lo que hace límite a que el niño ocupe el lugar de deseo de la madre es que su deseo se dirija hacia otro. Según Izcovich (2016): “falta la falta en la madre del perverso” (p. 41), lo que quiere decir que se trata de una madre que se

vive como completa. Así pues, “la mujer santa sería aquella que hizo de su hijo, o hija, el falo que la completa como mujer, de modo tal, que ella puede hacer como si el deseo por un hombre es algo de lo cual ella puede excluirse” (p. 42). La madre fálica encuentra entonces su sutura en el hijo. El hijo se convierte en el complemento de goce. Se trata de una madre abnegada que se extrae de todo goce más allá del hijo.

Este es el valor que tiene el fetiche para el perverso, pues es aquello que le permite sostener la imagen de la madre completa. Esa es la manera como el perverso enfrenta la falta del Otro. En eso radica la función que tiene para el pedófilo la imagen moldeable de la estatuilla, en su intento por construir no solo la madre santa, sino al niño de María. El perverso es entonces aquel que dedica sus esfuerzos a hacer existir La mujer⁶. Contrario a la mujer santa, la mujer fálica es para Lacan aquella que deja caer al niño, su bien máspreciado. La mujer santa, en cambio, no concibe al falo más que del lado del niño. “La mujer santa es aquella que aparentemente es sin ningún goce, pero que espera como contrapartida que su hijo le aporte el único goce válido en la existencia” (Izcovich, 2016 p. 50). Lo que intenta el perverso es completar el goce divino a partir de la posición de objeto. Pero en este escenario la crueldad no puede estar exenta del acto perverso, pues lo que busca es hacer emerger la mirada de Dios. Según Izcovich, para el perverso el punto de fascinación absoluto es el encuentro con lo que pueda suscitar el más horrible horror. “Lo que se busca es la angustia del otro para hacer surgir la mirada de dios” (2016, p. 61).

A manera de conclusión: ¿por qué nos causa tanto horror?

La preocupación por la pedofilia es un asunto reciente en la historia; así como también el enfoque de derechos en el tratamiento de la infancia. El resultado de este proceso ha sido la sacralización del niño y la

sobrevaloración de la infancia. André contrasta la situación con las ovaciones recibidas por Tony Duvert, un literato que escribió en la década del 70 sobre relaciones homosexuales y pedófilas, y el rechazo generalizado que a partir de la década del 80 comenzó a hacerse frente a los casos de pedofilia.

¿Qué pasó entonces entre 1980 y 1995 para que la opinión pública sufriera un cambio tan espectacular? [...] El fenómeno es especialmente significativo puesto que nuestras sociedades occidentales contemporáneas parecen desde entonces cimentadas en el ideal sacrosanto, pero puramente imaginario, del niño-rey y por la obsesión correlativa de la protección de la infancia. (p. 6)

De un lado, sacralización del niño; de otro, violencia atroz. He aquí de nuevo el fenómeno para el cual aún no encontramos respuesta definitiva.

Quizá la respuesta no se encuentre únicamente en el registro intrapsíquico, y acaso sea necesario indagar por las coordenadas culturales que han dado lugar a dichos cambios. Según André (1999), estamos al borde de un delirio colectivo que puede registrarse en el comercial televisivo de la década del 90: “En Nestlé el niño es el Rey” (p. 6). El niño encarna la mercancía más preciada en la contemporaneidad, y quizá, por la misma razón, se instala una demanda a gozar de él, a hacer de su cuerpo un fetiche. Dos figuras se entrelazan aquí: el niño como gran empresario y el gran empresario como un niño innovador. Estamos ante un momento histórico en el que las diferencias generacionales parecen borrarse. Por esta vía, parece lógico que una de las modalidades de goce sea la pedofilia, con la salvedad de que se trata de una relación entre un niño-adulto y un adulto-niño. El ideal que se impone entonces en la cultura contemporánea es el de permanecer siendo niños. El resultado no puede ser otro que la infancia generalizada.

Referencias

André, S. (1999). *La significación de la pedofilia*. Conferencia en Lausanne. Traducción de Guillermo Rubio. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/139668128/La-Significacion-de-La-Pedofilia-Serge-Andre>

6 Es importante señalar que La mujer tiene una connotación especial para el psicoanálisis lacaniano. A partir de las formulaciones de Freud sobre las teorías sexuales infantiles, en las que observa que en la experiencia infantil no es posible configurar la diferencia sexual de la mujer, Lacan propone su fórmula: La mujer no existe. Con esto pretende señalar el autor que la mujer es no-toda simbolizable.

- Braunstein, N. (2005). La perversión y la desmentida del goce. En *Goce*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1992). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras Completas* (vol. XIV, pp. 113-134). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef) (2015). *Abuso sexual infantil*. Montevideo: Unicef.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015). *Informe 2014 Forensis Datos para la vida*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Izcovich, L. (2016). *La perversión en psicoanálisis*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Klein, M. (2008). Contribución a la génesis de los estadios maniaco-depresivos. En *Obras Completas* (pp. 267-295). México: Paidós.
- Lacan, J. (2009). De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En *Escritos 2* (pp. 509-557). México: Siglo XXI.
- Laplanche, J. (1987). *Nuevos fundamentos en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mijolla, S. (2008). Le fantasme de Pygmalion. *Topique*, 3(104), 7-26.





¿Qué es *lo escolar*? Un diálogo entre la defensa y la crítica*

What is School? A Dialogue between Defense and Criticism

Ángela Virginia Neira Uneme¹

Para citar este artículo: Neira, Á. V. (2018). ¿Qué es lo escolar? Un diálogo entre la defensa y la crítica. *Infancias Imágenes*, 17(2), 219-227

Recibido: 23-marzo-2017 / **Aprobado:** 18-febrero-2018

Resumen

El presente artículo establece un diálogo sobre lo que es y debería ser la escuela y lo escolar a partir los planteamientos de Cuesta et al. en “Didáctica crítica” (2005); el trabajo de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014) con Defensa de la escuela; Thomas Popkewitz (1994) y otros autores, en los que se evidencia una escuela inserta en las lógicas de la economía neoliberal. Aquí se ponen en evidencia acercamientos y puntos de tensión que reconocen, por un lado, lo escolar como el lugar de lo público y democrático, y por el otro, la reproducción de las desigualdades; una escuela con sentido empresarial y utilitario al servicio del mercado y una escuela que debe reinventarse y repolitizarse. Este sentido político está ligado a una responsabilidad con el mundo, que no es otra cosa que una cuestión de amor desde lo planteado por Hannah Arendt (1996) e Isabelino Siede (2007).

Palabras claves: escuela, neoliberalismo, sentido político, amor.

Abstract

This paper sets a dialogue about what is and what should be school, based on the approaches of Cuesta et al. in “Didáctica crítica” (2005); the work of Jan Masschelein and Maarten Simons (2014) with In Defence of the School; Thomas Popkewitz (1994) and other authors, in which there is evidence of school application in the logics of the neoliberal economy. Approaches and tensions that are recognize are put practice, on the one hand, the school as the place of public and democracy, and on the other, the reproduction of inequalities; a school with business sense and utilitarian in the service of the market and a school that must reinvent and repolitize itself. This political sense is linked to a responsibility to the world, which is nothing more than a matter of love from the point raised by Hannah Arendt (1996) and Isabelino Siede (2007).

Keywords: school, neoliberalism, political sense, love.

* Este texto contribuye a la reflexión y estudio del proyecto de tesis doctoral en curso: “El amor pedagógico en las prácticas cotidianas del oficio de maestro”. DIE-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD, Magister en Investigación social interdisciplinaria, Especialista en Teorías, técnicas y métodos de investigación social y Licenciada en Ciencias Sociales. Correo electrónico: unemeneiraangela@gmail.com

Introducción

Los pedagogos belgas Masschelein y Simons (2014) en su libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*² recuerdan que la escuela y lo escolar, en la traducción de la palabra griega “σχολή (scholè): tiempo libre, descanso, demora, estudio, conversación, aula, escuela, edificio escolar” (p.10) remite a una invención política propia de las ciudades-estado de la polis griega que fue concebida como fuente de “tiempo libre” para el estudio y la práctica de quienes no tenían estos derechos, es decir, como “bien común”. El acto más importante de la escuela corresponde a la “suspensión de un orden natural desigual”, ofrece tiempo libre, es decir, no productivo para aquellos que no lo tenían,

[...] lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*. (Masschelein y Simons, 2014, p. 11)

Este carácter democrático e igualitario de la escuela fue rechazado por la élite privilegiada a la cual le interesaba continuar con el orden desigual de la sociedad. La escuela ha sido sometida a juicios y censuras constantes a lo largo de la historia. Es una suerte, dicen los autores, que no se le haya obligado a dejar de existir. Por el contrario, se han impuesto sobre ella correctivos para mejorarla y transformarla. Estos ajustes han estado al servicio de ideales religiosos, económicos y políticos.

Este “tiempo libre”, además de producir odio en los detractores de la escuela, produce temor y un deseo de control de la nueva generación, tanto para los conservadores que quieren mantener vigente el viejo mundo, como para los progresistas que anhelan otro nuevo. Ambos buscan domesticar y ajustar la escuela a sus propósitos, considerando a los

profesores, al currículo y a las generaciones nuevas como sospechosas y culpables. Para los autores, esto se considera una extorsión de la que toman distancia y se proponen la defensa de la escuela sabiendo que tales argumentos son descartados como conservadores, por considerar a la escuela como una institución arcaica y anticuada que pertenece al presente y debe desaparecer o ser constantemente reformada.

Reconocen que la propuesta corre el riesgo de llegar tarde, de ser conservadora, de querer traer el pasado al futuro, pero la plantean simple en sus palabras: “la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse”³ (Masschelein y Simons, 2014, p. 4). En este sentido, se trata de un reto y de asumir una responsabilidad. La configuración de lo escolar es la composición de la forma: tiempo, espacio y materia de estudio. Es precisamente esta composición el vínculo común entre los atenienses libres y nuestras actuales escuelas.

La historia de la escuela ha sido la historia de intentar “desescolarizarla”, de convertir en productivo el tiempo libre, “paralizando su función democratizadora e igualitaria”. Lo que llamamos hoy escuela es casi una escuela desescolarizada. Por tanto, el libro *Defensa de la escuela* busca detenerse en algunos elementos de esta, en su funcionamiento y exponer “lo que hace que una escuela sea una escuela” y la diferencia con otros “entornos de aprendizaje”. El objetivo no es salvar y poner en vigencia la vieja escuela, sino elaborar “una piedra de toque para una escuela del futuro”⁴. Para efectos de este escrito se tomarán dos de los ocho elementos planteados por los autores: una cuestión de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común) y una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría).

Ahora, quisiera contrastar y poner en diálogo la propuesta de Masschelein y Simons (2014) con los planteamientos que desarrollan Cuesta *et al.* (2005) en el texto “Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo”. Para ellos, resulta urgente una educación del deseo que “enseñe al

² En inglés, el título del libro *In defence of school* se relaciona con el diálogo platónico sobre el juicio de defensa de Sócrates titulado “Defensa de Sócrates” o “Apología de Sócrates”. En este sentido, la defensa que hacen los autores de la escuela puede también ser tomada como una apología, elogio o discurso a favor del acusado, en este caso, la escuela (Masschelein y Simons, 2014, p. 4).

³ Énfasis de la autora del artículo.

⁴ La “piedra de toque” fue utilizada en la antigüedad para probar el grado de pureza y la autenticidad de los metales preciosos.

deseo a desear mejor, a desear más, y sobre todo a desear de modo diferente” (Thompson, citado por Cuesta *et al.*, 2005, p. 3). La escuela reproduce los valores dominantes, por lo tanto, es necesario poner en práctica los procedimientos nietzscheanos de “la escucha” (develar el *etymos*, la genealogía de las palabras que dan nombre y existencia a las cosas; buscar el significado de las palabras en tanto síntoma de los problemas del presente) y “la sospecha” que debe tener en cuenta la idea de Foucault de que “toda verdad tiene su historia” (citado por Cuesta *et al.*, 2005, p. 14) y todo conocimiento se inscribe en relaciones de poder (clase, género, etc.) no visibles y no tan legibles. Los autores critican la descorporeización del acto de pensar, la negación del placer, del alma sin cuerpo, del deseo mediante la razón, la expulsión de Dionisio. Por ello, invitan a pensar otra escuela. En este punto es posible establecer una coincidencia con Masschelein y Simons que pregonan la importancia de “reinventar” la escuela, es decir, de pensarla de otra manera.

Desde una genealogía de la escuela, Cuesta *et al.* toman esta cita de Nietzsche en *Aurora*: “todas las cosas que duran largo tiempo se embeben precisamente de razón hasta el punto que no se hace creíble que hayan tenido su origen en la sinrazón” (Cruz, citado por Cuesta *et al.*, 2005, p. 18) para referirse a la escuela capitalista como principal escenario de la escuela escolarizada. Hacen un llamado a una crítica histórica de la razón⁵ que interpela los discursos y las instituciones para poner en sospecha e impugnar la idea de progreso que ha sacralizado el presente “como el producto más perfecto del pasado” (2005, p. 17). Por tanto, “pensar históricamente” es poner en cuestión el espacio social, las instituciones, el conocimiento y el presente desde el cual se piensa. En ese sentido, la “historia de la enseñanza” será la primera en pasar al análisis sociogenético “hemos de pensar históricamente la escuela de la era del capitalismo, los códigos disciplinares que en ella se alojan en forma de materias de enseñanza, y la actualidad en tanto que problema de nuestro presente” (2005, p. 17). Esta propuesta del grupo tiene todo el sentido y la pertinencia porque la escuela que tenemos es hija de

esa escuela capitalista y ha mutado con el sistema como escuela neoliberal. Sin embargo, Masschelein y Simons (2014) ponen su mirada incluso más atrás, en *lo escolar* de la escuela griega que poco o nada se parece a la nuestra y que tampoco se concibe como “el ideal” a seguir, pues encarna también desigualdades sobre quienes no se consideraban ciudadanos en la polis. Pero más allá es esto: mirar hacia atrás, hacia un pasado lejano; puede arrojar luz sobre la idea de “pensar y reinventar” la escuela que tenemos, sin pasar por alto la crítica histórica a la escuela capitalista. Entonces, la frase de Nietzsche sobre la sinrazón como el origen de las cosas que duran largo tiempo, aplicada a la escuela que se remonta más allá de la escuela capitalista, tal vez no sea tan apropiada después de todo.

La crítica de Cuesta *et al.* (2005) recae sobre la escuela de la modernidad, la escuela de masas estrechamente vinculada a los orígenes del capitalismo que reproduce las estructuras de clase y las formas de poder dominantes en una sociedad y un Estado propios de una época. Es allí donde proponen la aplicación de una didáctica crítica y genealógica, heredera de la dialéctica negativa que conduce a una formación antipedagógica contra el ideal progresista de una escuela redentora encaminada hacia el progreso. En este sentido, el proyecto sostiene “que desescolarizar las prácticas escolares, arrancar de ellas el sello escolar que las posee, constituye el reto que ante sí tiene una didáctica crítica que pugne por otra escuela para otra sociedad más libre e igualitaria” (2005, p. 40). Y he aquí una de las mayores distancias con el trabajo de Masschelein y Simons (2014): la lucha contra la desescolarización de la escuela argumentando que lo que hemos tenido y tenemos hoy es precisamente una escuela desescolarizada, y que esa ha sido la proclama de sus críticos a lo largo de la historia. Por el contrario, es preciso revisar ¿qué es *lo escolar*?, lo que hace que una escuela sea una escuela. Remontándose a los inicios de su constitución en Grecia y reivindicando algunas de sus características fundacionales que la definen como:

[...] que la escuela ofrece ‘tiempo libre’, que transforma los conocimientos y destrezas en ‘bienes comunes’ y, por lo tanto, que tiene el *potencial* para

⁵ En respuesta a la *crítica de la razón histórica* de la Escuela de Frankfurt con la intención de oponerse al historicismo de Hegel.

proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (Masschelein y Simons, 2014, p. 3)

De este modo, afirman su pertinencia y se oponen a su desaparición.

Por ello, expuestos de forma general algunos de los planteamientos de *Defensa de la escuela* y *Didáctica crítica*, y reconociendo puntos en común y de distancia, se abre paso a una conversación que contribuye al debate acerca de *lo escolar*, relacionado con el impacto que en él causan las lógicas de la economía de mercado neoliberal. Por lo cual, continuamos con Cuesta *et al.* (2005), Masschelein y Simons (2014) y otras voces invitadas.

La escuela desde la lógica de la economía neoliberal del mercado

222

Dura tarea para el profesor, este conflicto entre los deseos y las necesidades. Y dolorosa perspectiva para el joven cliente tener que preocuparse por sus necesidades en detrimento de sus deseos: vaciarse la cabeza para formarse el espíritu. (Pennac, 2011, p. 240)

Una de las acusaciones más fuertes que recae sobre la escuela es su falta de eficacia y utilizabilidad⁶ en cuanto a la justificación de sus resultados. Ataque que proviene directamente de la economía. Se da por hecho que la gestión y la organización están en manos de las propias escuelas, lo que constituye un deber con la sociedad y que de no ser cumplido debe dar lugar a la desaparición de las escuelas. En este sentido, la pregunta de los críticos es ¿qué resultados producen las escuelas?, considerando que la “escuela responsable” es juzgada por el valor de lo que produce y por hacer que los jóvenes sean “utilizables”. “El énfasis debe estar, clara y directamente, en la producción de resultados de aprendizaje -preferiblemente en forma de competencias- que los estudiantes puedan aplicar en un entorno laboral, pero también en un entorno social, cultural y político” (Masschelein y Simons,

2014, p. 7). De este modo, las virtudes de las escuelas y sus profesores tienen que ver con la eficacia, entendida como el alcance de los objetivos; la eficiencia con la rapidez y el bajo costo en el alcance de dichos objetivos; y el rendimiento que implica conseguir cada vez más con menos. El argumento de que “la escuela no es una empresa” que busca contradecir lo anterior es, para los críticos, un reflejo en la falta de “sentido empresarial y de espíritu emprendedor”.

En este orden de ideas, Jódar y Gómez (2007) llaman la atención sobre la “subjetividad posdisciplinaria de la racionalidad política neoliberal”, que busca configurar un sujeto activo y autónomo, con un estilo de vida propio y singular, con capacidades autocreativas y expresivas: “[...] se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos libres trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad” (2007, p. 388). La autonomía del gobernado es, a su vez, el instrumento y objeto de gobierno. Los gobernados aportan la energía para su gobierno, maximizando la existencia como obra suya a través de la dirección de su propia conducta: sujetos como empresarios de su propio yo, apelando a su autonomía responsable, a “ser perpetuamente receptivos”, a moverse por “el deseo de optimizar el valor de su existencia” hacia su “yo empresarial”. Con una identidad contemporánea evasiva, volátil, versátil, característica de la subjetividad neoliberal. En términos de Bauman “en el mundo líquido de las identidades fluidas y flexibles es obligatorio el estado de creación perpetua de sí mismo” (citado por Jódar y Gómez, 2007, p. 389).

Esta racionalidad que configura subjetividades se impone directamente en la educación a través de políticas de carácter neoliberal como la gestión de los centros escolares desde tres parámetros: primero, el *neomanagement* como modelo posfordista a cambio del orden taylorista en el que la escuela se asemejaba a una fábrica. El referente ahora es el mercado en el cual el interés se mide en la calidad del servicio y la satisfacción del cliente (alumnos, familias, profesores), en un clima que impone la flexibilidad, la autonomía escolar, la fluidez y la autogestión. Segundo, la cultura pedagógica de la “optimización” que propone el conocimiento

⁶ En inglés, el término *employability* se refiere a la cualidad de ser utilizable (Masschelein y Simons, 2014, p. 7).

como mercancía y una pedagogía optimizadora que ajusta el sistema educativo al mercado laboral y a los controles externos sobre los resultados escolares, y se produce un sujeto que corre todo el tiempo en un juego competitivo e individualista. Y, tercero, un sujeto desocializado (sin raíz social), autónomo y responsable de su movimiento, con un sentido empresarial del “autogobierno” en el que se busca acomodarse fácilmente al mercado laboral con continuas innovaciones. Aquí la psicología se aplica “a la amplificación de las capacidades y potencialidades de los individuos. Esto es, a la maximización de su utilidad, pero a partir de su propio modelado *voluntario*” (Rose, citado por Jódar y Gómez, 2007, p. 394). Todo esto da el paso de la escuela-fábrica a la escuela-empresa.

La respuesta de Masschelein y Simons (2014) a esta acusación es que “la escuela no es una empresa”, lo que implica la responsabilidad —el amor— por la *nueva* generación. Sobre este punto volveremos en el siguiente apartado.

Por otro lado, Masschelein y Simons (2014) exponen dos acontecimientos que buscan mostrar el carácter superfluo de la escuela: un primer aspecto tiene que ver con la pregunta sobre su papel en una época en la que se concibe el aprendizaje como permanente a lo largo de la vida, que implica todos sus ámbitos y todos los lugares.

Quando el aprendizaje se reduce a la producción de resultados de aprendizaje; cuando la producción de resultados de aprendizaje constituye, simplemente, una manera diferente de nombrar la conversión de las potencialidades en competencias; cuando hay numerosos itinerarios y diversos ambientes de aprendizaje, tanto formales como informales, que hacen posible este proceso de producción, ¿cuál es, entonces, el papel de la escuela? (Masschelein y Simons, 2014, p. 9)

El papel de la escuela será el de otorgar un certificado como prueba de los aprendizajes y competencias adquiridas. De modo que dar esta función “cualificadora” a la escuela en realidad es afirmar que es superflua en la medida en que no produce valores añadidos, lo que desvincula los resultados del aprendizaje de los procesos del aprendizaje y de los ambientes de aprendizaje: “lo que cuenta

son los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas, no dónde o cómo fueron adquiridos” (2014, p. 9). Todo esto resulta problemático, pues si los objetivos de la escuela se miden en términos de resultados de aprendizaje “¿a partir de qué base puede la escuela seguir reivindicando que ‘ir a la escuela’ puede ofrecer algo más?” (Masschelein y Simons, 2014, p. 9). Entonces, la escuela puede ser prescindible hasta que no demuestre lo contrario.

El segundo aspecto que hace a la escuela superflua tiene que ver con que “la escuela, donde el aprendizaje se circunscribe a un espacio y un tiempo, ya no es necesaria en la era digital de los entornos de aprendizaje virtuales” (2014, p.10). Con la revolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación el aprendizaje se centra en “el aprendiz individual” adaptándose a él y a sus necesidades. En estos “lugares” virtuales de aprendizaje, este es más divertido y puede darse en todas partes. En contraposición, la escuela, en tanto aula, se considera pasiva, aburrida y, por tanto, obsoleta. El aula en la escuela tuvo importancia, se dice, en una época pre-digital, pero en el presente no llena las múltiples expectativas. La escuela se considera entonces como un lugar de aprendizaje artificial, “el aprendizaje pasa a ser, una vez más, un acontecimiento ‘natural’, donde lo único que importa es la distinción entre entornos de aprendizaje ‘ricos’ y ‘pobres’. ¡Adiós, escuela!” (2014, p. 10). Ya veremos lo que proponen los autores frente a estos ataques propios de la economía de mercado.

En este orden de críticas, Cuesta *et al.* (2005) observan con distancia el paradigma economicista que ha alcanzado a los intelectuales que se ocupan de la educación, en el cual esta es representada “como un capital personal y social, una inversión rentable y un medio de ascenso social, de igualdad de oportunidades y de otros supuestos beneficios de una felicidad social e individual” (p. 18). Desde esta mirada, los procesos de escolarización dentro de la escuela capitalista se presentan a partir de la riqueza, la prosperidad y la felicidad. La razón economicista se encarna en el *homo oeconomicus* cuyo producto es la posibilidad de competencia en el mercado. Esta escuela del capitalismo en su “actual modo de educación tecnocrático de masas”

(2005, p. 41) fabrica privatización y aprendizajes desde un *ethos* consumista.

La escuela de masas como invención de la modernidad surge con el objetivo de disciplinar y regular individuos como miembros productivos de la sociedad, de crear capacidades sociales a través de la pedagogía como despliegue de poder. Para Popkewitz (1994), las normalizaciones en la escuela se relacionan con la construcción del sujeto y la subjetividad. Muchas construcciones de imágenes y concepciones están inscritas en los patrones de lo escolar, que no son neutros, sino que en ellos subyacen distinciones sociopolíticas, caracterizaciones sociales presentadas como universales y aplicadas a todos, ocultando las distinciones sociopolíticas. La escuela presenta concepciones del mundo como “ojo” legítimo de la cognición, además de normas impuestas que se ven como naturales cuando en realidad son invenciones históricas ligadas a procesos de producción y consumo. El “ver” implica prestar atención a los modos de representación por encima del objeto representado. En la producción de una visión encajan diferentes prácticas discursivas que se intersectan con ideas que dan lugar a una racionalidad o lógica de la enseñanza, que es producto de prácticas construidas socialmente y delimitadas históricamente. Desde esa visión se “siente, actúa y habla de y hacia el mundo” (Popkewitz, 1994, pp. 12-13).

Para hacer frente a esta situación, Thomas Popkewitz plantea que “contemplar las distintas prácticas de la escuela dentro de un campo relacional de poder es una postura intelectual y política, hacer visibles las fórmulas por las que se dice la verdad es una estrategia precisamente para perturbar tales fórmulas” (1994, p. 22). Desde la *didáctica crítica*, la propuesta es la desprivatización de la escuela hacia la esfera de lo público para una ciudadanía democrática. La apuesta por una “cultura común” que sea entendida también como una cultura pública y civil debe “repolitizar” el currículo para volverlo básico y común a todos. En el que se expresen ideas y se actúe bajo una racionalidad crítica, “del que no deben ser privadas las clases trabajadoras y los grupos subalternos y marginados mediante la creación de ‘ghettos curriculares’ o separaciones entre la educación de las manos y

de los cerebros” (Cuesta *et al.*, 2005, p. 27). Dicho currículo no debe ser una reproducción “exacta” de las disciplinas científicas y académicas, sino estar orientado, por lo menos en ciencias sociales, hacia la comprensión de las problemáticas de la sociedad. Debe ser un currículo plural, en el que se representen las distintas voces que conforman la vida social y se huya de los esencialismos que concentran una sola identidad cultural considerándola como dominante.

Para Masschelein y Simons (2014), una de sus defensas frente al juicio de la economía y las lógicas de mercado sobre la escuela apunta hacia el mismo lugar: una cuestión de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público y común). Lo que pasa en el aula, a puerta cerrada, en la pizarra, sobre el pupitre, en el libro, en la voz del profesor, es el ingreso de los estudiantes en otro mundo que encarna un movimiento positivo, la escuela como un tiempo presente para la libertad, para la profanación⁷. Lo profano como algo expropiado de su sentido religioso o regular, y que se ha hecho público. En su sentido escolar, el conocimiento y las destrezas “se liberan y se ponen a disposición de todos para su uso público” (p. 18). Esto que es público está disponible para ser usado de manera libre y novedosa, lejos de un sentido de utilidad o “utilizabilidad” para el mercado, para el trabajo, para el futuro. Se trata precisamente de “un tiempo libre” liberado y presente, público y común para pensar el mundo y la sociedad, “por esta razón, la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos *estudio*” (p. 18). En la escuela se pone en juego algo del propio mundo, se lo separa de su función para convertirlo en objeto de práctica y de estudio, para poner en ello nuestra atención e involucrarnos sin supeditar el proceso a una relación directa con la producción, el resultado y la utilidad.

Hoy se acusa a la escuela de “irreal” cuando la educación no está dirigida a las competencias y se afirma que un oficio se aprende mejor fuera de la escuela, en otro “ambiente de aprendizaje”; entonces, lo que se necesita no son estudiantes

⁷ Los autores toman la idea de profanación elaborada filosóficamente por Agamben (2007) *profanations*, desde un sentido “educativo”.

sino aprendices. Para la lógica del mercado aprender debe estar relacionado con el mundo real de la producción y del uso; pero, “la escuela no es un campo de entrenamiento para aprendices, sino el lugar donde *algo* [...] se separa de su uso propio y por lo tanto también de la función y del sentido que vinculan ese *algo* al hogar o a la sociedad” (2014, p. 19). Es justamente la conversión de ese *algo* en *materia escolar* que, en un sentido arendtiano, les brinda a los niños y los jóvenes la posibilidad de emprender algo nuevo en un mundo viejo.

Estos dos sentidos de convertir *lo escolar* en un espacio o un sentido público, común e igualitario pueden dialogar y complementarse para pensar otra escuela, para reinventarla. Y desde allí, desemboca el escrito sobre la pregunta por lo escolar en la inquietud por la responsabilidad y el amor que de manera inspiradora expone Hannah Arendt (1996). Pasemos entonces a este asunto del amor como sentido político que puede ser, muchas veces, incómodo y juzgado de poco académico.

A manera de conclusión: el sentido político de la escuela como una cuestión de amor

Nos parece necesario volver a enunciar la palabra ‘amor’ en el espacio de las pedagogías de la diferencia, democráticas y pluralistas [...] traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud, pero también de nuestra fortaleza [...]. La educación tendría que combinar el amor y la justicia. (Dussel, 2008, p. 154)

Luego de este recorrido que ha sido guiado por la pregunta por *lo escolar* y que ha interpelado la lógica neoliberal de mercado que parece definir hoy no solo lo que debe ser la escuela sino la vida en todos los órdenes, llegamos a lo que puede ser una propuesta, una alternativa, una conclusión que es en realidad la apertura a un nuevo debate.

En 1958, Hannah Arendt publica su ensayo “Crisis de la educación” (1996), en el que se puede nombrar su reflexión de la educación como “una filosofía de la natalidad” que tiene que ver con la llegada al mundo de nuevos seres humanos. “Para Arendt, la esencia de la educación es lo que

llama ‘natalidad’, el hecho de que el mundo se renueva con la llegada de los recién llegados, de los ‘nuevos’”⁸ (Bárcena, 2009, p. 3). En este ensayo, Arendt había llamado la atención sobre el papel político de la educación, en tanto tiene que ver con la responsabilidad de los adultos de presentar el viejo mundo a los nuevos para su posible renovación. Aquí la responsabilidad está ligada a un asunto de amor, como si solamente pudiéramos ser responsables de aquello que amamos:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996, p. 208)⁹

La renovación de un mundo común para salvarlo de la ruina, a la que se llegaría si no arribaran a él nuevas generaciones, es posterior al conocimiento de este mundo por medio de la escuela, encargada de presentarlo a los niños y jóvenes, responsable de establecer un puente con la tradición, entre el pasado y el futuro. Esta educación pública a cargo de la escuela —entendiendo la educación privada a cargo de la familia— tiene para Arendt un profundo sentido político que reconoce el espacio escolar como un lugar para comprender, pensar y estudiar el mundo hacia una posterior acción, resistencia y renovación por parte de los sujetos.

Por su parte, en 2007, Isabelino Siede luego de preguntarse “¿tiene cabida el amor en la tarea docente? ¿Puede el amor dar sustento a un largo recorrido profesional? ¿Qué puede aportar el amor a la educación política?” (p. 244) retoma los planteamientos de Hannah Arendt expuestos en los párrafos anteriores. Nos recuerda que el amor allí

⁸ Los griegos llaman “los nuevos” a los niños o jóvenes que están a punto de entrar en la comunidad de adultos (Arendt, 1996, p. 188).

⁹ Énfasis de la autora del artículo.

propuesto está dirigido al mundo y a los niños, que parece un amor impersonalizado, *sin destino*. Luego, retomando el ejemplo expuesto por Bauman sobre el amor de un maestro¹⁰, observa que este amor no busca eficacias, pero está sustentado en *convicciones fuertes*. El “amor político”, como él lo llama, “intenta transformar el mundo sin fundar su acción en la expectativa de lograrlo” (2007, p. 246). La tarea del profesor tiene su origen allí,

[...] en este ‘amor político’, que es amor a la humanidad del otro, que incluye amor a la dignidad del sujeto y al valor del mundo. Quien elige enseñar, sólo puede sostener su tarea si mantiene abierta la convicción de que vale la pena conocer el mundo y que cada niño es merecedor de ese legado; así como también si sostiene la idea de que el mundo puede ser mejor de lo que ha sido y esa transformación no está en sus manos, pero sí está en sus manos dar herramientas para que otros construyan. (2007, p. 246)

226

Este no es un amor personal, de vínculo individual, es un amor parecido a la justicia e implica a los educadores dar al máximo sin esperar resultados y comprender que la vida de los estudiantes no depende de ellos, pero sí depende de los educadores ofrecer algo valioso. El fundamento de la tarea docente está en la convicción, “algunas certezas nos atan al suelo mientras que las convicciones nos empujan a andar” (2007, p. 247). Los docentes en su trabajo “ponen el cuerpo y las emociones” en las ideas, en la posibilidad de abrir el aula para pensar otros modos de vivir en el mundo.

Ruiz y Prada (2012) invitan a asumir la responsabilidad de la dimensión política de las acciones, a comprender que somos más que las circunstancias en las que fuimos concebidos, que podemos “imaginarnos, proyectarnos como sujetos de posibilidad, darle espacio a la promesa” (p. 83). Recordar que somos nuestra propia historia sobre la que proyectamos el sentido, que configura la subjetividad política. Y lo político, recordando a Ricœur, lo

entraña “un querer vivir en común” donde el otro es quien me configura subjetivamente.

Llegados a este punto, vale señalar a un sujeto fundamental que constituye *lo escolar*: el maestro. Lo que hace, lo que dice, su presencia completa en cada clase. Generalmente hablamos de los estudiantes o del currículo cuando nombramos la escuela, pero poco decimos sobre el maestro, y menos que poco acerca de lo que lo ha hecho ser profesor. Dice Daniel Pennac “siempre he pensado que la escuela la hacen, en primer lugar, los profesores” (2011, p. 47), pero ¿qué es esto de que la escuela la hacen? ¿Qué es lo que hacen?, y mejor aún, ¿qué los motiva a hacer lo que hacen, a hacer *la escuela*? Será una militancia, una vocación, un llamado, una convicción, una de responsabilidad, un asunto de amor.

Para Masschelein y Simons (2014), el profesor es un *amateur*, que hace las cosas por amor, por afición, sin esperar ningún beneficio. Ama la materia que enseña y en ella ama también a sus estudiantes y al mundo. Encarna, da voz al objeto de estudio y con ello hace que los estudiantes se aparten del tiempo para poner toda su atención y su presencia en el presente. El amor por la materia implica respeto, atención, devoción, cuidado y pasión. El profesor se prepara, se equipa y se carga de energía para una clase inspiradora que comprometa, interese y también inspire a sus estudiantes a quienes les exige disciplina, atención y dedicación desde unas reglas que vienen de ese amor por la materia y los estudiantes. Reglas que pierden su sentido cuando toman vida propia fuera del maestro y reducen la disciplina a un sistema de reprimendas y recompensas. Por el contrario, la disciplina que exigen la práctica y el estudio hace que el profesor otorgue nuevas oportunidades a los alumnos considerados “difíciles”, sin llegar a desahuciarlos.

El punto de partida no viene de las necesidades individuales de los estudiantes sino de ese amor a la materia, a los estudiantes, y que permite compartir el mundo. Este amor no concibe la resignación, el profesor “no permite que los estudiantes se escondan detrás de los relatos de fracaso que se cuentan sobre sí mismos o que otros cuentan a propósito de ellos” (Pennac, 2011, pp. 38-39). La relación del profesor es con el grupo, lo que hace que exponga

¹⁰ “Zygmunt Bauman, en su texto sobre el amor en tiempos de liquidez, ofrece un ejemplo muy interesante del amor más grande de un maestro a sus niños: el que dio Janusz Korczak (llamado en realidad Henryk Goldszmit), quien murió en el campo de exterminio de Treblinka, junto con casi doscientos niños que estaban a su cuidado” (Siede, 2007, p. 245).

su actuar públicamente y que transforme en “bien común” todo lo que se estudie, configurando una comunidad escolar en la que sea posible la suspensión de las diferencias en el aula en tanto la atención y la presencia están puestas en aquello que “se pone sobre la mesa” para su estudio. Donde “las cosas aparecen como bienes comunes, abriéndose a todos y haciéndose disponibles para nuevos usos y para nuevos sentidos en el estudio y en la práctica” (2014, p. 39). Por todo esto, el sentido político de la escuela y de la tarea docente es en definitiva una cuestión de amor y responsabilidad frente a los nuevos y la renovación del mundo, que invita a una reinención de la escuela y *lo escolar* como bien público, común y democrático.

Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bárcena Orbe, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Anthropos: Huellas del conocimiento*, 224, 113-138.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- Dussel, I. (2008). Amor y pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo. En G. Frigerio y G. Diker (eds.), *Educación; figuras y efectos del amor* (pp. 145-158). Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32, 381-404.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pennac, D. (2011). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-138.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.





Sobre la palabra y su uso: reflexiones para la enseñanza de matemáticas*

On the Word and its Use: Reflections for the Teaching of Mathematics

Angie Fonseca Rojas¹, Leonardo Ramírez Herrera², Juan Pablo Albadán Vargas³

Para citar este artículo: Fonseca, A., Ramírez, L., Albadán, J. P. (2018). Sobre la palabra y su uso: reflexiones para la enseñanza de matemáticas. *Infancias Imágenes*, 17(2), 228-236

Recibido: 01-junio-2017 / **Aprobado:** 24-mayo-2018

Resumen

Este artículo enuncia reflexiones emergentes de la práctica docente —intensiva—, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a propósito del papel del lenguaje en la enseñanza de las matemáticas. Se abordan cuestionamientos de contraste entre creencias individuales de los profesores en formación y creencias colectivas que rodean este fenómeno. Para ello, se establecen paralelos entre los discursos construidos bajo la perspectiva de la importancia del lenguaje para la enseñanza de las matemáticas y el papel de la palabra, además, se hacen reflexiones sobre su uso para aprender, evaluar, motivar e incluir. Se concluye que sin un discurso configurador de significantes y significados que discierna su dimensión de uso e intención, no se logra dar paso al desarrollo de constructos matemáticos (conceptualizar) pretendidos en la educación inicial.

Palabras clave: lenguaje, inclusión, evaluación, formación docente, emoción, creencias.

Abstract

This paper sets forth reflections emerging from —intensive— teaching practice of the Bachelor's Degree in Basic Education with Emphasis in Mathematics at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas, regarding the role of language in the mathematics teaching. We address contrast questions between individual beliefs of teachers in training and collective beliefs surrounding this phenomenon. For this, we establish parallels between the speeches constructed in perspective of the importance of language for mathematics teaching and the role of the word, in addition, we make reflections on its use to learn, evaluate, motivate and include. We conclude that without a configurative speech of meanings and significant, discerning its dimension of use and intention, it's not possible to give way to development of mathematical constructs (conceptualize) intended in basic education.

Keywords: language, inclusion, evaluation, teacher training, emotion, beliefs.

* Artículo de reflexión resultado de la práctica docente (intensiva) realizada entre enero y julio de 2017 de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas en educación inicial inclusiva de una institución educativa pública de Bogotá.

¹ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: angie931221@gmail.com

² Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: leonardorh26@gmail.com

³ Doctor en Pensamiento Complejo (C). Docente de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: pablo.albadan@gmail.com

Introducción

En este escrito se hace una reflexión argumentada que liga la enseñanza de las matemáticas a la palabra como expresión del lenguaje y, además, pretende demarcar elementos que sustenten lo importante de esta religación. Pues la interacción vivenciada en la práctica evidenció la dificultad del uso de la palabra, de formas adecuadas, en la mediación de clases de matemáticas con niños de educación primaria inicial. El recorrido pasa por desarrollar un marco orientador desde el que se analiza que pensar la educación significa considerar *concepciones que están sustentadas* desde representaciones sociales, las cuales han sido fortalecidas con el paso del tiempo y con la adición de *creencias individuales* (cuya expresión está en las ideas asociadas respecto de lo que significa enseñar matemáticas). Luego de ello, se plantea un análisis de lo vivenciado, que se da en la actuación, es decir, desde la *actitud* que se vivió (episodios) en el marco de la práctica desde lo enunciado. Como resultado de estos cruces, el alcance se propone analizar objetos de reflexión desde una perspectiva del lenguaje y cómo este influye en los comportamientos del profesor en el aula. Se presenta al final un alcance en el que asume la palabra como expresión del lenguaje y como herramienta didáctica en matemáticas desde la palabra asociada al aprendizaje, a la evaluación, a la motivación y la inclusión. Todo ello en el marco de la palabra para significar, para conceptualizar.

Marco orientador de la reflexión

La escuela tiene como responsabilidad principal potenciar el desarrollo de habilidades sociales que permitan un óptimo desempeño en un ambiente social. Este logro corresponde, según Contreras, a comprender que:

La transmisión de conocimientos dentro de la escuela se construye, fundamentalmente, a partir de experiencias de aprendizaje de carácter social, es decir, que los contenidos se sustentan, en primer lugar, sobre los valores sociales que transmite la escuela, configurando a la experiencia educativa como una experiencia preponderantemente social. (2004, p. 28)

Para Tezanos (2016) el marco general de esto liga, de forma fenoménica, elementos y condiciones de vida desde diversas dimensiones; como muestra al enunciar que:

La educación aparece vinculada a las condiciones de vida social y política (Mialaret, G. y Dottrens, R. 1972). De hecho, es una institución social fundada sobre el interés práctico de una sociedad, acotada y definida por su finalidad: la formación de individuos. (p. 9)

Sin embargo, como es habitual en un entorno de interacción humana, emergen creencias al redor del trabajo que se realiza en su interior, lo que genera concepciones movilizadoras de las actuaciones. Asumida la noción de creencia, tenemos un panorama en el que, de acuerdo con Grossman, Wilson y Shulman (1989) (citado por Bohórquez, 2014), se considera que estas “son más discutibles que el conocimiento, están más abiertas al debate” (p. 3). En paralelo, esta comprensión ubica dos posibles caminos de articulación en los que se movilizan las actuaciones. La primera concierne a las matemáticas en tanto disciplina científica; y la segunda, las matemáticas como objeto de enseñanza-aprendizaje (Bohórquez, 2014).

En esta línea, las creencias se incuban en el campo de la experiencia personal, del tratamiento dado a la información recabada y en conjeturas propias de la realidad circundante. En consecuencia, se refieren a estructuras personales que son susceptibles de discusión y debate de manera continua y que no han sido formalmente validadas. Por su parte, la noción de concepción está ligada a un nivel más elaborado, en el que es pensada como un marco pre-configurativo de la actuación y es alimentada por las creencias y sistemas de creencias socialmente compartidos. Así las cosas, concepción es la ligación resultante de creencias individuales y creencias socialmente compartidas, es decir, de interpretaciones asociadas a una concatenación que indica expresión de conocimiento (McLeod, 1992; Thompson, 1992; Ponte, 1999; Van Dijk, 1999; Bohórquez, 2014; Donoso, Rico y Castro, 2016).

En suma, tenemos un panorama que exige comprender cómo las nociones (creencias y

concepciones) son evidenciadas en las actuaciones, lo que implica el desarrollo de una noción de actitud. Según Allport (1935) la actitud “es un estado de disposición mental y nervioso, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones”, por lo que está condiciona al acto de la comunicación y del lenguaje mismo en un aula de clase y evidencia sus comprensiones. En paralelo, Rodríguez, Lascano, Arévalo y González (2012) indican que la actitud siempre esta adjetivada. Hablamos así, por ejemplo, de actitudes negativas y positivas. Por un lado, *la actitud negativa* que se puede caracterizar por la desconfianza, la antipatía, la indiferencia, el desinterés, entre otras acciones; y *la actitud positiva*, por otro lado, que se puede asociar a los valores como el compromiso, la confianza, el entusiasmo, la disciplina, entre otros.

De esta manera, creencias y concepciones son evidenciables en la actitud que, a su vez, se manifiesta en la práctica docente, lo que implica considerarlas en el marco de la experiencia que puede tener un docente y que pueden fortalecer o no su quehacer. Schram (1966) puntualiza que “se le llama campo de experiencias al conjunto de conocimientos, opiniones, actitudes, cultura, ideología, condición social, circunstancias personales, y, en general el conjunto de experiencias propias de emisor y receptor, las cuales condicionan, de alguna manera, los procesos de comunicación” (p. 25).

Los elementos mencionados hasta ahora funcionan como canal de acción obligado para el profesor en su práctica, al lenguaje, la palabra y su uso. Razón por la que elaborar reflexiones y evidenciar su papel y sentido es vital en el ejercicio docente. Al respecto, sabemos que el lenguaje determina la imagen que le da el mundo a un objeto y el uso del lenguaje dota de forma al objeto. Es decir, existe una suerte de *bucle recursivo* (Morin, 2011) entre un objeto y el lenguaje que se use para caracterizarlo; por esto, un objeto es volátil a interpretaciones de acuerdo con el lenguaje que lo catalogue. Si se hace énfasis en el objeto, Robinson (2011) enuncia que Wittgenstein decía de este que no necesariamente es un objeto físico, sino más bien se refería a la entidad más irreducible de la realidad.

En otras palabras, el objeto se dota de estructura gracias al lenguaje que se le imprime al igual que el lenguaje es condicionado por el objeto. Esto implica que, con el paso del tiempo, las creencias colectivas llegan a transformar el objeto/lenguaje educación, pues la sociedad, quien habla de ella, muchas veces actúa y concibe desde las creencias individuales.

Así, en el interaccionismo simbólico se identifican dos bases: la filosofía del pragmatismo y el conductismo psicológico. Al hacer énfasis en el primero de estos, Rock (1979) indica que la gente “define los objetos físicos y sociales que ellos encuentran en el mundo de acuerdo al uso que le dan. Si deseamos entender los actores sociales, debemos basar tal entendimiento en lo que ellos hacen en el mundo social” (p. 42). El lenguaje, por esto, se constituye como herramienta convencional de uso comunicacional para todo profesor, sin embargo, hacer uso adecuado de este determina que la herramienta sirva, o no, en el aula.

Finalmente, se tiene que creencias, concepciones y actuaciones se disponen en el aula desde el canal del lenguaje, particularmente de la práctica discursiva que se asocia en la cotidianidad del aula. En otras palabras, asumir la enseñanza de las matemáticas y su práctica docente desde lo que Van Dijk (citado por Albadán, 2018) reconoce como cognición social (figura 1).

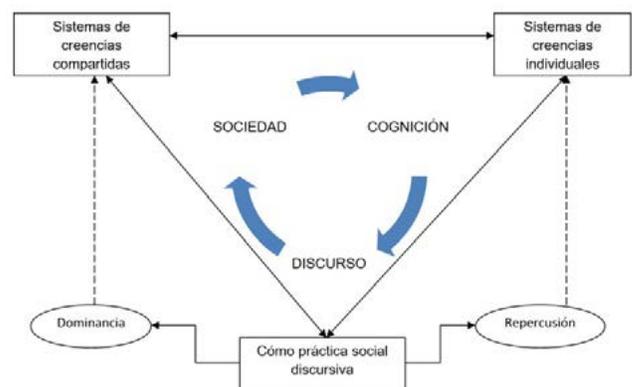


Figura 1. Triada conceptual de la cognición social.

Fuente: Albadán (2018, p. 16).

Estas elaboraciones ponen de relieve el papel del lenguaje como mediador/generador de expresiones que validan los elementos trabajados y dan

base para las reflexiones que se mencionan a continuación, como lo mencionan Donoso, Rico y Castro (2016):

Subyace la idea de que las creencias y concepciones de los docentes tienen un reflejo directo en lo que expresan, e inciden en lo que hacen, en cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes -con todos los componentes que estos procesos conllevan- y en su forma de actuar en la práctica docente. (p. 78)

Reflexiones emergentes

En lo concerniente a la experiencia lograda y los estudios realizados para dar soporte, se han generado reflexiones que enuncian caracterizaciones de la enseñanza de las matemáticas en educación inicial desde el contemplar el trabajo y papel del lenguaje. Esto, desde cuatro perspectivas fundamentales, a saber: la palabra para aprender, la palabra para evaluar, la palabra para motivar e incluir, configuradas

todas desde la idea de la palabra para conceptualizar. Estos alcances son emergencia de la práctica realizada en una institución pública con un grupo de grado primero con 35 estudiantes, de los cuales dos están en condición de diversidad visual. El primero no había tenido ninguna experiencia en un centro educativo, tan solo algunas clases en aula hospitalaria por una enfermedad importante; el otro ya llevaba un proceso en el colegio desde el grado 0 en preescolar. Además, se tuvo el privilegio de trabajar con cinco estudiantes más, cuatro de ellos con diversidad cognitiva y uno con un tumor cerebral (que se encuentran en la institución desde grado preescolar y con el acompañamiento de docentes y una tiflóloga).

Para el desarrollo de las reflexiones se realizó un análisis documental y de contraste a partir de episodios. A continuación, se rescatan dos momentos particulares en los que se lograron evidenciar actuaciones que permitieron la reflexión.

Actuaciones evidenciadas:

Tabla 1. Episodios de clases

Grado primero de primaria. Edades entre 5 y 7 años. 35 estudiantes	
Clase A	Clase B
PP ⁴ : “realiza la siguiente suma: 12+21” Todos los estudiantes lograron solucionar la situación desde la exposición de resultado y razonamientos. PP: Escriban la operación correspondiente: La forma de expresión en lenguaje simbólico no fue lograda por la mayoría de los estudiantes. PT: Mira que no aprendieron. Todavía no saben sumar. PP: ¿Por qué, profe?, si en las exposiciones todos pudieron responder y justificar cómo pensaron. PT: Pues no logran representar el algoritmo, es decir, no saben sumar. PP: ¿O sea, profe, que tienen que hacer algoritmo o no se logró? PT: Correcto PP, debes siempre reconocer que eso es la evidencia que debemos lograr.	Se realiza una pregunta al estudiante: “PP, ¿puedes clasificar estos objetos según su grosor?” E1: “No te entiendo profe”. PP: ¿Qué no entiendes? E1: Yo los puedo organizar, pero no sé qué es clasificar. PP: Vale, entonces solo organiza estas figuras según su grosor. E1: Listo (muestra lo hecho). PP: Cuando los organizas ¿qué pasa? E1: Pues que todos quedan iguales. PP: Ok, y ¿por qué pasa esto? E1: Profe, pues porque todos son gruesos. E2: Profe, ¿entonces yo lo hice mal porque yo hice grupitos? PP: ¿Y por qué hiciste grupitos? E2: Pues todos son gruesos, pero unos son más gruesos que otros, entonces lo hice así. E1: ¿Entonces yo lo hice mal? PP: Los dos están bien, no se preocupen...

Fuente: elaboración propia de los autores.

Una vez se tiene esto procedemos a discutir algunos de los fenómenos y explicaciones allí generadas para cada componente.

La palabra para aprender

Al momento de estar en un aula de clases, los profesores asumimos la tarea de canalizar, generar, desarrollar y potenciar situaciones que involucren a los actores, al mismo tiempo que permitan interacciones y logren relacionamientos generadores,

⁴ Para las descripciones de lo evidenciado en clase se refiere: PP: Profesor Practicante E1: Estudiante 1 PT: Profesor titular de aula.

todos, de aprendizaje. En este sentido, no es secreto que la comunicación y la habilidad en esta es de suma importancia para la consecución de su logro o no logro. No obstante, para entender cuáles son las implicaciones de esto en el marco de la educación se requiere una confrontación entre la palabra como medio de difusión de información y la palabra como dispositivo de enseñanza; es decir, la palabra como trasmisor y la palabra como configurador potencial de estructuras de aprendizaje por parte de los sujetos que experimentan el aula.

Lo dicho arguye que la falta de conciencia consciente sobre el quehacer docente podría incurrir en la primera comprensión (transmitir información). El lenguaje informativo necesita únicamente la tríada emisor-información-receptor, dentro de la que el uso de la palabra para informar reduce el lenguaje a transferir información. En contraste, la palabra para aprender (configurador potencial de estructuras de aprendizaje) supera la información y transgrede la frontera de la transmisión, asociando el lenguaje como dispositivo de mediación y no solo de uso sobre lo formal matemático.

En lo vivenciado en la clase A se da cuenta de la reducción del *lenguaje* a uno de los principios iniciales de la importancia del lenguaje matemático, el cual es la inclusión de la terminología y los signos que dificultan en gran medida la educación matemática en la educación inicial. En palabras de Garzón (2015) “la formulación de una estructura del signo como una entidad compuesta de dos caras: significado y significante y que, por esa relación dialéctica entre ambos componentes permite el proceso de significación” (p. 16). En lo presentado se valida un concepto asociado a la creencia de que lo vital en matemáticas refiere al resultado y al símbolo, y que el papel de lenguaje se restringe al uso del lenguaje formal matemático, despreciando las exposiciones, argumentos, justificaciones y explicaciones que se dieron en clase. Es decir, saber matemáticas es manipular símbolos, inclusive cuando su proceso y sentido no sea evidenciable directamente.

Como consecuencia de lo declarado se encuentra que la palabra como configurador potencial no ha sido lograda en el marco de la clase, en tanto la noción de aprendizaje se ha detenido en la

palabra como transmisor y el lenguaje se refiere al símbolo y lenguaje formal matemático. Esto impide que haya la relación dialéctica que dota de sentido, es decir, no se permite el papel del lenguaje para la construcción de significados y significantes. En particular, se propone limitar el uso del lenguaje al correcto uso del lenguaje matemático (algoritmo y símbolo) para mostrar. Asimismo, no se permitió una transición natural entre el lenguaje (oralidad, argumentación, gráficos y por último signo), lo importante era el uso del lenguaje formal sin importar el sentido que debía generarse.

Por su parte, lo declarado en la clase B ubica la palabra en el esquema de desarrollo de lo dialógico, lo conversacional y lo simétrico, lo que permite emergencia configurativa de aprendizaje pues, por un lado, el PP logra aprender que es necesario realizar una transposición del lenguaje dando una instrucción, básicamente igual, pero con distintas palabras. Logra ver que, si bien el concepto clasificar no es comprendido desde la instrucción directa “clasifica” al estudiante, la acción de clasificar sí la puede hacer y aprende que la palabra y concatenación planteada presenta grados de confusión y falta de precisión de lo que solicitaba. Por el otro, E1 y E2 generan diversidad de criterios ante la confusión de las palabras y concatenación usada, lo que evidencia aprendizajes diversos, pues enuncian discusión y comprensión de criterios utilizados por la clasificación realizada y muestran cómo la instrucción permite multiplicidad de criterios, generando diversas respuestas y no una única como acostumbra en matemáticas.

En ambos casos se constituye una diferenciación importante: el uso de la palabra y el modo de acción de estudiantes y profesor en educación, respecto del problema planteado. Dado que la apuesta debe permitir ampliar el espectro representativo, en lo particular la exigencia de pasar de lo concreto a lo representaciones (de diversas formas), se activan mayor cantidad de operaciones mentales y relacionamientos, lo que da una riqueza de aprendizaje mucho más amplia. Así, la palabra como potencial configurador (en un esquema dialógico) dispone estados de experimentación y abordajes de los fenómenos que, según Piaget, se caracteriza por brindarle mayor conocimiento representativo

a los niños, lo que hace mejorar sus habilidades y garantiza en gran parte una mejor comunicación y aprendizaje.

Finalmente, reconocer que no es la simplicidad de estudiar un tema y ponerlo en juego en aula, ni la dispendiosa tarea de clarificar comandos e instrucciones sino comprender cómo está pensando el niño y qué necesita para llevar a cabo una acción es lo que significa establecer la palabra desde el esquema de diálogo. Este aspecto resultó ser muy difícil para los profesores practicantes, pues implica cambio conversacional entre profesor y estudiantes, dada la exigencia de precisión en la palabra y formas de concatenación de esta. Por ello, fue necesario dejar claro que el esquema del diálogo en el aula de clase no es solo un acto conversacional acerca de un tema para encontrar una solución sino un intercambio de ideas en la que hay trasmisión, pero, además, hay construcción y deconstrucción de acciones y actuaciones que implican el desarrollo de procesos de aprendizaje de parte de todos los interactuantes. Es decir, que el profesor en este esquema ha de comprender que ingresa a un mundo en el que aprende tanto como el estudiante y que la palabra es su potenciador.

La palabra para evaluar

La creencia colectiva supone una suerte de razón en la que evaluar es a examen como resultado es a aprendizaje y cuya constante relacional es la nota. Sin embargo, la evaluación no es razón limitada, es transversalización constante, implicante de actuaciones, procesos, avances y obstáculos propios de la interacción. Según el Ministerio de Educación Nacional (2010): “La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad” (s.p.). Haciendo énfasis en la valoración y el resultado se permite un estado difuso y limita su uso al producto y no a la intervención e interacción generada, aspecto que se evidencia en la conversación de PT con PP en la clase A.

Incluso cuando el interés de PP no estaba en realizar el trabajo para evaluar, en términos cuantitativos, el sistema fue absorbiendo las expectativas y

pretendía este alcance. De nuevo, emerge el uso de la palabra de PT hacia PP como transmisora y no en esquema dialógico. La creencia de evaluación decanta su sentido en la idea de “resultado” de lo que son matemáticas desde la creencia que subyace a PT, por lo que se limita la comprensión a uno de los componentes de la relación dialéctica y no a la relación de significado y análisis del proceso, como tal.

Por otro lado, Picaroni (2011) realiza una especie de entrevista a algunas profesoras de educación primaria cuyo énfasis es la evaluación; este encuentra:

Termino un tema y le hago una evaluación parcial y al finalizar el bimestre tomo una evaluación de todo el bimestre. En general en los temas parciales les va bien. El problema es cuando tomo todos los puntos dados. Evaluación parcial para ver si entendieron si se equivocan o no terminan. Todos los días deben presentar sus trabajos. Corrección diaria es fundamental. La parcial es para cerrar un contenido. La bimensual sirve para redondear. Evalúo siempre en forma constante. (p. 9)

Si bien el docente tiene una función social al evaluar, ¿cuál es el papel del uso adecuado del lenguaje en esta evaluación? De acuerdo con lo evidenciado en la clase B, se reconoce que los diálogos se iniciaron desde el ¿qué preguntar? y ¿qué es lo que pretendo evaluar? Sin embargo, ante la confusión, fue necesario generar una intervención actuativa que no estaba prevista por parte de PP. En esta experiencia, parte de los aprendizajes obtenidos por PP referían a que el uso de la palabra en la evaluación no parte del qué quiero saber y el qué preguntar sino del cómo preguntar, cómo dialogar, cómo generar expectativa y cómo recolectar evidencias de los procesos realizados. Lo ocurrido en la clase permitió evidenciar que los estudiantes realizaron clasificaciones antes de las preguntas y que las palabras usadas para evaluar fueron impedimento de construcción, en un primer momento. Pues, a pesar de haberlo hecho con antelación, los estudiantes al recibir una instrucción empezaron a debatirse entre la acción de hacerlo como ellos querían y hacerlo como el profesor espera que lo hagan.

Resulta claro, entonces, que la palabra en la evaluación no debe estar supeditada al esquema temporal de resultado y de formato particular de clase. Por el contrario, cuando se asume esquema dialógico emerge el lenguaje como evidenciador de evaluación que impone un entorno de realimentaciones constantes, implicantes de acciones continuas que indican lo que la evaluación supone ha de generar. Es decir, el lenguaje cumple función evaluativa y hay necesidad de rescatar esta función desde nociones de diálogo, aprendizaje y auto reconocimiento de lo que se sabe. Así las cosas, de lo reflexionado y logrado en la clase B se obtienen, al menos, dos distinciones en la forma (el cómo) de preguntarle a un estudiante.

Por un lado, las *preguntas para que el estudiante reconozca su aprendizaje* (esquema dialógico, el lenguaje como forma de evaluar) llevan una carga objetiva en el que la pregunta que se realiza desencadena una serie de eventos que permiten la construcción propia de un conocimiento en concreto y que sea evidenciado por el sujeto constructor y un sujeto visualizador (el docente). Este uso de la palabra depende de un diálogo establecido en el que deben respetarse las formas de comunicarse del estudiante, por ello, debe saberse entenderlo para lograr conocimiento y acompañar en el auto reconocimiento.

Por el otro, la *pregunta para evaluar el resultado* (esquema de validación externo) hace uso de la palabra para transmitir un deseo de lo que se quiere que haga el otro, validando o descalificando, sin pasar por construcción propia y autorreconocimiento. En este caso, la palabra cumple una función de orden y de aprobación, lo que provoca que no se produzca esquema de aprendizaje.

La palabra para motivar e incluir

La creencia colectiva y el constructo social desde hace algunos años han realizado una invitación a la adopción de políticas de no segregación. En el ámbito educativo se traduce en la necesidad de formar docentes que velen por la integridad y participación de toda una comunidad en el acceso a una educación. Desde esta perspectiva, política y humana, el profesor es un ser garantizador de la construcción de conocimientos para todo tipo de

población. Sin embargo, desde la concepción clásica, la necesidad educativa especial se asume, por ejemplo, si en el aula hay un niño ciego, o un niño sordo o un niño con diversidad cognitiva. En cada caso la solución colinda con el lenguaje. Así, tendríamos que el profesor debe saber braille, lengua de señas, debe ser más preciso en las instrucciones y los comandos usados, es decir, debe flexibilizar el currículo.

Para Castro y Torres (2017) esta concepción ha de actualizarse pues “Se puede inferir que las necesidades educativas están presentes en todos los individuos” (p. 297) y hacen uso de lo propuesto por Espejo al decir que “un estudiante tiene necesidades educativas especiales cuando, con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente” (citado en Castro y Torres, 2017, p. 297). En este caso se nos propone un reconocimiento de las solicitudes de cada sujeto; por ende, un curso tiene tantas necesidades educativas especiales como sujetos se presenten.

Para la institución educativa, el uso del lenguaje tiene como prioridad garantizar que los estudiantes creen, a partir de la confianza, el diálogo y el reconocimiento de la diferencia su independencia. Además de ello, en cada una de las aulas de clase se dialoga con los estudiantes para que ellos sean partícipes del proceso que se lleva con ellos, lo que genera empatía, compromiso, respeto, equidad y amistad, entre otros. Para el desarrollo, por ejemplo, de la clase B, y como resultado de este diálogo, la siguiente planeación propuso hacer uso del lenguaje desde la concretización (los recursos tangibles) de forma tal que una buena manipulación para todos los estudiantes y sus necesidades educativas especiales permitiese comprender que un mismo lenguaje e instrucciones podían generar equidad de tratamiento, aun cuando algunos recursos y abordajes pudiesen ser diferente.

Para ello, se elaboraron vendas para los ojos, de forma tal que todos los estudiantes realizaron las diferentes actividades diseñadas bajo las mismas condiciones, las mismas instrucciones y el mismo uso de la palabra (comprender, motivar y ser equitativo),

con esto se logró abordar nociones como la comparación, clasificación y seriación a través de la percepción y manipulación de diferentes objetos con diferente grosor, textura y tamaño. Estas actuaciones dieron paso a la observación (de estudiantes y profesores) de cómo todos los estudiantes tratan de igual manera y con resultados significativos situaciones complejas como los conceptos señalados, mostrando habilidades extraordinarias a la hora de reconocer un tipo de textura, por ejemplo. Es así como emerge la idea que construir diferentes recursos en alto relieve y con diferentes texturas que comprometan a la totalidad del curso, pero que a su vez permitan asumir el uso de la palabra para incluir nociones de equidad en el tratamiento de conceptos para toda la población.

La palabra para conceptualizar

Finalmente, la reflexión permitió comprender que los usos de la palabra para el trabajo en educación matemática están asociados y transversalizados por la idea de *la palabra para conceptualizar*. Allí, las reflexiones esgrimidas refieren la necesidad de pasar del uso de la palabra asociada a la instrucción y el lenguaje, (referido a lo propio de lo matemático, estructura del signo) al uso de la palabra asociada a esquemas de diálogo (que permitan una relación dialéctica y conlleve configuración de los objetos matemáticos). Es vital analizar dichos sistemas desde la perspectiva de la construcción de concepto (el significado) “El significado de un objeto (matemático o asociado) [para alguien] está dado por el uso que de ese objeto se haga y, por otra parte, por la explicación que se dé del objeto” (Serrano, 2005, s.p.).

Este alcance significó comprender que las palabras, independientes de su uso, hacen goce de un esquema doble (significado y significante). Por un lado, el significado *refiere invariantes operatorios de manejo e instrucción para determinar un concepto matemático en el aula*. Por el otro, están aquellas *representaciones simbólicas de las que se hace uso y se construyen*, es decir, el significante (Vergnaud, 1990).

Como se logró evidenciar en la clase A, se presentó un uso importante de significado, pues hubo explicación, argumento, operación y resultado de

la noción de suma. Sin embargo, faltó significativo, pues careció relación entre objeto y símbolo. Se evidencia aquí el sumar por agrupación de objetos ya sea con sus dedos o con objetos (acción física), pero no el sumar sobre un papel estilo guía en la cual está presente el símbolo suma (+). Ninguno de ellos gozará de *status* de conocimiento hasta que no sean unificados en un solo componente, como partes y como todo, como unidad.

En palabras de Sierpinska y Lerman (1996), quien hace una relación más estrecha entre la comprensión y el significado: “Comprender el concepto será entonces concebido como el acto de captar su significado. Este acto será probablemente un acto de generalización y síntesis de significados relacionados a elementos particulares de la ‘estructura’ del concepto” (p. 27).

Por último, conforme la transversalización emergente de los fenómenos estudiados, se comprende que:

Una situación dada o un simbolismo particular no evocan en un individuo todos los esquemas disponibles. El sentido de una situación particular de adición no es por tanto el sentido de la adición; el sentido de un símbolo particular tampoco. Cuando se dice que una tal palabra tiene tal sentido, se reenvía de hecho a un subconjunto de esquemas, operando de este modo una restricción en el conjunto de los esquemas posibles. (Vergnaud, 1990, p. 15)

Para lo que es menester trabajar en que “[...] existe por tanto un trabajo teórico y empírico indispensable para clarificar la función del lenguaje y de los restantes significantes” (Vergnaud, 1990, p. 15) en las matemáticas.

Referencias

- Albadán, J. (2018). *Mirada a la Política Educativa desde el Estudio Crítico del Discurso. Sobre lo no dicho en lo dicho y sus mecanismos de legitimación en el caso de las Matemáticas Escolares en Colombia*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. En *Handbook of Social Psychology*. Worcester, EE.UU.: Clark University Press.

- Bohórquez, L. (2014). Las creencias vs. las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, noviembre de 2014. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1611.pdf>
- Castro, C. C. y Torres, E. (2017). La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor. *Infancias Imágenes*, 16(2), 295-304.
- Contreras, M. (2004) El rol social de la escuela: individuo versus ciudadano. *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 4, 1-3. Recuperado de <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A5B4.pdf>
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 76-97.
- Garzón, M. (2015). *Desarrollo y comprensión de la semiótica matemática a partir de la semiótica lingüística y el lenguaje común*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. Grows (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-596). Nueva York: Macmillan.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Elementos de la evaluación*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-179264.html>
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Picaroni, B (2011). *Prácticas de evaluación en las aulas de primaria en ocho países de América Latina*. Montevideo: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (Preal).
- Ponte, J. (1999). Teachers' beliefs and conceptions as a fundamental topic in teacher education. En K. Krainer y F. Goffree (eds.), *On Research in Teacher Education. from Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education* (pp. 43-50). Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik.
- Robinson, J. (2011). Wittgenstein, sobre el lenguaje. *Estudios* 102, 10, 03-09.
- Rock, P. (1979). *Interaccionismo simbólico*. Recuperado de http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociologia/Pdf/Unidad_05.pdf
- Rodríguez, J., Lascano, M., Arévalo, S. y González, M. (2012). *Cree-siendo en la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Serrano Gómez, W. (2005). El significado de objetos en el aula de matemáticas. *Revista de Pedagogía*, 26(75). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000100006
- Sierpinska, A. y Lerman, S. (1996). Epistemologies of mathematics and of mathematics education. En: A. J. Bishop (ed.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 827-876). Dordrecht, HL: Kluwer, A. P. [Traducción de Juan D. Godino]. Recuperado de http://2633518-0.web-hosting.es/blog/didact_mate/Taller%206.Epistemolog%C3%ADa%20de%20las%20Matem%C3%A1ticas%20y%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Matem%C3%A1tica%20.pdf
- Schram, W. (1966). *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana, EE.UU.: University Illinois Press.
- Tezanos, A. (2016). *Formación de maestros: los conceptos articuladores del diseño curricular*. París: Universidad de París X. Recuperado de https://www.academia.edu/29134320/FORMACION_DE_MAESTROS_los_conceptos_articuladores_del_dise%C3%B1o_curricular
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En D. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). Nueva York: Macmillan.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.



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, las cuales 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.
- *Reporte de caso*: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

237

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 contruidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.
- *Entrevista y perfil autobiográfico*: de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, 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.

238 ***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 archivo 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 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

“Figura”) y un número arábigo centrados, en la parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las figuras). La tabla se titula en letras redondas. Deben incluir la fuente en la parte inferior.

- Las figuras 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.
- Las tablas, figuras y fotografías deben ser incluidas conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido.
- La revista *Infancias Imágenes* solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista *Infancias Imágenes* hace explícito que si se utiliza material protegido por copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.

En principio citar más de una tabla o figura 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.

- 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, 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).

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 confluyan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Infancias Imágenes pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Infancias Imágenes garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Infancias Imágenes se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Infancias Imágenes asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Infancias Imágenes garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto

como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. *Infancias Imágenes* garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

241

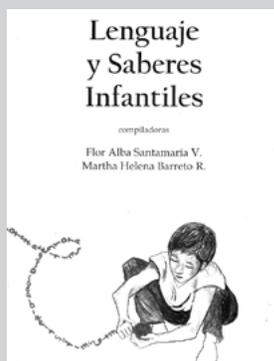
Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño



ISBN: 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178

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*

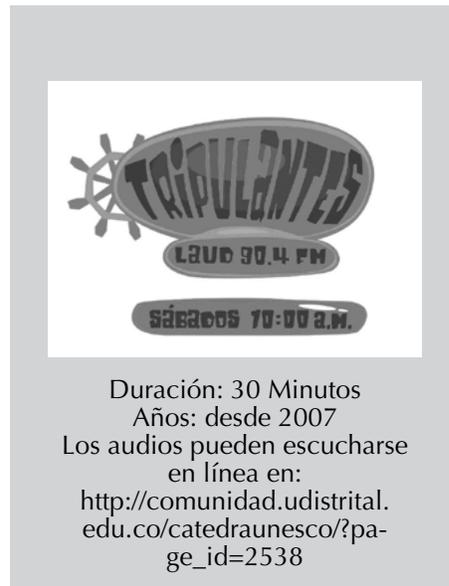
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor 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*

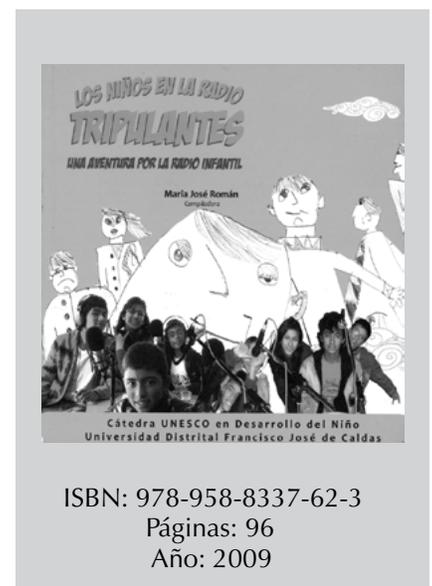
Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños, niñas y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe 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: Interactive 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

