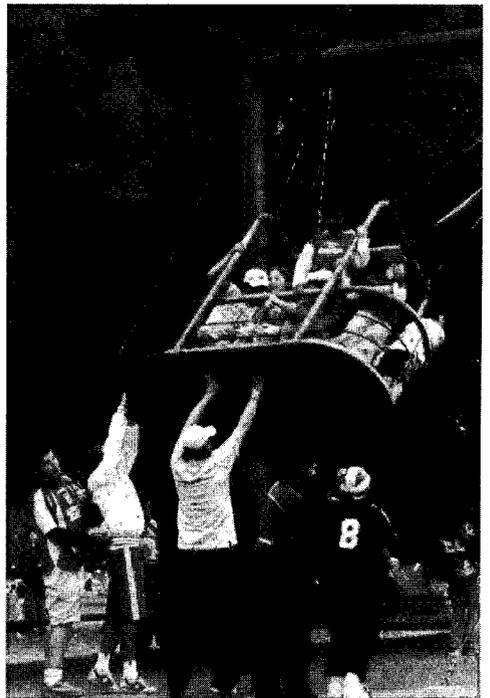


Artes y Ciencias Sociales



Infancia, ciudad y narrativa

Absalón Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo

Grupo *Emilio*, CIDC, 2006

Universidad Distrital

RESUMEN

El presente artículo, como avance de investigación, busca aportar algunos elementos en la reconstrucción histórica de la infancia, su relación con la ciudad y su inserción en el escenario social por medio de la narrativa, con el objetivo de valorar su significado en diferentes momentos de la existencia humana como parte de una construcción sociocultural determinada. Para tal efecto, abordaremos en la primera parte de manera breve el descubrimiento de la infancia moderna y su relación con la ciudad, vista en la actualidad como *infancia tradicional*, ubicada en la coyuntura histórica comprendida entre finales del siglo XVIII y por lo menos hasta 1950; en segundo lugar, estableceremos los antecedentes de la constitución de *la infancia contemporánea*, fijando como punto de corte en el tiempo, entre 1950 hasta la fecha, en cuyo momento se termina de consolidar la urbe en occidente, irrumpen los medios de comunicación y se masifica el uso de *la televisión*; en tercer lugar, inspeccionaremos a la infancia contemporánea, su inserción y representación desde los medios de comunicación; y en cuarto lugar, abordaremos la infancia, vista como sujeto social y su narrativa por medio de la cual organiza su experiencia, materializa su identidad y logra su inserción en el escenario social.

1. EL DESCUBRIMIENTO DE LA INFANCIA MODERNA

Como educadores, cuando abordamos a la infancia como objeto de estudio, reconocemos, por lo general, la importancia de J.J. Rousseau (1721-1778) como el gran precursor de dichas preocupaciones, quien, por medio de el *Emilio*, dado a conocer en 1762, establece el punto de partida de lo que podemos denominar el descubrimiento de la infancia moderna. En efecto, cada edad y cada estado de la vida, tienen su perfección conveniente, su peculiar madurez, para lo que *es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño*.

Por consiguiente, el descubrimiento de Rousseau sería el descubrimiento del niño, el descubrimiento de que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto y sujeto a su propias leyes de evolución; el niño no es un animal ni un hombre, es un niño¹. La educación, para Rousseau, proviene de tres instancias: *la naturaleza, los hombres y las cosas*². La inteligencia del niño se desarrollará poco a poco como producto de su interacción con estas tres instancias, mediadas por la *observación* y la *experimentación*.

Rousseau, en el *Emilio*, desarrolló una crítica a la educación de su tiempo, advirtiendo el desconocimiento del niño por medio de la mentalidad adulta, la educación sólo sirve para enseñar la falsedad, «para hacer dobles a los hombres, que, aparentado hacer el bien a los demás, no buscan sino su propio provecho»³. La educación podría ser remplazada desde sus primeros años por la acción de la naturaleza, la acción de la experiencia, que es anterior a todas las lecciones que el niño pueda recibir. En el fondo, Rousseau apunta en su *Emilio* a una educación que toma cuerpo en el reino de la libertad, dejando a su naturaleza manifestarse espontáneamente, poniéndole en condiciones de ser siempre dueño de sí mismo y no contrariando su voluntad.

En estas condiciones, *Emilio* debía ser preparado para participar del contrato social burgués, del cual J.J. Rousseau, sería uno de sus protagonistas centrales en el ámbito filosófico y político. No en vano *Emilio* fue condenado y quemado por manos del verdugo, y Rousseau tuvo que migrar y refugiarse, primero en Suiza y luego en Inglaterra, mientras pasaba la persecución. Rousseau en *El contrato social*, obra que se daría a conocer también en 1762, manifestaría, además, que la familia es la base y el sostén de la sociedad, la más antigua de todas y el modelo de la sociedad política por excelencia⁴. En consecuencia, en la sociedad moderna, que termina de definirse a lo largo del siglo XIX, se debía formar un nuevo tipo de ciudadano, en cuya base se encontraba la familia, con el objetivo de que tomara cuerpo «el contrato social», que, como un nuevo orden, es un derecho sagrado que sirve de base a todos los demás. El contrato social no es más que una «forma de asociación capaz de defender y proteger con toda fuerza común la persona y bienes de cada uno de los asociados; pero de modo que cada uno de éstos, uniéndose a todos, sólo obedezcan así mismo y queden tan libres como antes»⁵.

¹ Jesús Palacios, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, México, editorial, Laia, S.A., 1999, p. 40.

² Jean Jacques Rousseau, *Emilio o de la Educación*, México, Editorial Porrúa, 1996, p.46.

³ *Ibid.*, p. 15.

⁴ J. J. Rousseau, *El Contrato Social*, Bogotá, 1993, p. 8.

⁵ *Ibid.*, p. 18.

El Estado, expresado en la democracia liberal moderna, encontraría en las ideas de Rousseau buena parte de su base filosófica y política. De tal manera, que el descubrimiento de la infancia, pero particularmente, el reconocimiento de la familia como base de la sociedad y el nacimiento del Estado democrático liberal, son fenómenos de la modernidad en cuya base se desarrollaría buena parte del proyecto capitalista de origen burgués.

No obstante, el descubrimiento de Rousseau en torno a la infancia se da bajo el manto del antiguo régimen y el *Emilio* es un decálogo para el preceptor que se encarga de conducir la educación de su alumno a la manera de la educación de los príncipes y los miembros de la nobleza⁶. El descubrimiento de la infancia por parte de Rousseau, es el descubrimiento de lo que sería posteriormente la infancia blanca y burguesa que con un espíritu liberal, en su madurez, debía conducir a la sociedad en general.

En el ámbito pedagógico y educativo Jean Heinrich Pestalozzi (1746-1827), es quien descubre la infancia desheredada y pobre que comienza a emerger en la modernidad, reivindicando, para finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, la escuela pública para los niños campesinos y los niños pobres de las ciudades. No en vano se le reconoce como el salvador de los niños de la guerra y el padre de los huérfanos, rezando en su tumba «todo para los demás nada para sí». Pestalozzi comprende que la nueva sociedad será una sociedad de clases abiertas, donde el hombre deja de ser miembro de un grupo cerrado para transformarse en ciudadano dentro de un Estado basado en la igualdad de derechos y obligaciones. Con este pedagogo se pasa de una educación estamental a una educación para el hombre del pueblo, que debe ser elemental pero también de acuerdo a las circunstancias que el ciudadano viva. La nueva educación debe simplificar los métodos de enseñanza y su fundamento debe ser psicológico⁷. Según Pestalozzi, la escuela en la modernidad se convertiría para el niño en un espacio intermedio, más amplio que la familia y más homogéneo que la ciudad.

Luego, el siglo XIX sería testigo de la revolución industrial, del paso del trabajo manual en el oficio y la manufactura, a la producción maquinizada (fabril). El lugar del artesano y del maestro, lo ocuparon el capitalista y el obrero. En vez del taller apareció la fábrica. La vieja aristocracia cedió su lugar a la nueva clase: *la burguesía*. Aparecieron los ferrocarriles, los vapores, los potentes motores, las máquinas complejas y se erigieron las grandes urbes⁸. Federico Engels, en su clásico estudio, en 1845, sobre *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, cuando aborda el tema de «las grandes ciudades», da a conocer las consecuencias directas que para el habitante del común tuvo el capitalismo: la irrupción de multitudes, el hacinamiento, la indiferencia, el aislamiento, el egoísmo, la miseria, la exclusión y la marginación, serían el nuevo contexto en el que desarrollaría su vida las grandes mayorías de la población. Escuchemos, de su puño y letra algunos apartes:

Una ciudad como Londres, en la que se puede caminar horas enteras sin llegar al principio del fin, sin encontrar el más mínimo signo que anuncie la vecindad del campo, constituye algo totalmente particular... Si se camina un par de días

⁶ Jaime Jaramillo Uribe, *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, Fondo Nacional Universitario, 1990, p.112.

⁷ Juan Enrique Pestalozzi, *Canto del Cisne*, México, Editorial Porrúa, 1996, p.16.

⁸ M. I. Mijailov, *La Revolución Industrial*, 1993, p. 9.

a lo largo de las calles principales, abriéndose paso, a duras penas, entre la multitud y la serie infinita de coches y carrozas, si se visitan las partes peores de la ciudad mundial, entonces solamente se nota que estos londinenses deben sacrificar la mejor parte de su humanidad para alcanzar todas las maravillas de la civilización, en la que abunda la ciudad... Táctico acuerdo, es conservar su derecha en el tránsito para que las dos corrientes de multitud no se estorben el paso recíprocamente; sin que ninguno se digne a lanzar una mirada al otro. La brutal indiferencia, el duro aislamiento de cada individuo en sus intereses privados, aparecen tanto más desagradables y chocantes cuanto más juntos están estos individuos en un pequeño espacio, y aún sabiendo que el aislamiento de cada uno, ese sórdido egoísmo; es por todas partes, el principio básico de nuestra sociedad actual, en ningún lugar aparece tan vergonzosamente al descubierto, tan consciente, como aquí, entre la multitud de las grandes ciudades.

Y lo que vale para Londres, vale también para Manchester, Birmingham y Leeds, vale para todas las grandes ciudades. Por todos lados bárbara indiferencia, duro egoísmo por un lado, y miseria sin nombre del otro; en todas partes guerra social, la casa de cada uno en estado de sitio, por todas partes saqueo recíproco bajo la protección de las leyes, y todo esto, tan impunemente, tan manifiestamente, que uno se espanta ante las consecuencias de nuestro estado social.⁹

Por otro lado, el capitalismo a lo largo del siglo XIX trajo como consecuencia el trabajo y la explotación infantil en las principales ciudades de Inglaterra y los EEUU. En este sentido, historiador Hugh Cunningham, da a conocer como comienza a nacer un sentimiento importante de privación hacia el niño urbano, particularmente hacia los hijos de los pobres. El niño trabajador habitante del suburbio comienza a ser una preocupación para el Estado en esta coyuntura¹⁰, pero también el niño delincuente. El trabajo infantil, a mediados del siglo XIX, regulado inicialmente mediante la media jornada paso a convertirse a comienzos del siglo XX en una vergüenza para el capitalismo. Este contexto trajo como consecuencia la clasificación del niño al menos en tres categorías: «los escolares», «los hijos e hijas en el domicilio sin ocupación contemplada» e «hijos e hijas de empleados de empleados». En términos generales, «la vida no es una abundante variedad de placeres, sino un monotonía tediosa de escuela y casa; de un lado, todo trabajo; de otro lado, nada de juego; el niño no puede hacer ruido sin convertirse en una molestia»¹¹.

De esta manera, Philippe Ariès en el siglo XIX, evidencia el paso definido por él cómo de «la ciudad a la anticuidad», en el que el niño pasa de participar normalmente del espacio urbano, con o sin padres, a restringir su espacio de socialización a la casa y, posteriormente, la escuela. La infancia tradicional termina de tomar cuerpo entre 1850 y 1950, coyuntura en la que se consolida la urbe y el capitalismo en el mundo occidental.

⁹ Federico Engels, *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Morgan y drake editores, p.p. 45-46.

¹⁰ Hugh Cunningham, *Trabajo y explotación infantil: La situación en la Inglaterra de los XVII al XX*; Madrid, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 1994, p.175. El porcentaje del niño trabajador, entre 10 y 14 años de edad, en Inglaterra y Gales, para 1851 es de 36.6 % de muchachos y 19.9 % de muchachas; luego en 1911 desciende, 18.3 % muchachos y 10.4 muchachas.

¹¹ *Ibid.* p. 176.

Antes de esta coyuntura el niño, como una figura más de la calle, compartía con los adultos pequeños oficios y pequeñas aventuras. Inclusive, en las ciudades medievales italianas, las casas eran construidas sin patio, concibiendo la calle como el espacio normal de recreo y juego para los niños.

En general, en Europa, a finales del siglo XVIII y primeras décadas del XIX, «no había calles sin niños de todas las edades y condiciones. Más tarde un lento proceso de privatización los fue retirando poco a poco del espacio urbano, que así dejó de ser un espacio lleno de vida, en donde lo privado y lo público se confundían, para convertirse en un lugar de paso, reglamentado por la lógica transparente de la circulación y de la seguridad»¹². La calle, como sinónimo de inmoralidad a lo largo del siglo XX, pierde el carácter y la tentación de permanencia, trayendo como consecuencia directa la restricción del espacio de socialización de la infancia.

No obstante, la privatización de la vida familiar, la industrialización y la urbanización del siglo XIX, no lograron ahogar las formas espontáneas de la sociabilidad urbana, aun cuando, en ciertos casos, ésta se manifestara de otro modo. Ahora bien, a principios del siglo XX, los niños, a pesar de su persecución en las calles por parte de las autoridades y la policía, insisten en ejercer sus pequeños oficios, hacen recados y pedidos a domicilio y ejercen pequeños trabajos en las fábricas y talleres. Algunos terminan, incluso, como «lustra botas» para ser vistos, en las décadas comprendidas entre 1930 y 50 en Europa y, particularmente, en los Estados Unidos, como pequeños delincuentes conformadores de bandas callejeras.

Como bien lo anota Philippe Ariès, la fuerte sociabilidad de los niños en la ciudad, el hecho de que los niños y adultos compartan el espacio urbano, fueron características que se mantuvieron a lo largo del siglo XIX, pero luego el movimiento que se dio para marginar de la ciudad a los niños, logró vencer sus pequeñas resistencias. Su final exclusión de las calles fue un triunfo de la circulación de los vehículos y la seguridad, en respuesta a la ciudad como sinónimo de peligro, vicio, alcohol y vida nocturna. Finalmente, para mediados del siglo XX, el vehículo y la ciudad como sinónimo de peligro, expulsan casi totalmente al niño de las calles, a excepción de los barrios populares y marginales, restringiendo su espacio de socialización a su casa, al entorno familiar y a la Escuela.

En consecuencia, en la modernidad se terminan de consolidar otras dos instituciones de carácter socializador: la familia y la escuela. Por un lado, la familia, intentó llenar a lo largo del siglo XIX y, por lo menos, hasta mediados del siglo XX, el vacío dejado por la decadencia de la ciudad y de las formas urbanas de sociabilidad. Aclaramos que, el sentimiento de familia que surge durante los siglos XVI y XVII, es inseparable del sentimiento de la infancia¹³. No obstante, la consolidación de la familia moderna como parte de aquella «revolución afectiva», que se vive a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del XX, termina consolidándola como la principal instancia de socialización del niño, en la que el amor, el afecto, la emotividad y el cariño, se convierten en la principal herramienta socializadora, la cual crea nexos tan profundos que trascienden, incluso,

¹² Philippe Ariès, «El niño y la calle, de la ciudad a la anticiedad», en *Ensayos de la memoria*, Bogotá, Norma, 1996, p. 283

¹³ Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Tauros, 1987, p. 466.



el mismo momento de la muerte. Nuestros padres son recordados y amados, después de muertos, hasta nuestra propia vejez.

En segundo lugar, la escuela, como institución socializadora, toma cuerpo en «la escuela tradicional», la cual se hace cargo de una infancia que en Europa y los Estados Unidos es expulsada de las calles a lo largo del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En efecto, el florecimiento de «la infancia tradicional» en occidente, Europa, los Estados Unidos y algunos países de América Latina, se ubica alrededor de la coyuntura histórica moderna; reiteramos, entre 1850 y 1950, en la que encontramos una infancia socializada fundamentalmente por el papel de los agentes tradicionales, como lo eran: la familia y, particularmente, la escuela tradicional, cuyo método educativo se basaba en la educación memorística, el encierro, la humillación, los castigos físicos e infamantes¹⁴.

Todo parece indicar que parte del origen de la deserción escolar tiene que ver con las características y propuestas de la Escuela tradicional, la cual, como segunda agencia socializadora, no logró retener al niño con el fin de aislarlo del peligro de las calles. No en vano la mirada en Europa y los Estados Unidos del niño callejero como «pequeño delincuente», coincide con el momento en que toma fuerza la escuela como segunda institución socializadora. El niño se convierte en un «escolar uniformado», al cual la escuela sólo logra sacar de la calle durante una parte del día o de la semana.

En general, el niño en la modernidad, vivió un proceso particular de domesticación reconocido por la psicología, el cual se inicia a finales del siglo XVIII y termina en la primera mitad del siglo XX. «La emergencia de la noción de niño como un sujeto con especificidades psicológicas acarrió el surgimiento de políticas sociales y educativas para su bienestar, para la atención y orientación de las familias, y para la corrección de desvíos. El ideal doméstico, representado por la familia burguesa, donde los papeles son definidos y se enfatizan el orden, el respeto y el afecto mutuos, perpetúa y naturaliza la noción de un ambiente ideal para vivir y criar los niños. Del mismo modo, la infancia es naturalizada a través de las propias prácticas que circunscriben los tiempos modernos: *ser niño es ir a la escuela, jugar y no tener responsabilidades, vivir con su familia y así sucesivamente*»¹⁵.

Podemos deducir del anterior análisis, que la familia, como fenómeno de la modernidad, en cuya base se encontraba la infancia, representa el sostén de la sociedad, del contrato social y del proyecto capitalista de origen burgués. El niño, a lo largo del siglo XIX en un contexto de privatización de la vida familiar, la industrialización y la urbanización, presencia la irrupción de las multitudes, el hacinamiento, la indiferencia, el aislamiento, el egoísmo, la miseria, la exclusión y la marginación, para, finalmente, a mediados del siglo XX, terminar siendo expulsado de las calles a causa del vehículo y de la ciudad como sinónimo de peligro. En esta misma coyuntura histórica, entre 1850 y 1950, en la que se consolida «la infancia tradicional», se afianzan la familia y la escuela, como instancias

¹⁴ En el caso colombiano un destacado estudio sobre el paso de la escuela tradicional a la escuela moderna lo podemos consultar en Javier Saénz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, } *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Bogotá, Colciencias, 1997. Particularmente, consultar en el volumen 1, «La formación del niño entre 1890 y 1935: del arte de castigar al arte de gobernar», pp.189-277.

¹⁵ Lucía Rabello de Castro, «Una teoría de la infancia en la contemporaneidad», en *Infancia y adolescencia en la cultura de consumo*, Buenos Aires, Grupo editorial Lumen, 2001, p. 36.

socializadores que buscan aislar al niño de la calle, acompañada de sus peligros, finalizando así, un proceso de domesticación iniciado a finales del siglo XVIII.

Sin embargo, ya inmersos en el contexto citadino, algunos padres de familia y maestros, muy seguramente, comenzaban a preguntarse ¿qué hacer con el tiempo libre de los niños en la ciudad?, ¿qué opciones de entretención puede brindar la casa y la familia una vez el niño regresa de la escuela? Por otro lado, la familia, en momentos en que comienza a vivir un profundo proceso de fragmentación, y la casa, como sinónimo de vida privada y de aislamiento social, ¿que opción ofrecen a este nuevo tipo de infancia?

3. LA CONSTITUCIÓN DE LA INFANCIA CONTEMPORÁNEA

La configuración de la infancia contemporánea, antecede al punto de corte que ubicaremos entre la segunda pos guerra (1950) a la fecha. Por lo demás, es aquella infancia que hace parte de nuestra *historia presente*, de nuestro aquí y de nuestro ahora, y que no se puede leer de manera independiente al papel que juegan, al menos, dos variables: en primer lugar, la transformación del entorno espacial, expresado en la constitución de las grandes ciudades y sus consecuentes repercusiones en la vida cotidiana en el proceso de socialización de los niños; y como segundo, la irrupción de los medios masivos de comunicación, de manera particular, *la televisión*, y sus respectivas implicaciones en el manejo del *ocio*, *el tiempo libre*¹⁶, el consumo globalizado y la materialización de las identidades descentradas e inacabadas en la que se encuentra inmerso este nuevo tipo de infancia.

Como lo da a conocer Erick Hobsbawm, en su ya clásico libro *La historia del siglo XX*, una vez terminada la segunda guerra mundial, el capitalismo atraviesa un periodo de gloria, definido por él, como los «años dorados», que se prolongan por algo más de veinte años, en los cuales la hegemonía de la vida occidental, la revolución tecnológica, la alta capacidad de producción a nivel mundial y la consolidación de la vida urbana como modelo de vida, serían parte de las características de esta coyuntura. «Una de las razones por las que la edad de oro fue de oro es que el precio medio de crudo saudí era inferior a los dos dólares a lo largo de todo el periodo que va de 1950 a 1973, haciendo así que la energía fuera ridículamente barata y continuara abaratándose constantemente... La era del automóvil hacía tiempo que había llegado a Norteamérica, pero después de la guerra llegó a Europa, y luego a escala más modesta al mundo socialista y a la clase media latinoamericana»¹⁷.

Los años dorados vinieron acompañados de una «revolución social», en la que el campo se vacía y se llenan las ciudades. En realidad, las aglomeraciones urbanas más gigantescas

¹⁶ *El ocio* se puede definir como una ocupación escogida y no pagada, principalmente por el placer que proporciona. En segundo lugar, *el tiempo libre* se refiere al tiempo sobrante de la jornada laboral; en el caso del niño el tiempo sobrante de la jornada escolar que, por lo general, puede dedicar al juego como principal actividad ociosa. No obstante, en el contexto capitalista buena parte del tiempo libre, en el caso de las clases medias y bajas es dedicado a trabajar. El tiempo libre lo dedicamos, por lo general, a la administración familiar, al descanso, a la satisfacción de las necesidades biológicas, a la sociabilidad y al juego. Para la ampliación de esta discusión consultar a Norbert Elias y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, fondo de Cultura Económica, 1995, pp. 88-91.

¹⁷ Erick Hobsbawm, *La historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica y Grijalbo, 1995, pp. 266-267.

de finales de los ochenta se encontraban en el tercer mundo: El Cairo, Ciudad de México, Sao Paulo y Shangai, cuya población alcanzaba las ocho cifras. No obstante, como lo da conocer el propio Hobsbawm, de manera paradójica, mientras el mundo desarrollado seguía estando mucho más urbanizado que el mundo pobre, sus propias grandes ciudades se disolvían, tras haber alcanzado su apogeo a principios del siglo XX, antes de que la huida a los suburbios y a las ciudades satélite, adquiriese ímpetu, y los antiguos centros urbanos se convirtieran en cascarones vacíos de noche, al volver a sus casas los trabajadores, los comerciantes y las personas en busca de diversión. Mientras la población de ciudad de México casi se quintuplicó en los treinta años posteriores a 1950, Nueva York, Londres y París, fueron declinando o pasando a las últimas posiciones entre las ciudades de primera división¹⁸.

El crecimiento de las ciudades, en la segunda mitad del siglo XX, trajo como consecuencia directa la desaparición de la vida colectiva y la evolución al culto de la vida privada. La combinación del periodo de máxima expansión del siglo, de pleno empleo y de una sociedad de consumo auténticamente de masas, transformó la vida de la gente. Como lo hemos observado, esta evolución fue precipitada inicialmente por *el automóvil*, que ya había expulsado al niño de las calles en las grandes ciudades europeas y norteamericanas; y luego, para la segunda mitad del siglo XX, por *la televisión*, la cual hizo innecesario ir al campo de fútbol, del mismo modo que la televisión y el vídeo han hecho innecesario ir al cine¹⁹. La vida que era, en sus aspectos más placenteros, una experiencia colectiva, se restringe aún más a la esfera familiar, *la esfera privada*, producto del papel de los medios de comunicación.

En general, las primeras emisiones públicas de televisión se efectuaron en Inglaterra y los Estados Unidos, en las décadas de 1920 y 1930. Luego, las emisiones programadas se interrumpieron durante la II Guerra Mundial, para entrar en los países de habla hispana, entre ellos España, México y Colombia, en los años cincuenta²⁰. Como lo da a conocer Alejandro Álvarez, en el caso colombiano, la televisión, poco a poco, se fue convirtiendo en un bien de consumo primario más que un lujo. Su uso se fue generalizando, de tal manera, que vino a contribuir con la resolución de un problema grave que vivían las crecientes ciudades y que se estaba convirtiendo en un asunto de orden público: el uso del tiempo libre²¹. En consecuencia, la preocupación que existía con respecto del uso del *tiempo libre* y del *ocio*, propio de las grandes ciudades en proceso de expansión, hizo ver con buenos ojos la ayuda que la televisión podía prestar en el terreno educativo.

¹⁸ *Ibíd.*, pp. 296-297.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 309.

²⁰ En España, se fundó Televisión Española (TVE), en 1952, dependiendo del Ministerio de Información y Turismo. En México, se habían realizado experimentos en televisión a partir de 1934, pero la puesta en funcionamiento de la primera estación de TV, Canal 5, en la ciudad de México, tuvo lugar en 1946. Al iniciarse la década de 1950, se implantó la televisión comercial y se iniciaron los programas regulares y en 1955 se creó Telesistema mexicano, por la fusión de los tres canales existentes. Televisa, la empresa privada de televisión más importante de habla hispana, se fundó en 1973 y se ha convertido en uno de los centros emisores y de negocios más grande del mundo, en el campo de la comunicación, ya que, además de canales y programas de televisión, desarrolla amplias actividades en radio, prensa y ediciones o espectáculos deportivos. Por su parte, Colombia inicia las emisiones televisivas el 13 de junio de 1954, mediante un acto pomposo encabezado por el entonces presidente, general Gustavo Rojas Pinilla.

²¹ Alejandro Álvarez, «La era de la televisión», en: *Los medios de comunicación y la sociedad educadora*, Bogotá, Magisterio, UPN, 2003, p. 130.

En este contexto, en el ámbito nacional, hay que resaltar que los medios de comunicación, desde los años sesenta, trajeron como consecuencia la transformación de la vida cotidiana y de la sensibilidad colectiva. La emisión de los primeros programas norteamericanos como *La isla de Gilligan*, *La hechicera*, *Los Beverly ricos*, van a desempeñar un papel significativo en la introducción del modelo del individuo autónomo, en oposición a una sociedad colombiana de carácter tradicional y conservadora. Los nuevos gustos musicales expresan conflicto generacional y crisis de viejas sensibilidades: la irrupción del *rock* y la música de Los Beatles, pero, especialmente, el fenómeno del *hippismo*, con su característica vivencial, rompe con la jerarquía social y desarrolla una sensibilidad fundamentalmente femenina: el amor a la naturaleza, la Madre –Tierra, la importancia de la vida cotidiana²².

En general, los medios de comunicación traen importantes cambios en las actitudes públicas acerca de la conducta sexual. Hobsbawm, manifiesta que, oficialmente, los años sesentas y setentas, fue una época de liberación extraordinaria, tanto para los heterosexuales, sobre todo para las mujeres, como para los homosexuales. Se evidencia, así, la crisis del núcleo familiar tradicional. En Estados Unidos, las familias nucleares cayeron del 44 por 100 del total de hogares al 29 por 100, entre 1960 y 1980. En países católicos, como Bélgica, Francia y los Países Bajos, el índice bruto de divorcios se triplicó entre 1970 y 1985. «Y es que el divorcio, los hijos ilegítimos y el auge de las familias monoparentales (es decir, en la inmensa mayoría sólo con la madre) indican la crisis de relación entre sexos; el auge de una cultura específicamente juvenil muy potente indicaba un profundo cambio en la relación existente entre las diversas generaciones»²³.

En efecto, la irrupción de los medios de comunicación traería consecuencias directas en cuanto esa crisis generacional anteriormente señalada. Ahora bien, mientras que la madurez social del muchacho se posterga, su madurez fisiológica se adelanta. La verdad es que parte de esta madurez fisiológica la producen los medios de comunicación, particularmente la televisión, al ofrecer, en cualquier horario, la esfera privada, íntima y erótica del adulto, como parte de la entretención y emoción emitida.

En el fondo, dicha crisis generacional que compromete la concepción de un nuevo tipo de infancia evidencia a la vez la crisis de una serie de identidades tradicionales que se materializaban de antaño por el papel de la familia nuclear y la escuela, y la irrupción de unas nuevas, en la que los medios de comunicación, en un contexto urbano, sin espacios placenteros para la vida colectiva, se presentan en muchas ocasiones como única opción para el uso del tiempo libre y el ocio. Esta nueva coyuntura, trae como consecuencia trascender la idealización de la infancia; es decir, de-construir el niño moderno, visto como una figura histórica y tradicional, para pensarlo en un contexto social mucho más amplio y complejo en el que irrumpe el paradigma identitario del sujeto.

La identidad, vista como aquel espacio que tiene que ver con lo igual y con lo diferente, con lo personal y lo social, con lo que tenemos en común con un grupo de personas y lo que nos diferencia con otras, actualmente está mediada, en el caso de *la infancia*

²² Fabio López de La Roche, «La sociedad colombiana de los años 60 y 70», en: *Izquierda y cultura política*, Bogotá, D.C. . Cinep, 1994, pp. 72-77.

²³ Eric Hobsbawm, *op. cit.*, pp. 324- 325.

contemporánea, por el papel que juegan los medios de comunicación en un contexto urbano. En este sentido, las actuales generaciones han tenido un contacto inmediato con los medios de comunicación, inclusive, tal vez, desde el momento mismo de su concepción, lo que nos demanda otro tipo de lectura.

En consecuencia, para nuestro caso particular, la *infancia contemporánea*, vista como una categoría conceptual y un nuevo tipo de sujeto, materializa una «identidad descentrada»²⁴, caracterizada por la imposibilidad de representarla en una sola posición. La *infancia contemporánea*, como un actor y un sujeto más de nuestro escenario sociocultural y de nuestra *historia presente*, vive un proceso de socialización que se ubica más allá del papel que puedan jugar las instituciones sociales tradicionales. Es aquella infancia que lucha por conquistar su identidad en un contexto urbano mucho más individualizado, en el que la familia nuclear se encuentra amenazada, las crisis entre las generaciones cada día son más estrechas, y los niños y los jóvenes, aunque socialmente cada días son más dependientes de su estructura familiar son a la vez más precoces.

La *infancia contemporánea* es aquella infancia de la *historia presente*, de carácter precoz, compleja, flexible e inacabada, en cuya base encontramos un proceso identitario descentrado que los adultos, por lo general, no comprenden. Por lo demás, la infancia contemporánea aunque ya no se socializa junto a los adultos, como ocurría en el medioevo y al inicio de la modernidad, se está socializando en espacios marcados por su informalidad y junto a los medios de comunicación en un entorno familiar y urbano en el cual reina el aislamiento, la fragmentación y la soledad del sujeto, sin espacios claros para el esparcimiento de la vida colectiva. Pese a esto, debemos manifestar que en el actual contexto *los niños siguen siendo niños y los adultos siguen siendo adultos*.

Por otra parte, Francesco Tonucci en su texto *La ciudad de los niños*, en el año 1996, evidencia para el caso europeo, particularmente el italiano, la manera como el adulto no ha tenido en cuenta la voz de los niños en la participación del escenario de lo público. Efectivamente, el mundo occidental en el proceso de consolidación del proyecto moderno urbano no tuvo en cuenta la voz de la infancia y podríamos decir que es un sujeto hasta ahora redescubierto. Por lo demás, los niños, al igual que otros actores excluidos por la ciudad misma, como los ancianos y los discapacitados, demandan no sólo su incorporación dentro del espacio físico de la ciudad, sino, además, que su voz, percepciones y demandas sean tenidas en cuenta.

Para F. Tonucci, a la infancia contemporánea, de manera particular, al niño visto como un ciudadano más, portador de un identidad en construcción y de una relación particular con el entorno, «como principal parámetro para reestructurar la ciudad se le debe garantizar la posibilidad de salir de la casa, recorrer las calles solo, conocer su ambiente en su tiempo libre e informal, lo que facilitaría su crecimiento no sólo en términos sociales, sino también cognitivos»²⁵. El niño al re-incorporarse, poco a poco, en el escenario público de la ciudad ha denunciado, en el caso italiano, la excesiva importancia que se le ha

²⁴ Chris Barker, *Televisión, globalización e identidades culturales*, Buenos Aires, Piados, 2003, p. 42. La identidad descentrada implica un sujeto de identidades cambiantes y fragmentadas, de manera que las personas no se componen de una, sino de varias, y a veces de contradictorias identidades. Así, el sujeto asume diferentes identidades en diferentes momentos que no se unifican alrededor de un yo coherente.

²⁵ Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños*, Buenos Aires, editorial Losada, 1996, p. 69.

dado al vehículo en la ciudad, ha demandado el uso democrático del espacio público, el día sin vehículo, el día del juego, el ir solo a la escuela y las ciudades educativas. En general, la incorporación de la voz de los niños en la ciudad, permitirá, según Tonucci, «devolver al ciudadano, a partir de los niños, la posibilidad de reconocer a la propia ciudad y reconocerse en ella. Es necesario devolver a la ciudad una dimensión compatible con las capacidades de conocimiento y control de los ciudadanos y especialmente de los niños»²⁶. La incorporación de la voz de *los niños contemporáneos* se convierte así en una demanda frente al actual contexto urbano y educativo.

Luego, F. Tonucci, años después, en un reciente texto que lleva por título *Cuando los niños dicen «¡Basta!»*, da a conocer cómo la experiencia de incorporar la voz de los niños en el escenario público de la ciudad, logra extenderse a una serie de ciudades de Italia y Argentina. *Cuando los niños dicen «¡Basta!»*, es un llamado de atención para incorporar la voz de los niños en el escenario urbano, con cierta urgencia y necesidad. *Cuando los niños dicen «¡Basta!»*, «lo hacen con urgencia, con prisa, casi con avidez: él es niño por poco tiempo y en ese espacio de tiempo le resulta imprescindible hacer lo necesario para su desarrollo...El tiempo de los niños es administrado por los adultos y en ellos no siempre se puede confiar. Los mayores siempre dicen «después, mañana». Los niños aprenden pronto a decir «ya, ahora mismo». Saben que lo inmediato es seguro; ya buscarán la forma de conseguir, tal vez, lo que surja más adelante»²⁷. Los niños como parámetros de una ciudad más democrática demandan el derecho al juego, a transportarse a pie y en bicicletas, demandan aceras en la que quepa la familia, mayor representación en discusiones de carácter público e incluso un alcalde para los niños.

En general, la *infancia contemporánea* busca restablecer un nuevo tipo de relación con la ciudad en la que mediante una relación polifónica y democrática se incorpore de nuevo su presencia y su voz, la cual fue acallada y restringida a la esfera privada del hogar a lo largo del siglo XX. La *infancia contemporánea* al demandar su presencia en el escenario público presiona otras miradas que sobre ella se tiene aún desde el desconocimiento en su dimensión, no sólo, de escolar uniformado y de hijo, sino en su dimensión de niño como constructor de una nueva realidad y de una nueva subjetividad.

4. LA INFANCIA CONTEMPORÁNEA, SU REPRESENTACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL DESDE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Así pues, con lo anteriormente expuesto, podríamos definir a *la infancia contemporánea* como aquel grupo de niños que haciendo parte de la coyuntura actual han vivido un particular proceso de socialización producto del papel que juegan entre otros la cotidianidad de un contexto urbano que les ha dejado pocas opciones y, en el cual, el uso del *ocio* y el *tiempo libre*, lo suple en muchos casos los medios de comunicación, particularmente *la televisión*. Dicho contexto y circunstancia, en la que participan un conjunto de fuerzas sociales, culturales, políticas y económicas, ha traído como consecuencia la materialización de un nuevo tipo de niñez, portadora de otro tipo de subjetividad e identidad, de carácter precoz, compleja, y, por lógica, incompleta e inacabada.

²⁶ *Ibid.*, p. 102.

²⁷ Francesco Tonucci, *Cuando los niños dicen: ¡BASTA!*, Argentina, Losada, 2003, p.19.

La anterior afirmación se establece en contraposición de quienes han supuesto en este contexto, mediante una visión apocalíptica, el fin de la infancia y de la niñez, pues si bien reconocemos que en el actual contexto los niños acceden de manera acelerada a la esfera privada e íntima del adulto, esto no quiere decir que los niños hayan dejado de ser niños y los adultos hayan dejado de ser adultos. En este sentido, en una reciente investigación que aborda esta temática se afirma que «los que han moldeado, dirigido y utilizado la tecnología de la información de finales del siglo XX han desempeñado un papel exagerado en la reformulación de la infancia»²⁸.

De tal manera, la nueva «representación social»²⁹ de la infancia, entendida como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella, constituye un conjunto de saberes implícitos y cotidianos resistentes al cambio. Por lo demás, para María Victoria Alzate, «las representaciones caracterizan a quienes la expresan pero, sobre todo, a aquellos que son designados. En el caso de la representación social de la infancia, ésta tiene que ver directamente con el pasado de cada uno de nosotros, con nuestra descendencia, y con el porvenir de cada grupo humano; interesa por tanto a los individuos y a las sociedades sin excepción»³⁰. En las sociedades contemporáneas hay tres grandes espacios para construir una visión globalizada, dinámica del fenómeno que denominamos infancia: las relaciones y dinámicas intra familiares; las relaciones generales de la población hacia infancia; y las imágenes que se privilegian y las pautas de relación que se moldean por parte de los medios de comunicación social.

De conformidad con este supuesto, el tema de los medios de comunicación, reconocidos como un espacio importante en el cual actualmente se está moldeando cierto tipo de representación social de la infancia globalizada ameritan cierto tipo de reflexión. En el actual contexto para Néstor García Canclini, somos lo que consumimos, «las identidades actuales se estructuran menos desde la lógica del Estado que de los mercados; en vez de basarse en las comunicaciones orales y escritas que cubrían espacios personalizados y se efectuaban a través de interacciones próximas, operan mediante la producción industrial de la cultura, su comunicación tecnológica y el consumo diferido y segmentado de los bienes»³¹. Así los profesionales de la infancia y los padres de familia deben comprender que los seres humanos son el producto histórico de los mecanismo de poder, apreciación que se omite en el mundo cotidiano.

²⁸ Sh. R. Steinberg y J.L. Kincheloe (Comps.), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata, 2000, p. 15.

²⁹ Para María Victoria Alzate P., las representaciones sociales son imágenes mentales compartidas por un colectivo determinado, que están generalmente relacionadas con una amplia diversidad de creencias, actitudes y estereotipos, etc., sobre el *objeto social* referido que permiten un conocimiento cotidiano compartido y facilitan la comunicación entre miembros de un mismo entorno sociocultural acerca de dicho objeto (María Victoria Alzate Piedrahita, *La infancia: concepciones y perspectivas*, Pereira, Papiro, 2003, p. 120). Para Jairo Gómez, la representación social busca resolver uno de los problemas nucleares de las ciencias sociales en los referente a la relación entre el individuo y la sociedad. La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera como los sujetos sociales aprendemos los conocimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, la manera como nos relacionamos con las personas de nuestro entorno próximo o lejano (Jairo Hernando Gómez Esteban, *La construcción del conocimiento social en la escuela*, Bogotá, U. Distrital, 2002, pp. 35-39). Desde

La televisión como medio de penetración cultural centra su poder en la capacidad de creación y potenciación de *estereotipos sociales* en torno a la infancia lo que crea un tipo de representación social particular. De este análisis, se desprende una discusión en la que hayamos dos posiciones iniciales claras, la apocalíptica y la integrada³². En consecuencia, la primera representación de infancia que se desprende de los medios tiene que ver con buena parte de los análisis que han manifestado de manera tajante el fin de la infancia misma. En este sentido, algunos analistas apocalípticos en contraposición al papel socializante de los medios de comunicación han descrito el fin de «la infancia tradicional». Por lo general, este análisis va acompañado de una serie de juicios de valor que recriminan al niño consumidor de televisión como perezoso, pasivo, consumista, haragán, sedentario, obeso, mal deportista y mal estudiante.

El segundo estereotipo, tiene que ver con una posición integrada frente al papel de los medios en el proceso de socialización y con la democratización social del niño frente al adulto producto del papel de la televisión. En esta relación los niños han ganado un espacio específico en la esfera social ya sea como un potencial «ciudadano consumidor» o como un «sujeto activo» frente a los mismos medios. Es decir, en el actual contexto todo no es tan negativo, el niño de hoy es mucho más inteligente y como parte de la tele audiencia poco a poco se convierte en un sujeto activo en la medida en que maneja una mayor cantidad de información.

Sin embargo, frente a los dos extremos de la discusión la actitud más adecuada es la aceptación crítica en torno al papel actual de la televisión. En palabras de Umberto Eco, lo ideal es el equilibrio entre el optimismo ingenuo y el catastrofismo estéril, lo que ha traído como consecuencia un llamado de atención a los educadores. Germán Muñoz, para el caso colombiano, de acuerdo a cierto tipo de estudios y análisis, observa al niño, por lo menos desde los cuatro años de edad, como un sujeto televisivo y un actor social que por medio de la televisión expresa la manera de comprender la vida. Según Muñoz: «El público infantil participa de la elección de los programas no sólo como televidente y consumidor, sino como sujeto con necesidades y expectativas de la televisión en cuanto institución socializadora y lugar de encuentro con el mundo. Los niños, cuando les gusta una programación son un público agradecido, solidario y fiel, además de establecer diferencias de carácter formal y narrativo. Ellos ven la televisión de manera

otra perspectiva *la representación social* la podemos definir como un modelo o estrategia cognitiva que le permite al sujeto interpretar la realidad y que le sirve a la vez como una guía para la acción. En este sentido, para Jerome Bruner la representación o sistema de representación es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. La representación de un suceso siempre es selectiva. Hay tres tipos de representación que operan durante el desarrollo de la inteligencia humana y cuya interacción es crucial para éste. Estos tres modos son: la representación enactiva, la representación icónica y la representación simbólica: conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje (Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 2002, p. 122).

³⁰ María Victoria Alzate Piedrahita, *Op. cit.*, pp. 112-121.

³¹ Néstor García Canclini, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo, 1995, p. 30.

³² Joan Ferrés, *Televisión y educación*, Barcelona piados, 2000, p.p. 18-19. La discusión que desarrolla Ferrés en su libro tiene un antecedente directo en el análisis de Umberto Ecco, de finales de los años setenta (*Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Lumen, 1977).

diferente a como la ven los adultos, se fijan en los estilos, formas, colores e ironías, en contraposición al adulto que se fija en el contenido³³.

El niño como sujeto televisivo y actor social es un ser inteligente, un hijo de la tecnología, de los medios y de la masificación de la cultura, por ende demanda unas formas muy particulares de comprensión y análisis por parte del adulto. A este tipo de representación de infancia construida por los medios de comunicación podemos agregar, por medio de algunos ejemplos, la que se desprende de las mismas películas, comedias y dibujos animados, en los cuales se da a conocer una representación, o más bien un estereotipo de infancia precoz y compleja, caracterizada en un alto porcentaje por el asilamiento y la soledad del hogar.

Por ejemplo, "el la cinta *Solo en casa*, doblada al español como *Mi pequeño angelito*, Kevin, el niño protagonista y uno de los hijos menores de la familia McAlister, representa la situación del niño no deseado por su familia el cual es «olvidado» por sus padres en un periodo de vacaciones. Cuando después de llegar a Miami los padres de Kevin comunican a la policía que han dejado sólo al niño en Nueva York, la situación no reviste importancia. Incluso cuando admiten que abandonar al niño se ha convertido en una «tradicción familiar», nadie se alborota, después de todo los McAlister, son una familia de clase media alta. Kevin en su soledad no tiene comunidad, no tiene vecinos a quien llamar, no tiene a quien pedir ayuda. Kevin no está únicamente solo en casa, está socialmente sólo. Por lo demás, Kevin en su soledad no tiene necesidad de los adultos, pues hace las compras, se ocupa de la casa y se defiende de los ladrones, todo él sólo. De este modo, Kevin McAlister, como prototipo de niño contemporáneo, representa cierto tipo de antecedente de lo que es Bart Simpsons, quien a pesar de tener un rendimiento bajo en la escuela es un niño inteligente. La escuela para Bart es aburrida, limitada y se basa en una infancia que ya no existe. Bart no es infantil, la escuela sí"³⁴.

En el ámbito nacional novelas como *Padres e hijos*, *Francisco el matemático*, y particularmente comedias como *Casados con hijos*, con un formato norteamericano, realizada en estudio y con risas y carcajadas grabadas, dan cuenta de una nuevo tipo de familia, escuela y de infancia que busca instituirse en los países de habla hispana en la que los niños y los adultos comparten la casa como espacio de socialización en el que se entremezcla la esfera privada e íntima de cada uno de sus miembros con la esfera social.

En general, este tipo de películas, de comedias y de dibujos animados solo pueden realizarse en un contexto histórico y social determinado en el que se ha experimentado un profundo cambio en torno al concepto y la representación social de lo que es la infancia. El niño de las comedias y de los dibujos animados sustituye al niño de la vida real como modelo de infancia. Los niños se «adultifican» y los adultos se «infantilizan». Dichas películas y programas sintetizan de manera clara el concepto de infancia que manejan los medios de comunicación alejados de los rótulos tradicionales basados en la familia y en la escuela.

³³ Germán Muñoz González, «Infancia, comunicación, mediaciones y medios», en Cecilia Rincón Verdugo, *Infancia y comunicación*, Bogotá universidad Distrital, 2002, p.p.92-98.

³⁴ J.L. Kincheloe, «Sólo en casa y «Malo hasta la médula»: surge una infancia postmoderna»; en *Cultura infantil y multinacionales*, Op. cit. p.p. 45-64.

A manera de conclusión en este aparte, podemos manifestar actualmente que un alto porcentaje de la infancia se inserta y afianza en el escenario social por medio del papel que juegan los medios de comunicación, particularmente la televisión como agente socializador. En este sentido, para el sujeto gran parte de sus representaciones y nociones sociales se encuentran mediadas por el papel que la televisión puede jugar en el momento en el que este aparato garantiza su inserción social por medio de la *observación* e *imitación* en el proceso de socialización. En consecuencia, el contacto cara a cara, el contacto con las cosas y la experiencia directa, quedan relegadas a un segundo plano producto del actual contexto en el que el espacio de socialización es reducido a la casa y al papel que cumple la televisión. Así mismo, los medios de comunicación han creado una nueva representación social de la infancia, particularmente de *la infancia contemporánea*, cuya característica desde una perspectiva constructiva trae como consecuencia que valoremos al niño como protagonista y constructor de su propia realidad en un nuevo contexto mediado por la globalización cultural en continua negociación con la cotidianidad local.

5. LA INFANCIA CONTEMPORÁNEA, LA INCORPORACIÓN DE SU NARRATIVA Y SU VOZ EN EL CONTEXTO URBANO

La infancia contemporánea como sujeto social descubierta en las últimas décadas del siglo XX e inicio del XXI, ha entrado dentro de nuestras preocupaciones en el contexto ciudadano, mediado por la subjetividad anteriormente reseñada. El niño es insertado a la realidad por del papel que juegan los agentes socializadores como la familia, la escuela y los medios de comunicación, en un contexto urbano caracterizado por individualismo, el consumo y por la globalización cultural. Sin embargo, el niño como un sujeto social más se inserta a la realidad por medio del lenguaje, el cual le permite en el plano cotidiano apropiarse de la realidad, organizarla y clasificarla. En consecuencia, es por medio del lenguaje y particularmente de la *narrativa*, que el sujeto materializa su identidad tomando cuerpo así su *yo social*, en el momento en que comparte su experiencia y percepciones de vida y mundo con los otros.

Para Jerome Bruner, es por medio de *la narrativa* que el sujeto organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativas al mundo social. La narraciones, por lo demás, presentan algunas propiedades, como una suma de secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos, en los que participan los seres humanos como personajes o actores. Las narraciones pueden ser reales o imaginarias, sin menoscabo de su poder como relato y tienen una forma peculiar de enfrentarse a las desviaciones de lo canónico o magistral³⁵.

Según las observaciones de Bruner, *la narrativa* se encuentra mediada por la adquisición del lenguaje y, en general, por el proceso de socialización, el cual es muy sensible al contexto en el que el niño encuentra su significado. El niño domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a las consecuencias. «Muy pronto aprende

³⁵ Jerome Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 2000, consultar capítulo 2, pp., 47-75.

que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo como uno cuenta lo que hace, lo que ha hecho o lo que va hacer. Narrar se convierte entonces en un acto no sólo expositivo sino también retórico. Para narrar de una manera convincente nuestra versión de los hechos, no se necesita sólo el lenguaje, sino también dominar las formas canónicas (magistrales o formales)... Mientras adquiere estas habilidades, el niño aprende también a utilizar algunos instrumentos menos atractivos del mercado retórico: el engaño, la adulación y demás argucias. Pero aprende también muchas de las formas útiles de interpretación y, gracias a ello, desarrolla una empatía más penetrante. Y así entra en la cultura humana»³⁶.

Para Jairo Gómez, desde una perspectiva reforzada por Jerome Bruner, toma cuerpo así en el sujeto el *pensamiento narrativo*, el cual de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido a partir de los agentes, personajes, ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acciones. Mediante el *pensamiento narrativo* «el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas, hace que lo excepcional sea comprensible. La modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico, analógico y la construcción intersubjetiva de lo social que con la equilibración de estructuras lógicas»³⁷.

En términos generales, el pensamiento narrativo es de vital importancia porque nos permite interpretar mejor la interacción social humana. La narrativa de los sujetos no produce descripciones únicas, puede construir diversas historias sobre el mismo hecho y su heterogeneidad posibilita que surjan multiplicidad de significaciones. La narrativa es inherente a la condición humana o a la mente misma. El lenguaje narrativo permite un continuo proceso de negociación del saber cotidiano con los saberes sistematizados y los orienta a su mejor destino, como lo es, la apropiación personal o significativa de los mismos.

Por lo demás, es por medio de la narrativa y el *pensamiento narrativo*, que entramos a ese conjunto de imbricaciones y relaciones socioculturales en las cuales el sujeto se encuentra inmerso. Sin embargo, debemos recordar que, en nuestro caso particular, estamos hablando de los diversos niveles de memoria y experiencia del niño cuando trabajamos su narrativa e inspeccionamos su relación con el entorno. En consecuencia, la experiencia y la manera como el niño la organiza por medio del *pensamiento narrativo* se desarrolla mediante una *actividad cognitiva*, mediada inicialmente por una relación con el presente; y luego, una relación más compleja entre el presente, el pasado y el futuro.

Por otro lado, como más adelante lo evidenciaremos es de aclarar, que *la narrativa* de los niños, su relación con el entorno urbano, sus diversos grados de experiencia y memoria, en nuestro caso particular, son trabajadas mediante un enfoque cualitativo de investigación por medio del cual se busca incorporar la voz de los niños y sus interacciones con relación al entorno urbano lo que nos permite abordar cierto tipo de *historia presente* en escenarios formales y no formales de socialización.

³⁶ *Ibid.*, p. 91.

³⁷ Jairo Hernando Gómez Esteban, *La construcción del conocimiento social en la escuela*, op. cit., p. 39.

6. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Alejandro, «La era de la televisión», en *Los medios de comunicación y la sociedad educadora*, Bogotá, editorial Magisterio, UPN, 2003.

Ariès, Philippe, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Tauros, 1987.

_____, «El niño y la calle, de la ciudad a la anticiudad», en: *Ensayos de la memoria*, Bogotá, Norma, 1996.

Alzate Piedrahita, María Victoria, *La infancia: concepciones y perspectivas*, Pereira, Papiro, 2003.

Barker, Chris, *Televisión, globalización e identidades culturales*, Buenos Aires, Piados, 2003.

Brunner, Jerome, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 2000.

_____, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 2002.

Canclini, Néstor García, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo, 1995.

Cunnigham, Hugh, *Trabajo y explotación infantil. La situación en la Inglaterra de los XVII al XX*. Madrid, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 1994.

Elias, Norbert y Dunning, Eric, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Engels, Federico, *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Morgan y Drake editores.

Ferrés, Joan, *Televisión y educación*, Barcelona piados, 2000.

Gómez Esteban, Jairo Hernando, *La construcción del conocimiento social en la escuela*, Bogotá, U. Distrital, 2002.

Hobsbawm, Erick, *La historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica y Grijalbo, 1995.

Jaramillo Uribe, Jaime, *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, Fondo Nacional Universitario, 1990.

Kincheloe, J.L., «Sólo en casa y malo hasta la médula: surge una infancia post-moderna», en *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata, 2000.

López de La Roche, Fabio, «La sociedad colombiana de los años 60 y 70», en *Izquierda y cultura política*, Bogotá, D.C., Cinep, 1994.

Mijailov, M. I., *La Revolución Industrial*, 1993.

Palacios, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, México, editorial, Laia, S.A., 1999.

Pestalozzi, Juan Enrique, *Canto del Cisne*, México, Editorial Porrúa, 1996.



Rousseau, J. J, Jean Jacques Rousseau, *Emilio o de la Educación*, Colombia, Esquilo, 2002.

_____ , *El Contrato Social*, Bogotá, 1993.

Rabello de Castro, Lucía, «Una teoría de la infancia en la contemporaneidad».

- «Consumo e infancia barbarizada: ¿Elementos de la modernización brasileña?» en *Infancia y adolescencia en la cultura de consumo*, Buenos Aires, Grupo editorial Lumen, 2001.

Saénz Javier; Saldarriaga Óscar y Ospina, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Bogotá, Colciencias, Uni. Andes, 1997

Sh. R. Steinberg y J.L. Kincheloe (Comps.), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata, 2000.

Tonucci, Francesco, *La ciudad de los niño*, Buenos Aires, editorial Losada, 1996.

_____ , *Cuando los niños dicen: IBASTAI*, Argentina, Losada, 2003.