

infancias imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 18, no. 1, enero-junio 2019

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.

EDITORORA

Dra. Flor Alba Santamaría Valero

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. Gene Díaz

Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados Unidos

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

Mg. Nevis Balanta Castilla

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Karina Claudia Bothert

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Diana Concha Ramírez

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Cecilia Rincón Verdugo

Decana, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Gary Gari Muriel

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Dr. Agustín Learco Barna Cingolani

Docente, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Elcy Bello Balcárcel

Secretaría de Educación de Boyacá, Colombia

Dra. Blanca Lucía Bustamante Vélez

Docente, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Mg. Mila Alicia Cañón

Docente, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Mg. Giselle Castillo Hernández

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Mg. Karent Yuselly Céspedes Garzón

Docente, Corporación Universitaria Rafael Núñez, Colombia

Mg. Wilson Díaz Gamba

Director Ipazud, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. José Julio Güemez Ledesma

Docente investigador, Universidad de Cantabria, España

Mg. (C) David Gutiérrez Méndez

Estudiante postgrado, Universidad Autónoma Indígena de México

Mg. María Cristina Iturralde

Docente, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Dr. Ricardo López León

Profesor, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Mg. Sergio Andrés Manco Rueda

Coordinador, Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Lasallista, Colombia

Mg. Diana Marcela Méndez Gómez

Coordinadora Académica, Secretaría de Educación Distrital, Colombia

Mg. Javier Alliaume Molfino

Docente, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

Dr. (C) Juan Carlos Monsalve Gómez

Docente investigador, Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Mg. María del Rocío Morales Bopp

Directora Psicometría, Fundación Universitaria Sanitas, Colombia

Mg. Gustavo Adolfo Parra León

Profesor, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Diana Milena Peñuela Contreras

Profesora, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Mg. Mercedes Victoria Pérez Estrella

Docente, Universidad del Magdalena, Colombia

Dr. Diego Antonio Pineda Rivera

Profesor titular, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dr. Juan Carlos Romero Villadóniga

Docente, Universidad de Huelva, España

Edgar Manuel Sánchez García

Profesional en Arte Dramático, Gobernación del Atlántico, Colombia

Dr. Andrés Sicard Currea

Docente, Universidad Nacional de Colombia

Mg. Viviana Suárez Galvis

Docente, Secretaría de Educación del Distrito, Colombia

Mg. Wilson Javier Torres Puentes

Docente, Secretaría de Educación del Distrito, Colombia

Dra. Sandra Patricia Varela Londoño

Profesor investigador, Universidad de La Sabana, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada S.

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Alejandra Wilches Sierra

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

César Augusto Rodríguez

FOTOGRAFÍA

Niños participantes del programa Tripulantes Radio en el Parque Nacional Natural Chingaza (2018) por Alejandra Wilches

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fabián Andrés Gullaván

DIAGRAMACIÓN

Julián Hernández

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Fernando Piraquive P.

IMPRESIÓN

Carvajal soluciones de Comunicación S.A.S.



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

revistainfanciasimagenes@correo.udistrital.edu.co

revistainfanciasimagenes@gmail.com

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>

Indexada: Categoría C, Índice Bibliográfico Nacional, Publindex, Dialnet, Latindex y Redib

Tel. (+571) 3239300, ext. 1704

Carrera 7 No. 40B-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial	6-8
Imágenes de investigación	
Estrategia didáctica para la comprensión de dilemas morales con apoyo en las TIC Didactic strategy for understanding of moral dilemmas with support in ICT <i>María Trinidad Gómez Martínez, Rafael Iván Rodríguez Suárez</i>	9-20
Enseñando a construir modelos explicativos de física en torno a juguetes Teaching to build explanatory models of physics around toys <i>Olga Lucía Castiblanco, Xavier Parmenio Salinas, Yuli Patricia León, Diego Fabián Vizcaíno</i>	21-35
Sabores y saberes en la escuela: experiencia de intervención educativa Flavors and knowledge at school: educational intervention experience <i>Alejandra María Rodríguez, Sandra Faisuler Potosí, Mabel Cristina Calvache, Salomón Rodríguez</i>	36-50
Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina The rights of children and adolescents: a reflection on resistances, phenomena and actors which modulate, determine and postpone them in Latin America <i>Camilo Bácares Jara</i>	51-67
La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano (1990-2000) The dilution of school subjects in Bogota's public pre-school (1990-2000) <i>María Lilibian Benítez Agudelo, Óscar Leonardo Cárdenas Forero</i>	68-79
Escritura creativa en la escuela Creative writing at school <i>Bárbara Yaneth Guzmán Ayala, Jennifer Paola Bermúdez Cotrina</i>	80-94
Textos y contextos	
Reconciliarnos: una manifestación de ciudadanía para propiciar desde la escuela Reconciliation: a manifestation of citizenship to promote from school <i>Fabio Enrique Barragán Santos, Agustín David Arias Rey</i>	95-104
La experiencia de lectura en voz alta con las infancias: "Caperucita y el lobo feroz; la maraca y el trueno". Literatura infantil y efectos sonoros The experience of reading aloud with childhoods: "Little Red Riding Hood and the Big Bad Wolf; maraca and thunder". Children's literature and sound effects <i>Tamara Bustamante Chillón, Diana Marcela Gallego Angulo</i>	105-113



La construcción del infante a través de la literatura ilustrada: reflexiones sobre la censura de los temas tabú The construction of the infant through illustrated book: reflections on the censorship of taboo subjects <i>Fernando Garcés Poo, Laura Silvia Iñigo Dehud</i>	114-121
Creación de textos corpo-sonoros como otra forma de expresión estética Creation of sound-corporeal texts as another form of aesthetic expression <i>María José Velásquez Martínez</i>	122-131
El desplazamiento forzado: un reto para la transformación del quehacer docente Forced displacement: a challenge for the transformation of the teaching task <i>Tatiana Melissa Muñoz Cáceres</i>	132-141
La lectura en voz alta como estrategia para la comunicación adulto-niño en la escuela Reading aloud as a strategy for adult-child communication in school <i>Elsa Ivonne Valencia Chaves, Alexandra Martínez Alzate</i>	142-149

Separata especial

Tripulantes: voces y creación en mundos digitales <i>Flor Alba Santamaría Valero</i>	II-VII
Mundos posibles, mundos expandidos. La potencia de lo digital en la obra JAR y otras obras colombianas de literatura digital <i>Jaime Alejandro Rodríguez</i>	VIII-XIV
Narrativas transmedia, infancia y cultura digital <i>Edna Katerine Moreno Velandia</i>	XV-XX
Guía para autores	
Declaración de ética y buenas prácticas	
Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño	
Maestría en Infancia y Cultura	



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/>



Urdimbres de escritura: entre imágenes

“la complejidad la ha inventado el mismo ser humano en sus interacciones”

Emilio Roger Ciurana, *Qué es el pensamiento complejo*.

Conferencia para el Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (Chile, 1999)

La infancia se ha convertido en un campo de estudio con muchos enfoques y miradas; en un fenómeno social, en un saber pedagógico y en múltiples representaciones. Por ello, cuando pienso en la niñez como noción académica, la primera palabra que me asalta es complejidad, un vocablo también difícil de conceptualizar. Su etimología dice que procede del término latino *complexus* (Drae, 2001), que significa *enlazar* como cuando se intenta aunar varios hilos y cruzarlos entre sí para constituir una urdimbre. Como todo lo que tiene que ver con la infancia es múltiple, ondulante y preso de vacilaciones conceptuales por la misma naturaleza del ser humano: quien oscila siempre entre la incertidumbre y la certeza, entre el lenguaje y el silencio, entre el cuerpo y el alma, entre lo terrenal y lo divino, entre el amor y el odio. Estas no son más que puntadas o atisbos a manera de epítome, a partir de algunas lecturas y preocupaciones al respecto.

6 El concepto de *complejidad* pareciera ser así una urdimbre indescifrable, pues desde ya nos coloca en la encrucijada que se presenta al intentar conceptualizar y definir esferas de interrelaciones laberínticas e intrincadas con un lenguaje que se queda corto al pretender explicar nociones difíciles de elucidar y a ratos inaprehensibles que simplemente son en sus contingencias paradójicas.

No obstante, a pesar del panorama de incertidumbre circundante, aventurémonos a definirla: ¿qué es entonces complejidad? Complejidad, creemos, en primer lugar, es una manera distinta de ver el mundo de modo ya no fragmentado sino holístico; es decir, es un intento de comprensión de la realidad con todas sus múltiples dimensiones y heterogeneidades. Así como es imposible explicar el universo desde una sola óptica o disciplina, pues estaríamos reduciendo y fragmentando lo real y dejaríamos por fuera elementos que algunas veces no emergen de modo visible pero actúan y redefinen los fenómenos.

Vistas las cosas de esta manera, la complejidad, en ese intento de comprensión global de la realidad, también hace referencia a la búsqueda de un lenguaje común entre los campos de conocimiento o saberes que permita dar cuenta de una realidad multidimensional.

Lo anterior ilustra lo que resaltan autores como Norbert Elías (1997) en torno a que en lenguas occidentales las conceptualizaciones se hacen sustantivando, cuando es el verbo la categoría que nos instala en el movimiento y la acción. El tiempo, por ejemplo, transcurre, pasa, deviene, pero en español no existe el verbo *temporizar* que ilustraría esas relaciones más complejas en concordancia con el reposar y el fluir; ¿será que entonces el lenguaje se ha quedado corto para pensar y expresar lo que somos en realidad? Es decir, una amalgama de interconexiones e interrelaciones que nos hacen impredecibles. Por ello, la *paradoja* como recurso lingüístico permite ampliar el espectro pues aún lo disperso y aglutina las contradicciones e inverosimilitudes más absurdas e irreconciliables.

En esa medida, entendemos que la complejidad es un paradigma, si la concebimos como modelo conceptual que al romper esquemas nos instala en nuevas reflexiones de orden epistemológico. De esta manera, con el advenimiento de la *complejidad* como teoría se vuelven a repensar muchas nociones. La infancia, por ejemplo, deja su ropaje y se instala en el mundo de la cultura, esa trama de relaciones que tejen los hombres. Es así como, desde una mirada compleja, la infancia se concebiría como un campo relacional en el que confluyen múltiples miradas para poder entender la alteridad y la otredad.

Este propósito explica que en la revista *Infancias Imágenes* se vislumbre una diversidad de miradas y reflexiones en torno a la infancia que avivan el debate y lo enriquece. Así las cosas, en este, el volumen 18 número 1 de 2019, se presentan en la sección Imágenes de investigación los siguientes artículos:

“Estrategia didáctica para la comprensión de dilemas morales con apoyo en las TIC”, de María Trinidad Gómez y Rafael Iván Rodríguez, el cual recoge la experiencia didáctica del trabajo de apropiación de habilidades para la vida y la formación de ciudadanía a partir de dilemas morales con niños de básica secundaria en Guanentá, Santander. “Enseñando a construir modelos explicativos de física en torno a juguetes”, de Olga Lucía Castiblanco, Xavier Parmenio Salinas, Yuli Patricia León y Diego Fabián Vizcaíno, que da cuenta de los resultados de una investigación que asumió los juguetes como elementos de laboratorio para el aprendizaje de conceptos de la física y convirtió las clases en escenarios de comprensión y reflexión y, a partir de juegos como el equilibrista y el paracaidista, permitió a los estudiantes construir sus propios modelos de explicación y desarrollar habilidades científicas.

En “Sabores y saberes en la escuela: experiencia de intervención educativa”, Alejandra María Rodríguez, Sandra Faisuler Potosí, Mabel Cristina Calvache y Salomón Rodríguez presentan una investigación derivada de la estrategia “Sembrando vida para crecer sanos”, que analiza los hábitos alimentarios de los escolares en relación con los saberes y aprendizajes, así como las interacciones con distintos actores y escenarios. El aporte de “Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina”, de Camilo Bácares, se centra en discutir las consecuencias de la convención del niño a partir de varios hechos sociales, históricos y jurídicos, subrayando el adultocentrismo en el mundo.

“La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano (1990-2000)”, de María Liana Benítez y Óscar Leonardo Cárdenas, es una apuesta histórica e investigativa sobre los currículos en preescolar, sus cambios a través del tiempo, el impacto de esas transformaciones en las prácticas pedagógicas y en los saberes escolares. En “Escritura creativa en la escuela”, Bárbara Yaneth Guzmán y Jennifer Paola Bermúdez exploran las posibilidades de la escritura creativa como facilitadora de procesos de recreación simbólica de la realidad y de reconocimiento individual en un estudiante, que plasma su historia de vida a través de la creación escrita.

7

Los artículos que se presentan en la sección Textos y contextos son:

“Reconciliarnos: una manifestación de ciudadanía para propiciar desde la escuela”, de Fabio Enrique Barragán y Agustín David Arias, que presenta los resultados en el marco del programa de investigación “Ciudadanía desde el aula”, abordando las diferencias entre perdón y reconciliación, con base en la práctica cotidiana en el aula de estos conceptos y de la generación de hábitos para ejercerlas; la indagación se basa en la expresión asertiva, escucha activa, resiliencia, memoria personal y colectiva, con miras a contribuir en la reparación del tejido social y en la educación para la reconciliación. “La experiencia de lectura en voz alta con las infancias: ‘Caperucita y el lobo feroz; la maraca y el trueno’. Literatura infantil y efectos sonoros”, de Tamara Bustamante y Diana Marcela Gallego, se centra en los hallazgos de los efectos sonoros de la lectura en niños entre ocho y nueve años.

“La construcción del infante a través de la literatura ilustrada: reflexiones sobre la censura de los temas tabú”, de Fernando Garcés Poo y Laura Silvia Iñigo Dehud, presenta los resultados de investigación, a modo de reflexión, con un recorrido por los temas tabúes en la literatura ilustrada para niños y sugiere que se aborden estos desde lo visual y lo literario; pues, según los autores, esto ayuda a los niños a manejar mejor las emociones, a respetar la otredad y a vivir. “Creación de textos corpo-sonoros como otra forma de expresión estética”, de María José Velásquez Martínez, es una propuesta investigativa en la que se indaga mediante la expresión de emociones y sentimientos la generación de formas de expresión estética relacionadas con el conocimiento del cuerpo y las historias de vida.

En “El desplazamiento forzado: un reto para la transformación del quehacer docente”, Tatiana Melissa

Muñoz Cáceres analiza la incidencia del desplazamiento forzado en las prácticas pedagógicas de primer ciclo y en las relaciones interpersonales de dos instituciones educativas de Bogotá. Finalmente, “La lectura en voz alta como estrategia para la comunicación adulto-niño en la escuela”, de Elsa Ivonne Valencia y Alexandra Martínez, es el resultado de la investigación con niños en colegios distritales a partir del campo problemático que propone la asignatura Vivencia Escolar en la carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital, y que pretende resignificar la lectura, acercar a los niños a esta y a partir de la conexión profesor-niño contribuir al desarrollo y la comprensión de los infantes.

Este volumen también incluye una separata especial que recoge los textos de las conferencias centrales del *VII Coloquio de Infancia. Laboratorio de voces: infancia y cultura digital*, realizado el día 27 de noviembre de 2018, presentadas por Flor Alba Santamaría, Jaime Alejandro Rodríguez y Edna Katerine Moreno.

Así las cosas, todos los artículos plantean preguntas interesantes y estas a su vez se constituyen en relación y vínculo, subjetividad y realidad, duda y certeza, comunicación y silencio.

Nevis Balanta Castilla¹

¹ Comunicadora, investigadora y conferencista. Licenciada en Lingüística y Literatura, con estudios de Periodismo Internacional de la Universidad Estatal de Vorónezh, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Directora del grupo de investigación lenguaje y tecnología, Lente.



Estrategia didáctica para la comprensión de dilemas morales con apoyo en las TIC*

Didactic strategy for understanding of moral dilemmas with support in ICT

María Trinidad Gómez Martínez¹, Rafael Iván Rodríguez Suárez²

Para citar este artículo: Gómez, M. T.; Rodríguez, R. I. (2018). Estrategia didáctica para la comprensión de dilemas morales con apoyo en las TIC. *Infancias Imágenes*, 18(1), 9-20

Recibido: 14-marzo-2018 / **Aprobado:** 21-septiembre-2018

Resumen

El proyecto consistió en diseñar y desarrollar una estrategia didáctica que permitiera integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la apropiación de dilemas morales en los niveles básica y media de instituciones educativas de la provincia de Guantá (departamento de Santander, Colombia). La propuesta buscó responder a las necesidades de construcción de conocimiento en el campo de la educación en competencias ciudadanas. Asimismo, el uso de dilemas morales propició espacios reflexivos que afianzaron la dimensión moral, social, afectiva y cognitiva de los estudiantes. La metodología se basó en el paradigma de la investigación-acción (I-A) en educación, siendo un proyecto de innovación pedagógica. El desarrollo se planteó en tres fases: reflexión; planeación y ejecución de acciones; y evaluación de resultados. La población estuvo conformada por seis núcleos geográficos de la provincia de Guantá. Los resultados evidenciaron un impacto positivo y transformador en las prácticas educativas de los beneficiarios.

Palabras clave: tecnología de la información, educación ciudadana, desarrollo moral, innovación pedagógica.

Abstract

The project consisted of designing and developing a didactic strategy that would allow the integration of information and communication technologies in appropriation of moral dilemmas in basic and middle levels of educational institutions in the province of Guantá (Santander, Colombia). The proposal sought to meet the needs of knowledge-building in the field of education in citizenship skills. Likewise, the use of moral dilemmas led to reflective spaces that strengthened the moral, social, affective and cognitive dimension of students. The methodology was based on the paradigm of action research in education, being a pedagogical innovation project. The development was proposed in three phases: reflection; planning and execution of actions; and evaluation of results. The population consisted of six geographical cores of the province of Guantá. The results showed a positive and transformative impact on the educational practices of the beneficiaries.

Keywords: information technology, civic education, moral development, teaching method innovations.

9

* Diseño e implementación de una estrategia didáctica para la apropiación de dilemas morales con apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) fue un proyecto de investigación, auspiciado por Colciencias y ejecutado por Unisangil, que formó parte del programa Ciudadanía desde el aula: Programa de estrategias y orientaciones didácticas para la educación en competencias ciudadanas en la provincia de Guantá (Santander, Colombia). El proyecto inició el 1 de septiembre de 2015 y finalizó el 30 de agosto de 2017.

¹ Magistra en Desarrollo Rural. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia. Licenciada en Ciencias Sociales y Económicas. Directora de la Especialización en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia, Fundación Universitaria de San Gil (Unisangil). Correo electrónico: mgomez@unisangil.edu.co

² Magíster en Resolución de Conflictos y Mediación Social. Especialista en Intervención Psicosocial. Psicólogo. Docente, Fundación Universitaria de San Gil (Unisangil). Correo electrónico: rodriguez@unisangil.edu.co

Introducción

Desde una mirada crítica a la realidad actual, podemos entrever la importancia que tiene la formación para la ciudadanía como camino que contribuye al acercamiento a una cultura de paz. El logro de este interés superior debería promoverse desde la transformación de múltiples imaginarios sociales y modos de relación que perpetúan la negación de la legitimidad del otro como interlocutor válido, como sujeto de derechos y deberes y, en suma, como copartícipe de la vida en común.

Esto último nos remite a pensar que la formación de una nueva ciudadanía se constituye en un reto de alto valor para la sociedad emergente, una tarea inaplazable y un compromiso que convoca a diversos actores que configuran el sistema social. Así las cosas, la escuela, como espacio privilegiado de transmisión de la cultura, está llamada a liderar estas transformaciones y a instaurarse como plataforma de lanzamiento para el ejercicio de nuevas formas de ciudadanía.

10 Considerando lo dicho, presentamos aquí la experiencia lograda con el diseño e implementación de una estrategia didáctica para la comprensión de dilemas morales con apoyo en las TIC. Se trata de un proyecto enmarcado en el paradigma de la I-A en educación, que hizo parte del programa Ciudadanía desde el aula³, el cual buscó desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas en establecimientos educativos de la provincia de Guantánamo (Santander, Colombia). A lo largo de este texto, veremos que el reto de la formación ciudadana permite aprovechar la escuela como agente dinamizador de mejores espacios de convivencia y, con ello, optimizar los múltiples recursos que dan forma al acto pedagógico.

Panorama general de la experiencia

La reflexión sobre los procesos de formación para la ciudadanía y, en específico, para el desarrollo de competencias ciudadanas, encuentra significado en la medida en que se busca trascender en la educación de personas que aportan en la construcción

de una sociedad más participativa, democrática y orientada por el respeto de los derechos humanos. El caso particular de la metodología y las didácticas más apropiadas para la mediación, potenciación y apropiación de este tipo de competencias se configura como una inquietud que involucra a diversos actores educativos en la tarea de aportar estrategias innovadoras acompañadas con las dinámicas que hoy en día plantea la realidad.

En el marco de esta experiencia, conviene tener presente que las zonas rurales y urbanas del departamento de Santander son, como muchas otras regiones de Colombia, terreno prolífico para la ocurrencia de diversos fenómenos psicosociales que afectan de manera negativa el equilibrio y el bienestar social. En una investigación desarrollada por Barragán y Arias (2014) se encontró que entre tales fenómenos se destacan: la violencia intrafamiliar, la desestructuración del núcleo familiar, la exclusión social, entre otras. No obstante, es preocupante también la escasa reflexión de los estudiantes sobre lo que la condición de ciudadano exige y las maneras como se resuelven las encrucijadas morales cotidianas, factores que son clave en la intención de promover procesos de desarrollo humano y social integrales.

Esta experiencia investigativa (Barragán y Arias, 2014) logró el diseño y validación de dilemas morales adecuados para estudiantes de básica secundaria en entornos rurales; además, permitió deducir que la población infantojuvenil encontraría, al desarrollar dilemas morales en la escuela, un espacio para evolucionar en sus competencias cognitivas, emocionales y comunicativas (elementos de sostén de las competencias ciudadanas). Sin embargo, se advierten algunos riesgos didácticos como: caer en el terreno de la retórica, no lograr escenarios auténticos de discusión y debate en el aula, convertir los dilemas en textos de poca significación para el estudiante, etc. Esto podría ocasionar que las bondades de los dilemas morales queden atrapadas en filtros afectivos de los estudiantes.

Allí anida el problema que se abordó en este proyecto: la necesidad de una metodología que motive a los estudiantes para abordar los retos propios de los dilemas morales (análisis, reflexión, discusión, pensamiento crítico, etc.). Por eso, se

3 Toda la información y los recursos dispuestos por el programa Ciudadanía desde el aula pueden ser consultados en la página web: <http://www.ciudadaniadesdeelaula.com/>

consideró que al aprovechar la disposición natural de los estudiantes de básica secundaria y media hacia la interacción con las TIC se conseguiría también una disposición hacia el análisis y la reflexión de dilemas morales.

En síntesis, al establecer una relación entre el desarrollo de dilemas morales en el contexto escolar y las TIC se esperaba aportar una innovación pedagógica que contribuya al desarrollo de competencias ciudadanas de la población mencionada. El interrogante principal que resultó fue: ¿cuál sería una estrategia didáctica para la apropiación de dilemas morales con apoyo en las TIC en básica secundaria y media de la provincia de Guantánamo?

Competencias ciudadanas: un enfoque posible

Profundizando un poco más en lo precedente, el reto de propiciar nuevas formas de ciudadanía está refrendado en el sistema escolar colombiano con la adopción del modelo de competencias ciudadanas. El desarrollo de estas competencias es una de las rutas sugeridas para la promoción de nuevas formas de representar la realidad y de actuar en el mundo relacional de los niños, niñas y adolescentes vinculados en la escuela. En palabras de Cháuz:

La propuesta de Competencias Ciudadanas se enfoca justamente en aquello que se requiere para la acción ciudadana. Las competencias ciudadanas se pueden definir como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad. (2012, p. 66)

Existen, en efecto, numerosas razones que nos hacen ver que este enfoque es una apuesta directa para la formación de nuevos ciudadanos. La escuela, como ente socializador, propicia la convergencia de múltiples procesos cognitivos, afectivos y sociales que, en conjunto, inciden en los modos de representar la realidad y actuar en ella. Esto último desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes que se reúnen en los escenarios escolares. Como lo expone Pereira:

Nuestros jóvenes conviven con la violencia y es nuestra responsabilidad acompañarlos en el proceso de aprendizaje necesario para que lo que piensan (habilidades cognitivas), lo que sienten (desarrollo moral y habilidades emocionales) y lo que hacen (habilidades sociales) en relación a ella, les haga competentes como ciudadanos pacíficos. (2011, p. 74)

No podemos dejar de señalar que la función de la escuela es mayúscula. Los dispositivos curriculares, manifiestos y encubiertos, se instauran como reproductores y productores de la cultura. Por eso, las instituciones que se comprometen a hacer vivencial el enfoque de competencias ciudadanas configuran escenarios libertarios que, como indica Nussbaum “liberan la mente de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, formando personas que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo” (2005, p. 16). Es, en suma, un enfoque posible que adelanta pasos en la tarea de construir nuevas formas de ciudadanía.

Acerca del acto pedagógico: personas y recursos didácticos

En función de lo expuesto, hay que decir que la misión de formar para la ciudadanía no es un propósito que se ubique por fuera del acto pedagógico. Por el contrario, requiere de maestros que lideren la mediación, estudiantes dispuestos a transformar su experiencia y recursos didácticos que actúen como potenciadores para el desarrollo de las competencias. Muy próximos a lo dicho, lo amplía Filloux en estos términos:

El “campo” pedagógico se convierte en un *objeto epistémico* de investigación, a nivel de las prácticas, de los discursos que se producen en su interior y en esa parte externa que son las doctrinas o teorías denominadas “pedagógicas”. Pero sin olvidar que el que es llamado pedagogo (el docente, el maestro) y el que es llamado alumno (el aprendiz) son los socios, los *sujetos* que constituyen en su acción lo “pedagógico” en el seno del sistema institucional que funda el espacio escolar. (2001, pp. 10 y 11)

Tenemos en cuenta que los elementos que aquí se involucran (maestros, estudiantes y recursos didácticos) deben ser entendidos desde la dimensión propia de las intencionalidades encaminadas al desarrollo de competencias ciudadanas. En ese panorama, el repertorio de actuaciones del maestro se ubica como un ingrediente principal de lo que sería una estrategia didáctica efectiva. Y, como sostiene Rosas:

La tarea del educador, encuentra su fundamento en su deseo de que el educando recorra el camino de interacciones que lo llevará a constituirse como un ser humano en sentido propio. Para lograr este objetivo, su responsabilidad básica es interactuar constantemente con el educando de acuerdo al emocionar que desea que éste desarrolle de manera permanente, emocionar que no es otro que el amor (como sabemos, entendido como la constante aceptación del otro como legítimo otro). (2008, p. 101)

12

Dicho esto, se hace evidente que el papel que desempeña el maestro es determinante en el logro de aquello que se propone el acto educativo. El caso particular del diseño que aquí se expone requiere, como expresa Gardner tener presente que “los educadores pueden facilitar la consecución de la mente ética destacando las otras acepciones de la palabra «bueno». Los estudiantes deben entender por qué aprenden lo que aprenden y cómo se puede aplicar este conocimiento de una forma positiva” (2005, p. 59). Y es esa función de facilitación la que ubica el propósito superior de la mediación en el terreno real de las manifestaciones de ciudadanía.

En paralelo, la labor del maestro se ve afianzada cuando existen estrategias didácticas que favorecen la apropiación de conocimientos y la atribución de significados conectados con la realidad. Esto puede ser dimensionado con mayor claridad en el terreno de lo práctico, cuando se entiende la estrategia didáctica como un sistema de elementos que se articulan para favorecer el desarrollo de competencias. Y, como muestran Coll *et al.*, se alcanza una visión de la estrategia en estos términos:

Conjunto ordenado de actividades, estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación a un contenido concreto. En esta

unidad se tiene en cuenta los contenidos de aprendizaje y el correspondiente objetivo educativo, el papel que se otorga al profesor y al alumno, los materiales curriculares y el uso que se les ha de dar, y los medios, momentos y criterios para la evaluación. (2007, p. 147)

Como podemos ver, la estrategia didáctica convoca personas, recursos, intencionalidades y otros factores que en consonancia disponen el terreno para el desarrollo de nuevas competencias. Uno de estos elementos, central en el proyecto aquí descrito, son los dilemas morales como recurso didáctico.

La metodología de discusión de dilemas morales en el aula endosa al docente roles específicos, pues debe ser él quien presente a los estudiantes el dilema (usando un texto escrito leyéndolo en voz alta) y luego concierta las reglas de interlocución y vela por su cumplimiento. No obstante, quizás el mayor reto del docente es no tomar partido, no influir con sus posiciones en el debate y en las decisiones de los estudiantes, convencido de que la finalidad no es llegar a la opción correcta sino desarrollar en los estudiantes importantes habilidades para la vida. Entre estas se incluyen, según Mantilla y Chaín: “toma de decisiones, pensamiento crítico, comunicación asertiva, solución de problemas y conflictos y empatía” (2010, p. 48).

Hacemos resaltar, entonces, que el dilema moral como recurso didáctico tiene un lugar en la tradición investigativa en diversos campos disciplinares. Los trabajos de Lind (2005) y Chaux (2012) son muestra de ese trasfondo que, explicado por Bermúdez y Jaramillo, implica lo siguiente:

Un dilema es una breve historia sobre un personaje que enfrenta una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir. Aquella que tome involucra aspectos importantes de su vida, pero también puede afectar a otras personas. Por esta razón el personaje debe tomar una decisión que sea buena, correcta o justa consigo mismo y con los demás que se verán afectados por ella, de allí que deba enfrentarse a una situación *moral*. (2000, p. 35)

Es conveniente complejizar e interrogarnos sobre el alcance de este recurso porque, como vemos,

van saliendo a la luz conexiones entre el propósito que orienta al enfoque de competencias ciudadanas y la incidencia del recurso didáctico en las dimensiones de desarrollo moral, cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. El dilema moral estimula la imaginación narrativa y, como indica Nussbaum, esto significa “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (2005, p. 19).

Debemos considerar con atención, tal como propone Gómez-Heras, que “el contexto de la reflexión moral da por supuesto el respeto hacia las convicciones ajenas, la tolerancia mutua y la libertad. Se excluyen, por el contrario, el dogmatismo ideológico y el totalitarismo sociopolítico como actitudes inconciliables con el pluralismo” (2004, p. 27). Esto, como anticipamos, es consecuente con los propósitos de la formación ciudadana y ubica al recurso de dilemas morales como una herramienta con alto potencial de aprovechamiento en el ámbito escolar.

Ahora bien, el recurso en sí mismo no lo vemos como un fin en el acto pedagógico sino como un medio para alcanzar propósitos superiores. Por eso, el enfoque participativo que aquí se asumió cuidó el carácter significativo del dilema en relación con la realidad contextual de los participantes porque, como indica Camps haciendo referencia a los dilemas éticos o dilemas morales, es importante tener presente que:

Todos tenemos intereses particulares y valoramos lo que nos encontramos a partir de ellos y de las pasiones que suscitan. No somos seres abstractos que razonan fuera de contexto. En el mundo real, la narración de los hechos determina la forma de evaluarlos. (2011, p. 263)

Gómez-Heras expone en síntesis lo siguiente: “La coexistencia de sistemas culturales y la inevitable colisión de valores urgen a poner en práctica métodos y procedimientos (el diálogo o el razonamiento discursivo), que a partir de la pluralidad permitan recuperar espacios de unidad en el consenso” (2004, p. 27). El dispositivo de dilemas

morales, entonces, se muestra como un recurso que apunta a promover encuentros dialógicos razonados. Sin embargo, el elemento diferenciador que aquí incluimos fue la integración de las TIC para optimizar y potenciar su desempeño.

En carácter innovador de la experiencia

El término *innovación* sirve como descriptor útil para entender características asociadas a lo nuevo, lo inesperado, aquello que aún debe ser explorado más a fondo para agotar su conocimiento. En el marco de este proyecto, pensamos la innovación pedagógica en función del dispositivo de dilemas morales y, con ello, de la acción del docente para usarlo como recurso didáctico en la mediación. De modo particular, la integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) sirven a ese propósito y estimulan un clima creativo e interactivo para la dinamización grupal.

Bauman y Donskis advierten que “formamos parte del nuevo relato humano, que en épocas anteriores adoptó la forma de épica, saga o novela y ahora se exhibe en pantallas de televisión y monitores de ordenador” (2015, p. 15). Es fácil, entonces, observar que en la actualidad los productos comunicativos se han digitalizado y los avances provistos por la ciencia y la tecnología configuran nuevas modalidades de acceso a la información y, con ello, nuevas formas de relación e interacción entre los seres humanos. Más aún, la población infantojuvenil exhibe un marcado interés por el uso de estos recursos y es desde esa evidencia que las estrategias pedagógicas pueden incorporar múltiples herramientas para favorecer los procesos de mediación, en diversas áreas, con los estudiantes. En esa línea, contribuye Benavides al decir que:

El uso de la tecnología parece no necesitar reflexión, sino acción en el mundo de la experiencia de la vida diaria, es decir de aplicación en el trabajo. Es mucho más instrumental la relación con la tecnología toda vez que se enfatiza más sobre el dispositivo que sobre el sentido. Sin embargo, el uso de la tecnología de la información en educación, debe ser un campo de reflexión pedagógica. (2005, p. 65)

En este sentido vemos que la metodología de dilemas morales puede resultar enriquecida con la integración de las TIC en diferentes momentos de la secuencia didáctica y así optimizarse como una herramienta que aporta, desde su efecto en el razonamiento moral, al desarrollo de competencias ciudadanas.

Breviario metodológico de la investigación

El proyecto tuvo una orientación epistemológica enmarcada en los principios de la I-A en educación. La premisa básica que se asumió desde este marco es que la investigación en educación se hace en el contexto práctico del acto educativo, es decir, es sobre la praxis colectiva que se construye conocimiento que favorezca la transformación de las prácticas pedagógicas. En esa misma línea, Restrepo plantea que la I-A en el campo educativo “requiere la implementación de fases secuenciales con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla en la acción” (2003, p. 8). Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática y la evaluación de resultados con el fin de emprender un nuevo ciclo de estas fases. Más adelante se hará explícito el ajuste de estos postulados al diseño metodológico del proyecto.

Podemos definir este proyecto como una propuesta de innovación pedagógica, desde la cual se buscó introducir prácticas transformadoras para aportar en el mejoramiento de un sistema educativo en funcionamiento. La propuesta se identificó por su aporte a la innovación pedagógica mediante la generación y aplicación de una estrategia didáctica y el uso de TIC en los contextos escolares.

La población seleccionada para el desarrollo de este proyecto estuvo integrada por instituciones que representan seis núcleos geográficos de la provincia de Guanentá (departamento de Santander, Colombia) con niveles de básica secundaria y media. Específicamente se trabajó con las instituciones públicas urbanas, privadas urbanas y públicas rurales. Los núcleos geográficos estuvieron dispuestos de la siguiente manera:

La selección de los participantes se hizo de acuerdo con los lineamientos de muestra por criterio o fines especiales. Las muestras por fines especiales son muestras por conveniencia en las que, como refiere Corbetta “las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de algunas de sus características” (2010, p. 114). Se realizó una convocatoria para las instituciones educativas y se seleccionaron cuatro docentes de cada núcleo geográfico para un total de 24 participantes. El procedimiento que orientó el desarrollo de la investigación se detalla en la siguiente figura:

Como podemos ver, el proceso de investigación se desarrolló en tres fases centrales distribuidas en los 24 meses de duración del proyecto. En primer lugar, desarrollamos una fase de reflexión sobre el área problemática. En este momento inicial se logró establecer un diagnóstico participativo con los maestros vinculados, con el fin de tener una aproximación directa a su realidad contextual y asegurar la pertinencia de los recursos dispuestos para abordar el problema de investigación. Este punto de partida responde a lo expuesto por Tonda, para quien “toda tarea instructiva o pedagógica se justifica y concreta en una realidad institucional, académica y social” (2001, p. 325). Asimismo, se validaron, mediante validación triangular, los criterios estimados

Tabla 1. Núcleos geográficos

Núcleo 1	Núcleo 2	Núcleo 3	Núcleo 4	Núcleo 5	Núcleo 6
Ocamonte Charalá Encino Coromoro	Jordan Sube Villanueva Barichara	Cabrera Pinchote Valle de San José Páramo	Aratoca Curití	Mogotes Onzaga San Joaquín	San Gil

Fuente: elaboración propia.

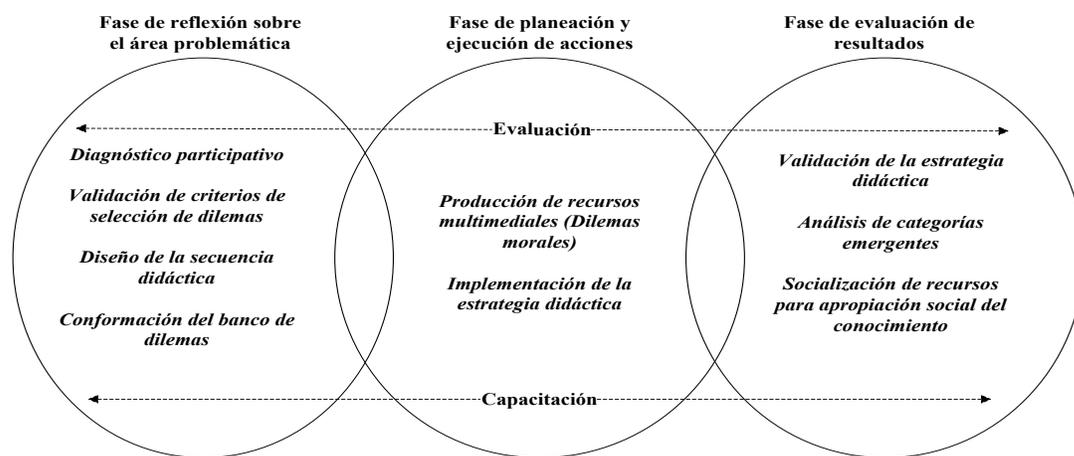


Figura 1. Procedimiento de investigación.

Fuente: elaboración propia.

para seleccionar los dilemas morales que serían insumo para el trabajo posterior y, a partir de estos, se conformó el banco de dilemas morales, un repositorio de textos dilemáticos ajustados a criterio con los que se trabajó en la fase siguiente. A su vez, y desde la misma metodología participativa, se construyó el modelo de secuencia didáctica, aprovechando el saber pedagógico de los docentes y atendiendo a las características de la población vinculada a sus instituciones.

En la fase de planeación y ejecución de acciones logramos formalizar el acceso al campo. Es decir, los maestros participantes iniciaron la implementación de la estrategia didáctica con los grupos de estudiantes seleccionados en sus instituciones. Esta implementación estuvo orientada por el desarrollo de la secuencia didáctica, haciendo uso de los dilemas morales como recurso y con el elemento diferenciador de la inclusión de TIC en diferentes momentos de la secuencia. En paralelo, se hizo la producción de los recursos multimediales (conjunto de 12 dilemas morales en formato digital), proceso en el cual estuvieron vinculados los maestros de manera permanente.

Una vez finalizada esta fase, llegamos al momento de evaluar los resultados. Desarrollamos el proceso de validación de la estrategia didáctica, valorando los componentes funcionales de la misma y los desempeños percibidos por los maestros en sus estudiantes. Este proceso dio paso a un análisis

categorial exhaustivo, con el ánimo de sistematizar los desarrollos alcanzados y así generar un aporte al saber pedagógico que sea susceptible de réplica por parte de otros maestros y otras instituciones del ámbito regional y nacional. Como parte de la estrategia de socialización de resultados y apropiación social del conocimiento, participamos en la producción y difusión de la colección de cartillas y videos de orientaciones didácticas del programa Ciudadanía desde el aula.

En lo fundamental, notamos que este recorrido metodológico se acoge a los principios de la I-A, pues fue un proceso mediado de manera transversal por espacios de capacitación para promover el desarrollo de diversas competencias en los maestros, así como momentos de evaluación periódicos para determinar los hallazgos que iban surgiendo y lograr el afinamiento progresivo de la estrategia didáctica. Los encuentros provinciales, encuentros locales, encuentros por núcleo, paneles temáticos y visitas de campo fueron espacios participativos que durante todo el proceso se dispusieron para asegurar el ejercicio de construcción colectiva de saber pedagógico.

Resultados y análisis de la experiencia

Considerando que el problema de investigación buscaba generar una estrategia didáctica para la apropiación de dilemas morales con apoyo en las TIC, podemos decir que el camino aquí transitado

permitió construir, desde una modalidad participativa, un modelo integrado, con componentes definidos, viable y pertinente para la implementación en el aula que se puede entender mejor con este modelo categorial:

Situados en este modelo, podemos decir que la estrategia didáctica que resultó del proceso de investigación está integrada por tres componentes centrales: la secuencia didáctica, el dispositivo de dilemas morales y las TIC. Estos tres elementos convergen y se articulan en la configuración de una estrategia con intencionalidades dirigidas al desarrollo de competencias ciudadanas y a las resultantes manifestaciones de ciudadanía.

Observemos, en principio, que la estrategia didáctica está soportada en una secuencia didáctica que dosifica y dinamiza los distintos momentos de la mediación. Esta lógica interna propone una superación de modelos instruccionales (sujeto pasivo-receptor) y privilegia lo significativo del aprendizaje, logrando así vitalizar procesos cognitivos, afectivos y sociales (sujeto activo-productor). Hernández y Guárate delimitan los aspectos que definen a una estrategia didáctica así:

Es el conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y evaluar de forma intencional, con el propósito de lograr eficazmente el proceso educativo en una situación de enseñanza-aprendizaje específica, según sea el modelo pedagógico y/o andragógico por: contenidos, objetivos y/o competencias para las cuales las elabora y desarrolla. (2017, p. 30)

Asimismo, Gowin ve una relación trídica entre *profesor, materiales educativos y aprendiz* (1981, p. 45). Para él, un episodio de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por compartir significados entre alumno y profesor con respecto a conocimientos “vehiculados” por los materiales educativos del currículum. Usando materiales educativos del currículum, alumno y profesor buscan congruencia de significado. A partir de lo precedente y situados en la experiencia de investigación aquí descrita, la secuencia desarrollada se muestra en la figura siguiente:

La secuencia resultante, producto de la propuesta, revisión y afinamiento del equipo de investigación, parte del momento de presentación

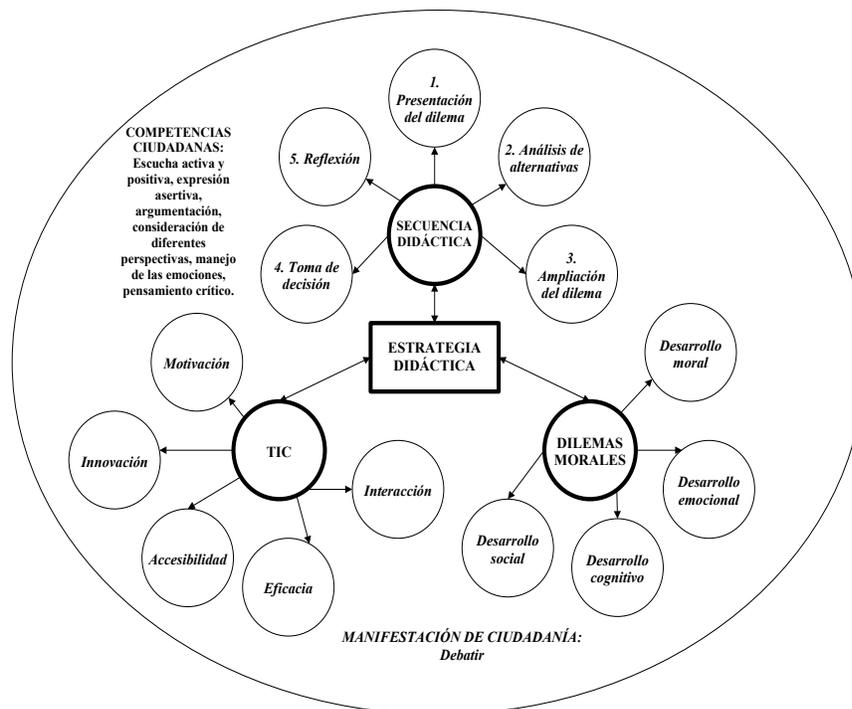


Figura 2. Componentes de la estrategia didáctica.

Fuente: elaboración propia.

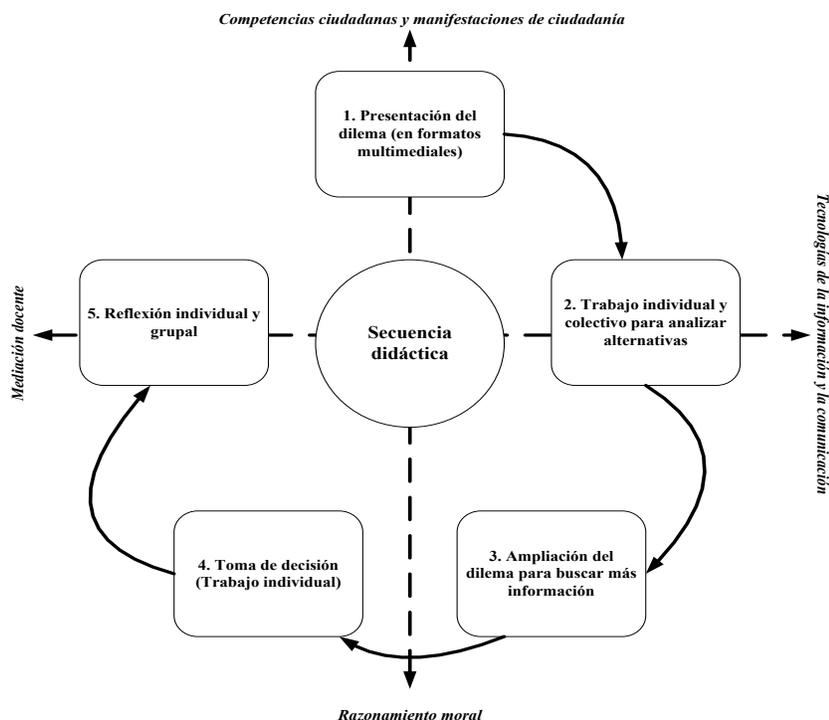


Figura 3. Secuencia didáctica.

Fuente: elaboración propia.

del dilema (en formatos multimedia) para dar paso a una serie de momentos en los que se catalizan procesos de diverso orden: cognitivos, afectivos, morales y sociales. Más allá de lo procedimental, lo que se destacó de la secuencia, según esta experiencia, fue el papel del maestro mediador que logra provocar espacios de construcción colectiva de conocimiento en los que el razonamiento moral se escenifica en el debate y la interlocución entre pares marca el ritmo de los cuestionamientos morales y la toma de decisiones ante las disyuntivas dilemáticas. Sobre esto, Gervilla explica que:

Tras provocar el “conflicto cognitivo” el alumno asimila los nuevos aprendizajes: acomoda y reorganiza sus esquemas mentales para, por último, adaptarse a la nueva situación. Para que esto suceda es fundamental que el profesor de Educación Infantil:

1. Prepare un ambiente que favorezca la predisposición activa del alumno para el aprendizaje (Actitud favorable).
2. Proporcione materiales potencialmente significativos que reúnan los requisitos siguientes:
 - Presentación adecuada.
 - Secuenciación correcta.

- Adaptados a sus necesidades e intereses. (2006, p. 26)

Situados en el terreno de la secuencia didáctica, debemos sumar un segundo componente que da forma a la estrategia desarrollada: la inclusión de las TIC. Este elemento de innovación no fue un detalle accesorio, por el contrario, se constituyó en un factor de incidencia pedagógica para el desarrollo de competencias al entender su efecto en la construcción de representaciones cognitivas y su incidencia en la liberación de filtros afectivos y motivacionales por parte de los estudiantes. De manera similar se expresan Caballero, Romero, Barroso y Román, para quienes “la realización de un multimedia, generalmente, suele partir de una idea o necesidad en el aula, o fuera de ella, que nos mueve a generar un material que apoye o solucione la deficiencia que detectamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (2007, p. 100).

Las TIC, entonces, fueron un medio que se insertaron para optimizar el desempeño y significancia de lo requerido con el dispositivo de dilemas

morales en distintos momentos de la secuencia didáctica. Verbigracia, el momento 1 (presentación del dilema) le apostó a la inclusión de nuevos formatos (video-animación) para estimular la motivación ante la información aferente y su conexión con situaciones propias de la realidad contextual. Asimismo, los demás momentos de la secuencia didáctica permitieron tomar como apoyo los recursos TIC para su ejecución.

Formatos variados, como los que ofrecen las redes sociales con interacciones sincrónicas y asincrónicas, programas radiales emitidos por la Red Cooperativa de Medios de Comunicación Comunitarios de Santander (Resander) —aliado estratégico del proyecto—, entre otros usos de recursos tecnológicos fueron utilizados para permear la estrategia del componente multimedia.

En sentido general, consideramos que este componente de la estrategia está ligado a categorías emergentes como la motivación que propicia en los estudiantes, el carácter innovador que suscita, las ventajas que ofrece para dinamizar las interacciones grupales, su eficacia como medio para intercambiar, ampliar contenidos en la comunicación y la accesibilidad que, aunque con algunas limitantes en ciertas zonas rurales (infraestructura y conectividad insuficiente para servicios de internet), va progresivamente aumentando en el territorio departamental y nacional.

Estos dos componentes de la estrategia (secuencia didáctica y TIC) se ven consolidados con el recurso didáctico escogido: los dilemas morales. Debemos decir que este dispositivo actuó como eje articulador de la estrategia, tanto en los aspectos metodológicos como en lo concerniente a su efecto en el desarrollo de competencias ciudadanas. Los dilemas morales están, en sí mismos, intencionalmente diseñados para provocar el razonamiento moral, movilizan estructuras cognitivas, pero su uso metodológico trasciende el efecto alcanzando las dimensiones afectiva, moral, cognitiva y social de los estudiantes.

Los dilemas morales se concibieron como un elemento potenciador del desarrollo en diversas áreas de las que conforman la unidad biopsicosocial del ser humano, no se utilizaron como un recurso anexo a la estrategia. Se cuidó la significancia

de sus contenidos en relación con las particularidades de la realidad en la que se configura la experiencia vital de los estudiantes de la provincia, aunque muchas de esas circunstancias son susceptibles de generalización en otros contextos.

La estrategia didáctica y el desarrollo de competencias ciudadanas

Resulta difícil alcanzar una cabal comprensión de la estrategia didáctica que aquí se presentó si no la valoramos desde su efecto en el desarrollo de competencias ciudadanas. El vector que une a la estrategia didáctica, las competencias ciudadanas y la formación para la ciudadanía fue orientador para abordar el problema de investigación. Desde esta perspectiva, y como explican Ausbel, Novak y Hanesian “la adquisición de significado exige invariablemente la traducción del mismo dentro de un marco de referencia personal y su reconciliación con los conceptos y posiciones establecidos” (1976, p. 456). Por ello, se espera que el impacto resultante con esta innovación pedagógica sea un aporte más a la construcción una nueva forma de ser ciudadanos.

Confirmando esta apreciación, el proceso de validación de la estrategia valoró su efecto como favorable para el desarrollo de competencias ciudadanas como las siguientes: escucha activa y positiva, expresión asertiva, argumentación, consideración de diferentes perspectivas, manejo de las emociones y pensamiento crítico. A su vez, el análisis realizado indicó que debatir fue la manifestación de ciudadanía que más notoriedad tuvo.

Esta relación entre competencias ciudadanas y manifestaciones ciudadanía reitera que el enfoque propuesto no es retórico o limitado al alcance teórico, sino que una competencia trasciende al plano vivencial, se manifiesta en la experiencia de quienes la han desarrollado. Y esto, en el terreno de la convivencia y la construcción de ciudadanía, reitera el cumplimiento del objeto misional que sostiene a la estrategia. Señala Zambrano, en relación con lo dicho que:

Si bien es cierto que la escuela no es el único lugar donde los sujetos aprenden las bases de la socialidad; pues al igual lo pueden hacer en el tejido

asociativo, el sistema de salud, el conjunto de servicios públicos y en las empresas, la escuela sigue representando el único lugar donde reflexionar las contradicciones de todo orden. (2015, p. 26)

Adenda de la investigación y conclusiones

Quisiéramos recapitular aquí algunos fundamentos y hallazgos que se destacaron en el proceso de investigación. Como se ha visto, el proceso tuvo un claro sentido dialéctico y participativo, en el cual la intención de construir conocimiento fue una apuesta por generar transformaciones a través de la innovación pedagógica. De modo que asumir este paradigma orientador permitió rescatar la experiencia de los maestros vinculados al proyecto, haciendo acopio de su saber pedagógico y de su papel como dinamizadores en las comunidades educativas en las que ejercen su labor.

Los escenarios escolares son espacios de participación social en donde convergen diversos actores de la vida comunitaria. Por esto, la integración de los maestros al equipo de investigación evitó ubicarlos como agentes externos y los empoderó como agentes internos, productores de conocimiento, capaces de proponer e implementar cambios en un sistema con intenciones fundamentadas y direccionadas, en este caso, al desarrollo de competencias ciudadanas.

Como se ha mostrado a lo largo de este proyecto, los dilemas morales, el maestro mediador y la estrategia didáctica se conjugan como una fórmula que, lejos de ser infalible, contribuye al proceso de la educación ciudadana. El valor del dispositivo de dilemas morales reside en la posibilidad de reconocer y anticipar el efecto que pueden tener los actos propios en la vida de los demás, proponer una reflexión ética que pone de manifiesto el valor de lo humano como principio superior en la vida en sociedad y, a partir de esa premisa, vincular situaciones concretas de la realidad contextual.

Como puede deducirse, la estrategia didáctica le permite al maestro actuar con un plan acorde al recurso específico de los dilemas morales con los que se pretende el desarrollo de juicio moral en los estudiantes. Hay que tener presente que el proceso tuvo un claro sentido dialéctico y participativo, en

el cual la intención de construir conocimiento fue una apuesta por generar transformaciones a través de la innovación pedagógica. De modo que asumir este paradigma orientador, permitió rescatar la experiencia de los maestros vinculados al proyecto, haciendo acopio de su saber pedagógico y de su papel como dinamizadores en las comunidades educativas en donde ejercen su labor. Precisamente, esto se relaciona con lo que sostienen Bautista, Borges y Foré cuando afirman que:

También deberíamos considerar que el perfil de nuestros estudiantes está cambiando y cada vez estará más próximo a un perfil de persona saturada de estímulos informativos (la mayoría de naturaleza digital o electrónica). Eso sí, cada vez nos encontraremos con personas poco a poco adaptadas a la interacción telemática y a guiar su propio aprendizaje de una forma algo más autónoma. (2006, p. 90)

Pero retornemos a nuestro punto de partida: la realidad actual exige un ejercicio de la acción ciudadana liderada por sujetos participativos y comprometidos con el bien común. Este *nuevo ciudadano* se construye desde los espacios de socialización que configuran su desarrollo; así, la escuela se ubica como un espacio privilegiado para cumplir esta misión. Cabe entonces preguntarse ¿qué ofrece la escuela para aportar en la formación para la ciudadanía? Las respuestas abundan; sin embargo, en esta experiencia se optó por el enfoque de competencias ciudadanas y con la convicción de que este es un enfoque experiencial se generó la estrategia didáctica aquí documentada. Con el interés, además, de que sea replicada por muchas más instituciones, por más maestros y en otras regiones que se sumen al interés compartido de hacer de los escenarios escolares un laboratorio de convivencia y lograr, con el saber pedagógico, alentar transformaciones de fondo en los sistemas sociales que habitamos y que nos habitan.

Referencias

Ausbel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.

- Barragán, F. y Arias, A. (2014). Dilemas morales para contextos rurales: Construcción y validación en básica secundaria de una institución educativa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 95-116. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5835/5707> <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.5>
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea Editores.
- Benavides, J. (2005). Entre la tecnología de la información y la pedagogía. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 16-17, 63-70. Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Bermúdez, A. y Jaramillo, R. (2000). *El análisis de dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá: Secretaría Distrital de Educación, Corpoeducación.
- Caballero, J., Romero, R., Barroso, J. y Román, P. (2007). *Diseño y producción de TIC para la formación: nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Editorial Taurus, Santillana, Ediciones Uniandes. <https://doi.org/10.7440/2012.62>
- Coll, C., Martín, T., Miras, M., Mauri, T., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. México D.F.: Graó.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gómez-Heras, J. (2004). *Teoría de la moralidad. Introducción a la ética comparada*. Madrid: Síntesis.
- Gowin, D. (1981). *Educating*. Nueva York: Cornell University Press.
- Hernández, C. y Guárate, A. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Lind, G. (2005). *El método Konstanz de dilemas morales*. Recuperado de https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2005_1-GuiaDilemasMorales-03.pdf
- Mantilla, L. y Chahín, I. (2010). *Habilidades para la vida: manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: Edex.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Revista Educación y Educadores*. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529/622>
- Rosas, R. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Tonda, E. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Zambrano, A. (2015). *Aproximaciones a la pedagogía de Philippe Meirieu: derivaciones hacia la práctica*. Buenos Aires: Brujas.





Enseñando a construir modelos explicativos de física en torno a juguetes*

Teaching to build explanatory models of physics around toys

Olga Lucía Castiblanco Abril¹, Xavier Parmenio Salinas², Yuli Patricia León Acosta³,
Diego Fabián Vizcaíno Arévalo⁴

Para citar este artículo: Castiblanco, O. L.; Salinas, X. P.; León, Y. P.; Vizcaíno, D. F. (2018). Enseñando a construir modelos explicativos de física en torno a juguetes. *Infancias Imágenes*, 18(1), 21-35

Recibido: 16-diciembre-2017 / **Aprobado:** 7-febrero-2019

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cuya pregunta central fue ¿cómo fomentar en los niños de un curso de grado quinto de primaria el desarrollo de modelos explicativos de la física, basados en el diseño y uso de juguetes? La metodología de investigación fue de tipo intervención en cooperación entre el grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de la Física y un colegio público de la ciudad de Bogotá. Entre los resultados a destacar está la ganancia observada por la maestra titular en el desarrollo de un discurso científico alternativo en el aula y mayor integración con el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Los niños, por su parte, dieron muestras de haber evolucionado en la construcción de sus modelos explicativos en torno al fenómeno de caída libre y de equilibrio, abordando conceptos como masa, peso, volumen, equilibrio, fuerza de fricción y empuje.

Palabras clave: enseñanza de la física, educación básica, juguete educativo, estrategia de enseñanza.

Abstract

This paper presents the results of a research whose central question was; how to encourage the development of explanatory models of physics based on the design and use of toys in fifth grade children? The Research methodology was of type intervention in cooperation between the research group in Teaching and Learning of Physics and a public school of the city of Bogotá. Among the highlighted outcomes is the gain observed by the head teacher in development of an alternative scientific speech in the classroom and greater integration with the learning process of her students. Children, on the other hand, showed signs of having evolved in the building of their explanatory models around the phenomenon of free fall and equilibrium, addressing concepts such as mass, weight, volume, balance, friction force and thrust.

Keywords: physics education, basic education, educational toys, teaching strategy.

21

* Esta investigación está concluida y hace parte del proyecto de investigación “Relaciones entre la investigación en enseñanza de las Ciencias y la práctica docente” con el apoyo del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico y el Instituto de Estudios e Investigaciones en Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

1 Doctora en Educación para la Ciencia. Docente Investigadora, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: olcastiblancoa@udistrital.edu.co

2 Licenciado en Física. Correo electrónico: xavi812921@hotmail.com

3 Docente titular del colegio Usme Brasilia-IED, Bogotá.

4 Doctor en Educación para la Ciencia. Docente de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: d_vizcaino@yahoo.com

Introducción

Uno de los problemas que hoy enfrenta el cambio de las estrategias de enseñanza en ámbitos escolares y especialmente en el contexto de la educación primaria es el poco diálogo que existe entre los resultados de investigación producidos por la academia en el ámbito universitario referentes a nuevas metodologías para la enseñanza de las ciencias y los docentes que están en ejercicio desarrollando diariamente la enseñanza.

De acuerdo con Martins y Variani (2012) es necesario superar la brecha que existe entre docencia e investigación, ya que de una parte los profesores se centran en la práctica, mientras los investigadores en la teoría, porque así se los exigen sus contextos, pero llevando a resultados en los que la práctica carece de nuevos horizontes y la teoría carece de referentes reales para continuar desarrollándose. Pero, sobre todo, no hay comunicación entre unos y otros con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y tener mayor impacto en la sociedad.

22 También, para el caso de la formación de profesores de ciencias, autores como Souza y Nardi (2015) identifican que hay falencias para educar futuros profesores que asuman su acción docente como un objeto de estudio. Sin embargo, la literatura ya ha mostrado una diversidad de tendencias para relacionar la investigación con la docencia, que puede ser mediante la formación de profesores investigadores, el uso de resultados de investigación como principio de formación de profesores en los diferentes niveles y áreas, o la enseñanza de la reflexión y el análisis sobre la propia acción docente.

Es decir, las causas del poco diálogo entre la teoría y la práctica de la enseñanza de las ciencias están, de un lado, en la falta de formación de los maestros para el diálogo con la investigación, así como la falta de formación para la investigación en el ámbito docente. Pero también se explica en la falta de intercambio entre los investigadores y los docentes en ejercicio como resultado de las políticas de formación de docentes y de desarrollo de las escuelas.

En este trabajo hacemos una propuesta que aporta a la solución de esta problemática a través

del establecimiento de un diálogo directo entre un grupo de investigación instalado en la universidad y un docente en ejercicio de un colegio público. Dicho de otro modo, la intervención se hizo en el marco de un intercambio directo entre el grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de la Física y una profesora titular apoyada por su institución educativa, con el propósito de innovar en la enseñanza de la física en grado quinto de primaria.

En esta perspectiva, buscamos responder entre todos al problema planteado por la profesora titular, en el sentido de encontrar modos alternativos de la enseñanza de la física para sus estudiantes. Ella manifestó no tener conocimiento sobre esta área específica, pese a que afirma que la enseña basada en los libros de texto disponibles, lo cual le genera cierta inquietud, pues observa que sus alumnos no se motivan lo suficiente.

Luego de un análisis de los conocimientos del estudiante de licenciatura en física que realizó la intervención, junto con los intereses de la profesora, se decidió trabajar con los juguetes, pues se define la perspectiva de utilizarlos como material de laboratorio dentro del aula de clase dada la amplitud de posibilidades reflexivas, de análisis e interpretación que permiten, así como el papel activo que ofrece a los niños y también a la docente.

Como resultado de nuestras reflexiones concluimos que el aprendizaje de conocimientos científicos requiere de una interacción continua del individuo con diferentes formas de aprendizaje, de preferencia aquellas que posibilitan experiencias vivenciales en torno al deseo de descubrir, comprender y explicar situaciones dentro de su cotidianidad. Es necesario hacer de la clase de ciencias un espacio de interpretación y comprensión de situaciones que les permitan a los estudiantes no solamente ver de una manera más amplia el mundo que los rodea, sino también hacer uso de este conocimiento y sacar provecho en diversas situaciones.

En este marco de reflexión consolidamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo fomentar en los niños el desarrollo de modelos explicativos de la física, basados en el diseño y uso de juguetes? Para proyectar la solución a esta pregunta realizamos lecturas en los temas relacionados a

continuación, sobre la enseñanza de las ciencias para niños, sobre el uso de los juguetes en la enseñanza y sobre la enseñanza por construcción de modelos explicativos.

Marco de referencia

La enseñanza de las ciencias para niños

Pujol afirma que “en la etapa de primaria, el alumno inicia los mecanismos que hacen posible la comunicación, allí el niño aprende progresivamente a expresar sus propias ideas y a comprender las de los demás” (2007, p. 155). La clase de ciencias debe contribuir con este proceso de formación, brindando al estudiante la oportunidad de expresar sus ideas naturales y a la vez aprender a escuchar, comprender y contemplar otros puntos de vista de un mismo fenómeno; de tal forma que se promueva un ambiente participativo, interpretativo y argumentativo, basado en una experiencia de construcción colectiva.

En esta misma perspectiva, Sanmartí (2002) y Sanmartí y Sarda (2010) reflexionan sobre para qué enseñar y qué enseñar de ciencias en la escuela, frente a lo cual concluyen que efectivamente va más allá de entrenar en unos determinados contenidos, pues se trata más bien de educar el pensamiento y enseñar para la vida diversos conocimientos en torno a la ciencia.

Las autoras concluyen que, en medio de procesos comunicativos, el niño experimenta mayor compromiso en la construcción de su conocimiento, al mismo tiempo que ordena sus ideas, obtiene una mayor claridad y descubre limitaciones en sus formas de explicar. Por este motivo, la clase de ciencias debe propiciar un ambiente que brinde al estudiante la oportunidad de expresar y socializar lo que observa, piensa y siente, a la vez que aprende de sus compañeros otras formas de ver un mismo fenómeno.

De otra parte, Viennot (2001) nos enseña que la construcción del conocimiento científico de la física en los niños y niñas no solo se reduce a la comprensión de fórmulas matemáticas, sino que requiere de la creación de ambientes que propicien la reflexión sobre el sentido común y el análisis de nuestros pensamientos por medio de un cúmulo de

experiencias, imágenes e inquietudes percibidas a través de nuestros sentidos. Por tanto, la reflexión sobre el sentido común brinda una primera entrada a la ciencia, la curiosidad y el conocimiento, para desarrollar procesos de elaboración de ideas cada vez más organizadas y coherentes para el propio sujeto.

Los juguetes en la enseñanza de la física

Los juguetes cumplen un papel importante en nuestras vidas al ofrecer en diversos momentos, espacios de familiaridad, acercamiento a las relaciones sociales y apreciación de los momentos de esparcimiento, así como recreación y diversión. Razón por la cual, tanto en nuestras vidas cotidianas como en muchas escuelas, se emplean los juguetes con el fin de estimular desarrollos mentales, del cuerpo, de motricidad, afectividad, inteligencia, creatividad y sociabilidad.

Es por esto por lo que partimos del presupuesto de que el uso de los juguetes en el aprendizaje de las ciencias facilita el diseño de estrategias de enseñanza que posibiliten el desarrollo de habilidades científicas, como el desarrollo del pensamiento crítico, la estimulación de la curiosidad y la creatividad, la capacidad de interpretación de fenómenos físicos, entre otros. En esta línea encontramos autores como Canedo (2007), Cárdenas y Benavides (2011), García (2004), Varela y Martínez (2005), entre otros, que presentan experiencias con el uso de juguetes tanto para el estudio de diversos fenómenos físicos en contextos educativos como para la divulgación científica, y que nos arrojan luces sobre las grandes posibilidades de esta propuesta.

Es de resaltar que haciendo una revisión rápida de los juguetes que pueden existir en el ambiente de un niño, hay un buen número de ellos que basan su funcionamiento en principios y conceptos físicos, hecho que se puede aprovechar para permitir la manipulación directa en un ambiente conocido por los estudiantes que se asemeja a un laboratorio, pero que elimina ciertas barreras de rigurosidad. De esta forma, se promueve una mejor actitud hacia la interpretación de fenómenos involucrados, así como hacia la reflexión individual y colectiva.

Enseñanza por construcción de modelos explicativos

Gilbert y Justi (2016) nos ofrecen una propuesta que actualmente se asume como una nueva tendencia pedagógica y didáctica en la cual se busca hacer del proceso de enseñanza un mecanismo de construcción y reconstrucción de modelos explicativos por parte del profesor para irlo ajustando al contexto de sus estudiantes. En consecuencia, se espera que el diseño metodológico del profesor a partir de esta perspectiva ofrezca posibilidades a los estudiantes para que desarrollen un proceso de modificaciones de sus propios modelos mentales explicativos en la medida en que van participando de las actividades propuestas por el maestro.

En esta perspectiva, el objetivo de enseñar ciencias no se centra en que los estudiantes se aprendan “bien” el discurso científico establecido por la ciencia. Se trata más bien de que, basados en las elaboraciones hechas por los maestros en torno al discurso científico, el estudiante pueda construir y reconstruir modelos explicativos que paulatinamente van ganando coherencia interna para cada sujeto y para el grupo.

Encontramos muy interesante la diferenciación entre los modelos conceptuales y los modelos mentales propuesta por Johnson-Laird (1983) en donde los modelos conceptuales se refieren al conjunto de conocimientos aceptados por una comunidad científica y expresados en formatos rigurosos, mientras que los modelos mentales son los que todas las personas tenemos para explicar algo que observamos y que ocurre en nuestro entorno. De este modo, entendemos que enseñar ciencias no se trataría de reemplazar los modelos mentales por los conceptuales, sino de orientar procesos basados en el conocimiento de los modelos conceptuales para que los profesores y estudiantes movilicen sus modelos mentales tanto como puedan hasta encontrar en ellos la mayor coherencia interna al ofrecer explicaciones.

Metodología de investigación

Esta fue una investigación cualitativa de tipo intervención de acuerdo con la perspectiva de Strauss y Corbin (2002) quienes proponen que las técnicas

y procedimientos deben brindar una interacción directa, auto-reflexiva y creativa que favorezca la comprensión del fenómeno en estudio; el cual, para nuestro caso, es el tratamiento de conceptos de la física en un curso de grado quinto de primaria en torno a la construcción y análisis de juguetes.

En la primera fase de la investigación se desarrollaron dos charlas en conjunto entre el grupo de investigación Enseñanza y Aprendizaje de la Física y la docente titular de un colegio público de Bogotá, en donde se estudió el sentido de observar una clase. Allí se presentaron las variables que intervienen en una clase, tales como el discurso y actitud del maestro, el discurso científico en el que se fundamentan los contenidos a ser tratados, el discurso de los estudiantes y su cultura, así como el contexto escolar.

Con base en ello se estudió el significado de observar la clase vs. juzgar al maestro, dado que, en la primera, se va en búsqueda de informaciones que ofrezcan mayor comprensión de la situación y en la segunda se emiten juicios de valor que no necesariamente aportan a dicha comprensión. Esto se hizo con el fin de disminuir el temor de la profesora titular a ser simplemente juzgada.

En la segunda fase un estudiante de Licenciatura en Física, integrante del grupo, acompañó durante dos meses las clases de la docente en una observación no participante, por medio del diligenciamiento de una rejilla de observación (tabla 1), con indicadores previamente diseñados, con el fin de identificar modelos explicativos y formas de interactuar de los estudiantes en las clases de ciencias dirigidas por la profesora, así como sus percepciones frente al uso de juguetes. También se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los niños para indagar sus intereses a la hora de seleccionar un juguete. Sobre los datos obtenidos en esta primera fase se diseñó la intervención que buscaba responder nuestra pregunta de investigación en torno a las posibilidades que ofrece el uso de los juguetes en la construcción de modelos explicativos frente a algunos fenómenos físicos⁵.

5 Para ampliación de los datos obtenidos en esta primera fase véase Salinas (2017).

Tabla 1. Rejilla de observación con indicadores

Fecha: _____ Hora: _____	
Tema	Evidencias de presencia/observaciones ausencia
Mención de juguetes	
Uso de juguetes	
Metodología	
Usos de la historia	
Palabras claves (docente)	
Palabras clave (estudiante)	
Analogías, problemáticas y aplicaciones de conceptos de física en clase	
Preguntas (docente)	
Preguntas (estudiante)	
Propósito de la clase	
Actividades motivadoras	
Inusualidades	
Métodos de evaluación	
Presencia de juguetes en el discurso del profesor	
Presencia de juguetes en el discurso del estudiante	
Razonamientos naturales en clase	
Contenidos didácticos	

Fuente: elaboración propia de los autores.

Es de aclarar que esta rejilla no constituye la toma de datos definitiva, sino que nos ofreció información sobre las características del contexto a ser intervenido. Así, a partir de los resultados de esta fase se realizó un trabajo en conjunto con la profesora titular y el grupo de investigación para definir la metodología de intervención.

Decidimos que dicha metodología debía aumentar la interacción entre estudiantes y docentes y fomentar la participación de todos los integrantes del curso. Para ello definimos que debía seleccionarse un juguete que no fuera conocido por ellos, en el que no se sintieran discriminados ni los niños, ni las niñas, pues se había detectado un sesgo sexista en los juguetes.

De igual manera, consideramos necesario que fuese de bajo costo no solo por cuestiones económicas, sino porque facilitaría que los niños pudiesen dañar cuantas veces fuera necesario sin preocuparse, ya que teníamos el propósito de generar mayor confianza y apropiación de la construcción del juguete con el fin de que en etapas posteriores pudieran modificarlo de acuerdo a su creatividad.

También consideramos la edad de los niños, pues el desarrollo de la motricidad fina juega un papel importante en la construcción del juguete, razón por la cual debíamos buscar uno cuya construcción no fuera muy compleja pero que resultara de interés para los niños y niñas. Finalmente, era fundamental que su funcionamiento estuviese basado en la ocurrencia de un fenómeno físico.

Luego de todas las consideraciones anteriores, decidimos que desarrollaríamos las actividades en torno a dos juguetes que denominamos “el paracaidista” y “el equilibrista”.

Toma de datos

La toma de datos se llevó a cabo a lo largo del desarrollo de la secuencia de actividades planeadas para la intervención. Dicha intervención se dividió en tres fases: 1) construcción, 2) juego y 3) análisis del juguete. La construcción del juguete se hizo durante una hora y media aproximadamente por cada juguete; posteriormente se desarrolló la etapa de interacción y juego, que tomó alrededor de una hora y media; mientras que el análisis del juguete se desarrolló a lo largo de dos horas por juguete.

Este trabajo de investigación se desarrolló con una población de 37 estudiantes, los cuales se encontraban entre los 10 y 12 años de edad.

El equilibrista

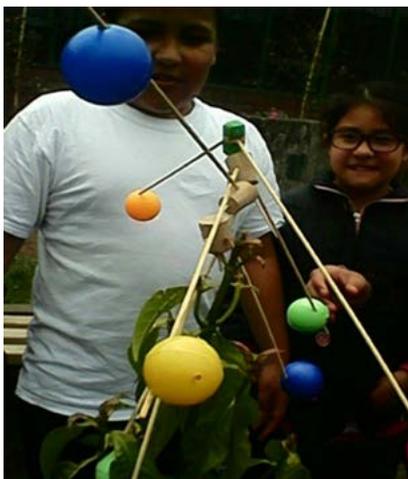
Construcción del juguete

Se inició con un conversatorio sobre las ideas y conceptos que poseen los estudiantes alrededor del equilibrista y se propuso el proyecto de construir el juguete de acuerdo con la descripción hecha y con los materiales que fueron llevados a la clase. El profesor investigador, junto con la profesora titular, elaboraron su propio juguete mientras se daban las respectivas indicaciones y orientaciones a los niños.



Figura 1. Estudiantes decorando el equilibrista.

Fuente: elaboración propia de los autores.



(a)

Dinámica de juego

Inicialmente se les propuso jugar sin restricción alguna, solo de acuerdo con sus intereses. En la segunda parte se realizó una competencia por grupos, en la cual debían construir la torre más alta con el mayor número de equilibristas, lo que significó el desafío a los niños en identificar aspectos que brindarían mayor estabilidad al equilibrista.

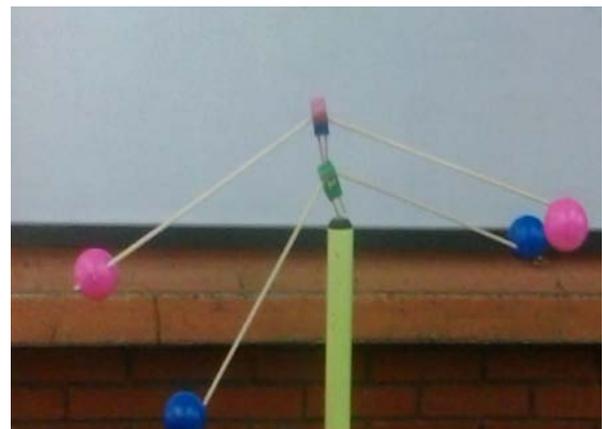
Análisis

Se socializaron respuestas a preguntas, afirmaciones o insinuaciones elaboradas por estudiantes a lo largo del proceso, las cuales se resolvieron en grupos de cuatro estudiantes. En esta actividad los estudiantes describieron por medio del dibujo las características que contribuyeron con el mejoramiento del equilibrio del juguete. También registraron y resolvieron inquietudes hechas por sus compañeros en el proceso de construcción y análisis.

El paracaidista

Construcción del juguete

Se inició con un conversatorio sobre las ideas y conceptos que poseen los estudiantes alrededor del paracaidista y se propuso el proyecto de construir el juguete de acuerdo con la descripción hecha y con los materiales que fueron llevados a la clase.



(b)

Figura 2. (a) Torre de equilibristas de grupo 1. (b) Torre de equilibristas de grupo 2.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Al igual que en el proceso anterior, los profesores fueron elaborando su propio juguete mientras se daban las respectivas indicaciones y orientaciones a los niños.

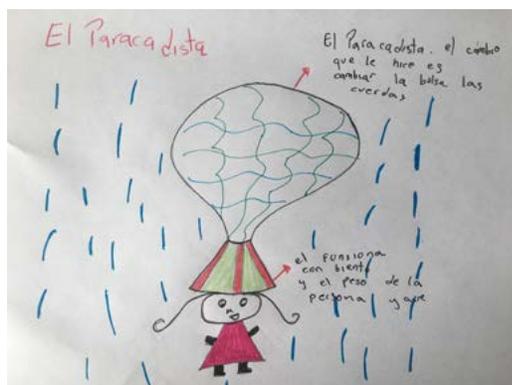


Figura 3. Ejemplo de dibujo del paracaidista construido, con una representación del aire y una mejora hecha en las cuerdas y la bolsa.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Juego

En el primer momento el estudiante juega con su creación de tal manera que podía observar las características que posee su juguete a la vez que revelaba sus intereses sobre aspectos que le llamaron la atención, en un periodo de aproximadamente 20 minutos. Luego se procedió a poner un reto mediante la pregunta: ¿cuál es el paracaidista que dura más tiempo en el aire?

Análisis

Basados en la experiencia anterior, en la cual varios paracaidistas mostraron algunas fallas por no ser la suficiente resistencia, o tener un paracaidista demasiado grande o demasiado pequeño para el respectivo paracaidista, se pidió a los niños que realizaran las modificaciones pertinentes para resolver el problema. En esta actividad los estudiantes explicaron y argumentaron los factores que contribuyeron con el retraso en el movimiento del paracaidista propiciando la construcción de modelos explicativos y la descripción de hechos causales que les permitieron describir un movimiento de caída libre con rozamiento.

Resultados

Presentamos los resultados en torno a dos categorías de análisis: la primera sobre las ideas previas que los estudiantes presentaron al inicio del ejercicio; la segunda sobre los indicios que nos permiten identificar que hubo construcción de un modelo explicativo, con subcategorías sobre la identificación de variables, formulación de hipótesis y modificaciones en sus formas de explicar. Es decir, evidenciamos que la construcción y análisis de juguetes ofrece importantes posibilidades para la construcción de modelos explicativos de fenómenos físicos tanto para los estudiantes como para los docentes.

Concretamente, podemos decir que hubo modificación de las ideas previas de los niños sobre las fenomenologías presentadas, para hacerlas cada vez más consistentes, en donde los niños buscaban aceptación de sus ideas por parte de sus compañeros o del profesor. Igualmente, los estudiantes avanzaron en procesos de identificación de variables para caracterizar el sistema físico (juguete), así como en la formulación de hipótesis para resolver los problemas presentados a la hora de lograr los desafíos puestos por el profesor y por ellos mismos en algunas ocasiones.

Ideas previas de los estudiantes sobre algunos conceptos involucrados

A continuación, se evidencian algunas tendencias y concepciones alternativas expresadas por los niños en relación con los fenómenos físicos involucrados en los dos juguetes, específicamente sobre conceptos como masa, centro de masa, equilibrio, peso, volumen, fuerza de fricción y empuje.

Masa

Se encontró que la mayoría de los niños asocian mayor masa con objetos sólidos y cero masa con objetos huecos, es decir, que si un objeto es hueco los niños dicen que es el que menos cantidad de masa tiene, pero si es macizo dicen que tiene mayor cantidad de masa. Este hecho se ilustra en la figura 4, allí se observan en la parte izquierda los dibujos de un ping pong, un cubito de madera de balsa y un palillo, el número debajo de las figuras

indica la cantidad de niños que votó por el que consideró que tenía mayor masa y en la parte superior se observa el resultado del valor de la masa una vez que ellos los llevaron a la balanza.

Es llamativo que 36 niños votaron por el cubo de balsa como el de mayor masa y, sin embargo, al medirlo resultó ser el de menor masa con tan solo 0.8 gramos, contrario al ping pong que tuvo cero votos como el más masivo, pero resultó tener 3.1 gramos, es decir, era el más masivo.

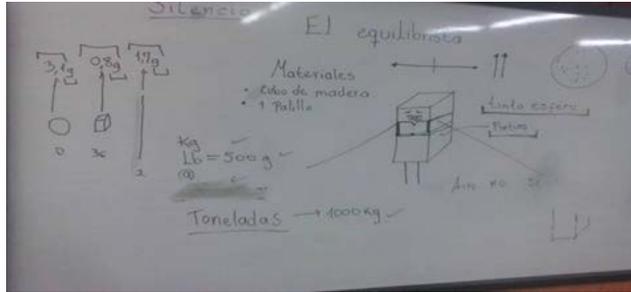


Figura 4. Resultados obtenidos al preguntar sobre cual objeto tiene mayor masa, de entre varios elementos dispuestos para construir el equilibrista.

28

Fuente: elaboración propia de los autores.

Este resultado generó un ambiente de discusión en torno al significado de masa pues quedaron un poco confundidos. Los estudiantes encontraron interesante medir la masa en la balanza y participaron con sus ideas, por ejemplo, sobre las unidades de masa que muchos asocian con el prefijo kilo, independiente de su complemento (gramo, metro, voltio, etc.). También se encontró que la mayoría consideraron que el equilibrista aumentaría de masa al ser pintado, ante lo cual surgió la idea de comprobarlo midiendo la masa de un equilibrista antes y después de pintarlo, lo cual indica una tendencia hacia la experimentación como ejercicio de comprobación de hipótesis.

A continuación, presentamos una parte de la conversación en este punto. Para efectos del registro y análisis de datos, utilizamos la letra P para identificar al profesor y la letra E para identificar a los estudiantes; asimismo, usamos un subíndice para diferenciar un estudiante de otro o se usa la palabra Estudiantes cuando son opiniones que dan la mayoría de los estudiantes hablando todos

al tiempo. Es de aclarar que no diferenciamos si es niño o niña, pero sí notamos que las niñas tuvieron una importante participación.

P: ¿Qué tiene más masa un palo de pincho, un cubo de balsa o un pingpong?

E₁: El palo de balsa.

P: Y ¿el pingpong?

E₂: No tiene masa

P: ¿Por qué?

E_{estudiantes}: "Porque esta vacío", "porque no tiene nada por dentro", "porque está hueco por dentro"

P: ¿Qué cosa no tiene masa?

Estudiantes: "El aire", "el aire se siente pero no tiene nada", "el aire es muy liviano y no tiene masa".

P: ¿En qué unidades se mide la masa?

E₁: El kilo.

E₄: La libra o la tonelada.

E₁₀: El kilovoltio.

P: ¿Al pintar un equilibrista la masa de este aumenta?

E_{estudiantes}: Sí

P: Y ¿si lo pinto con tinta de esfera?

E₂₀: ummmm... yo creo que sí.

E₁₆: Sí, pero poquito.

E_{estudiantes}: Sí.

Centro de masa

Aun cuando no mencionaron directamente la expresión centro de masa, hicieron alusión a ella como una distribución del peso, o la manera como las partes que pesan deben estar colocadas para que haya equilibrio. Por ejemplo, manifestaron que entre mayor sea el número de pimpones o mayor sea el peso de los objetos ubicados en los brazos del equilibrista mayor es el equilibrio, es decir, que asocian una determinada distribución de la masa para generar mayor estabilidad. A continuación, presentamos algunas respuestas al preguntarles sobre la relación entre el equilibrio y el centro de masa.

P: ¿Cómo debe estar la distribución del peso para que haya equilibrio?

E₁₉: Lo que hace que se equilibre son los pimpones, para que se equilibre más yo le pondría otros dos pimpones en los dos palos, le pondría un palo más grueso con dos pimpones más para más equilibrio.

E_2 : El equilibrista se puede equilibrar con algo pesado en las puntas y no se equilibra con algo que no sea pesado.

E_{35} : Para que se equilibre más, yo le pondría una base más estable.

P: ¿Qué es el equilibrio?

$E_{estudiantes}$: "Pss algo que no se cae", que no se cae, que se está quieto.

Luego, antes de iniciar la hora de juego en el patio, un estudiante se acerca y dijo:

E_{23} : "Profe mire lo que descubrí, cuando los pimpones están en las puntas el juguete se equilibra, pero si los pimpones los pongo aquí (cerca al torso del equilibrista), el equilibrista se inclina hacia adelante y no se equilibra bien".

Las anteriores evidencias muestran los razonamientos que los estudiantes van desarrollando para construir un conocimiento en torno al equilibrista, en donde usan términos como la simetría, el equilibrio y la estabilidad. En la figura 5 se puede observar un dibujo en el cual el estudiante se esfuerza por dejar clara la simetría que debe existir entre los brazos y los pies del equilibrista.

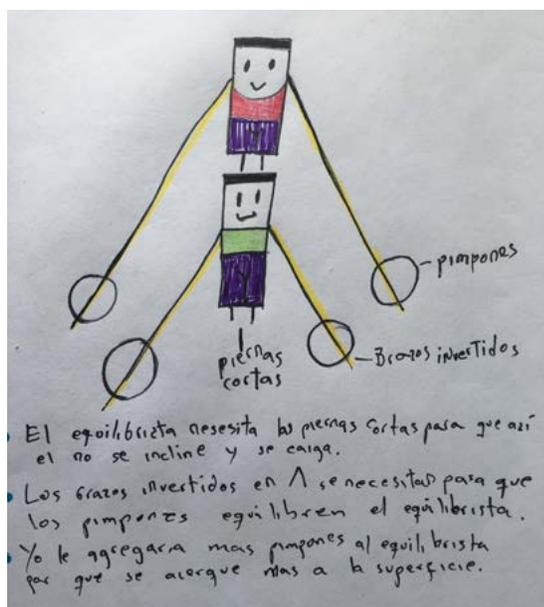


Figura 5. Ejemplo de representación sobre la simetría en la ubicación de los pies y los brazos para garantizar el equilibrio del juguete.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Peso

En general, los niños consideran que un cuerpo con mayor masa tiene más peso y por lo tanto cae más rápido.

P: ¿Qué cae más rápido un paracaidista gordo o uno flaquito?

$E_{estudiantes}$: El gordo

P: ¿Por qué?

$E_{estudiantes}$: Porque tiene más peso.

E_{18} : Porque tiene más masa.

P: Si yo me lanzara del último piso del edificio sin el paracaídas, ¿el aire retrasaría mi movimiento?

E_{10} : No, porque no hay un espacio en el cual el aire se pueda meter como en el paracaídas.

E_{34} : Si es flaco cae lento y si es gordo cae más rápido.

En este diálogo se observa también que mencionan la fuerza de empuje del aire, pero actuando sobre una superficie hueca como la del paracaídas y con un efecto que disminuye si los cuerpos que caen son más masivos. Estas ideas no concuerdan con lo que dictan las leyes del movimiento formuladas por Newton, pero el modo como los niños se van acercando a la fenomenología nos fue permitiendo introducir reflexiones y razonamientos sobre su propia experiencia, por lo tanto, no consideramos las ideas de los niños como errores sino como oportunidades de diálogo.

Fuerza de empuje

Aquí observamos que el estudiante presenta al paracaídas como factor que influye en el retraso del movimiento del paracaidista, pero no está seguro de explicar las causas de porqué cuando el paracaídas se abre retrasa la caída.

P: ¿Qué hace que el paracaidista caiga más lento?

Estudiantes: El paracaidista.

P: ¿Por qué?

E_{22} : Porque el paracaídas se abre y... no sé...

P: ¿Por qué cae más lento con paracaídas?

E_{32} : Porque el aire que sopla debido a que hay una capa que no deja al aire seguir derecho... así que lo va frenando porque el aire trata de pasar derecho.

En este aspecto podemos decir que mediante la actividad se pudo determinar las ideas previas de los estudiantes frente a la fenomenología en estudio. Resaltamos que no hubo que usar un cuestionario para determinar las ideas previas y tampoco consideramos que las ideas previas sean errores, más bien, constatamos que todos los niños tienen formas propias de explicar lo que ven que ocurre con los juguetes y espontáneamente van introduciendo términos que consideran específicos para la situación, es decir, que van afinando su lenguaje y al mismo tiempo nos van permitiendo conocer sus formas de razonar.

Construcción de modelos mentales explicativos

Identificación de variables

En este proceso se observó que los niños identifican las partes del juguete y su funcionamiento a través de la manipulación de materiales en la construcción y ensamble del juguete. Lo que les permite reflexionar y ponerse el reto de construir un modelo con el que puedan obtener una mayor comprensión del juguete para poderlo mejorar. Al comienzo es simplemente a ensayo y error y luego van viendo la necesidad de proponer ideas más generales.

Los estudiantes identificaron aspectos importantes para el funcionamiento del juguete, como los brazos, las masas que deben tener en las extremidades y el largo de las piernas, esenciales para el equilibrio. También le asignaron propiedades en el funcionamiento del juguete, tales como: necesita brazos para poder equilibrarse, el peso de los pimpanos debe ser el mismo en los dos brazos, debe tener pimpanos para que se sostenga mejor, las piernas deben tener forma en V, también descubren la importancia de la longitud de los palos de pincho ya que entre mayor sea su longitud mayor será su estabilidad o equilibrio. A continuación, algunas de las respuestas cuando se les preguntó por qué construyeron el equilibrista con esas características específicas.

E_{estudiantes}: Los brazos invertidos en V se necesitan para que equilibren el equilibrista.

E_{estudiantes}: El peso de los pimpanos debe ser el mismo para que le ayude, porque cuando hay más peso en un lado que en otro se voltea y se cae.

E₂₃: Necesita piernas cortas porque si las tiene largas se puede caer.

E₁₅: El equilibrista necesita piernas cortas para que así el peso no se incline y se caiga.

E_{12 y 13}: Nosotras para saber cuál pesaba más hicimos... colgamos los bultos en las dos puntas del equilibrista y nos basamos para el lado... y hacia donde se fuera más, esa era la que pesaba más.

En el caso del paracaidista, los niños asumieron la masa del paracaidista como una variable que influye en la rapidez con la que cae; también identificaron la altura inicial como otra variable, dado que presumen que necesita una cierta altura para ser lanzado. De igual manera, reconocieron el aire como agente causal en el retraso del movimiento.

En el caso del equilibrista identifican la distribución equitativa del peso, así como la forma de los brazos y pies que debe ser simétrica en relación con el centro. También idearon una forma de comparar las masas para poderlas igualar.

Formulación de hipótesis

Los niños estuvieron permanentemente buscando nuevas maneras de explicar su juguete y para ello lanzaron hipótesis sobre lo que ocurriría o se esperarían que ocurriera al hacer cambios en el montaje. Pero, además, negociaron con sus compañeros ideas sobre diferentes puntos de vista y compararon su producto con el de los demás emitiendo juicios al respecto de por qué el otro está mejor o peor, o respecto a lo que observaron de interesante.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los dibujos realizados cuando el profesor les solicitó que explicaran las mejoras que hicieron.

El autor de la figura 6 explica que tuvo que hacer tres mejoras que representó en el dibujo. En primer lugar, afirma que el paracaidista es muy liviano y por esa razón tuvo que colocar un muñeco de mayor tamaño, pero esto le llevó a la necesidad de utilizar una bolsa más grande, entonces pensó que necesitaría algo más resistente que atrapara el aire. Para resolverlo, reemplazó la bolsa por un



Figura 6. Dibujo de las mejoras hechas a un paracaídas, representa el reemplazo de la bolsa por un plato desechable, las cuerdas más largas y mayor peso que el inicial.

Fuente: elaboración propia de los autores.

plato desechable, esto lo lleva a tener que alargar las cuerdas ya que las puntas del plato no se doblan como sí lo hace la bolsa. Es decir, que basado en una hipótesis de que no funcionaba porque era muy liviano fue organizando una nueva manera de elaborar el paracaídas.

Contrario al caso anterior, el siguiente lanza la hipótesis de que su paracaídas cae muy rápido porque es muy pesado y lo ve como un problema que debe ser resuelto.

E_9 : profe el mío no vuela porque es muy pesado.

Cuando dice que no vuela se refiere a que no se sostiene en el aire un tiempo prudente, sino que cae como cualquier otro objeto que se suelta libremente y por lo tanto cambia el paracaidista por uno más liviano.

En el siguiente caso el estudiante tiene la hipótesis de que para hacer que el paracaidista siempre caiga de pie las cuerdas deben estar tensas y el paracaidista en la misma posición, es decir, que no se debe voltear, esto lo lleva a pegar el paracaidista con silicona y cambiar las cuerdas por palitos para que no se enreden. Estos cambios hacen que la bolsa utilizada no pueda tener cualquier forma y entonces la recorta de forma rectangular.

E_8 : *Le puse palitos en las cuerdas para que no se enredara y las pegué con silicona para que cayera de pie siempre.*

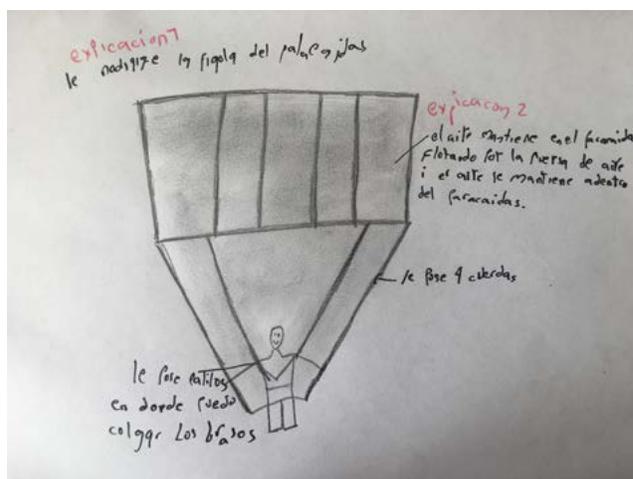


Figura 7. Modificaciones del paracaídas, sustituye cuerdas por palillos, hace una estructura rígida para sostener el paracaidista y cambia la forma de la bolsa del paracaídas.

Fuente: elaboración propia de los autores.

El siguiente caso tiene la hipótesis de que la bolsa debe ser más resistente para que soporte mejor el choque con el aire y también para que dure más, entonces decide ponerle dos bolsas y adicionalmente le da una forma decorativa para mayor estética.

31

E_5 : *yo le cambie la bolsa con doble capa para que sea más resistente al aire.*



Figura 8. Paracaidista modificado con doble capa de plástico y diseño estético.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Otros estudiantes indican las mejoras que le hicieron con frases como:

E₄: Yo le hice modificaciones a todo.

E₂₉: Yo también.

E₃₁: Yo solo le cambie dos cosas.

E₃₃: Mi dibujo es tipo Leonardo da Vinci.

E₂₅: El paracaídas de María Fernanda si vuela bien chévere.

En este momento de socialización algunos niños cantan y se divierten creando e imaginando situaciones de diversas índoles, películas, fútbol, canciones, etc. En general, se observó que todos los niños hicieron modificaciones a sus montajes, muchos a partir de hipótesis imaginando algún modo especial de comportamiento del juguete, otros para hacer que funcionaran mejor que los de sus compañeros y otros simplemente a ensayo y error pero siempre buscando mejoras o soluciones a problemas encontrados.

32

Reconfiguración de explicaciones

Entendemos que un estudiante está en proceso de construcción de su modelo explicativo cuando es capaz de emitir juicios sobre su discurso y crear nuevas maneras de expresar lo que quiere decir y de determinar algún nivel de coherencia entre las diversas ideas que expresa. En este proceso observamos que los niños fueron de manera autónoma encontrando la necesidad de modificar la forma como explican lo que ocurría con los juguetes en las diferentes versiones que produjeron. En la siguiente conversación se puede notar cómo ya no imaginan solo el paracaídas como un simple juguete sino que lo analizan en función de los condicionantes que hacen que funcione.

P: ¿Quién nota algo especial cuando se lanza el paracaídas?

E₁: Que el paracaídas se abre cuando llega a cierta altura.

E₂: Que se rompe muy fácil la bolsa.

P: Si tengo un edificio de 100 m de altura y yo me lanzara de este edificio, ¿qué ocurriría?

E_{estudiantes}: “Se mata”, “Se muere”

P: ¿Por qué es que cae el cuerpo?

E_{estudiantes}: “Por la gravedad”, “Por las fuerzas”, “Por que tiene masa”.

P: Ahora supongamos que la misma persona se lanza con un paracaídas, ¿qué cambia respecto al primer movimiento?

E₇: Cuando usted se lanza con el paracaídas el peso que tiene hace que baje rápido y el viento que pasa hace que el paracaídas se habrá y caiga más despacio.

P: Ahora explícales a tus compañeros por favor.

E₇: El peso hace que baje más rápido, pero como cuando usted baja rápido el viento pasa, la maleta se abre y hace que el paracaídas se abra.

P: ¿Y qué pasa cuando el paracaídas se abre?

E₇: Cuando el paracaidista se abre usted comienza a flotar y cae a tierra bien.

A través del proceso de argumentación el estudiante mejora su forma de expresarse e identifica dificultades que debe regular, propiciando mayor coherencia en el discurso y una mirada más aguda del fenómeno. El niño observa que el paracaídas no se abre instantáneamente, sino que se abre después de cierto tiempo después de empezar la caída. También identifica que el aire ejerce la fuerza necesaria para abrir el paracaídas y el efecto que produce es como de flotación.

Manifestaron algunas nociones acerca de las causas por los cuales caen los cuerpos y atribuyeron los efectos de frenado del aire y su velocidad, es decir, establecieron una relación entre la fuerza de empuje que experimenta el paracaídas y la velocidad relativa del aire. La autorregulación inicia a través de la identificación de dificultades y obstáculos conceptuales que generan una inestabilidad en el discurso argumentativo, lo cual genera un deseo de fortalecer estas dificultades y tener una mejor comprensión y claridad de lo que se quiere expresar. A continuación, un diálogo que ejemplifica este tipo de razonamiento.

P: ¿Por qué cae más lento el paracaidista?

E₁₇: ...uhhhm, porque la bolsa tiene menos masa y cae más lento.

E₃₅: ¿Cómo puede caer más lento?

E₃₂: Los globos cuando tienen aire caliente flotan y bajaría más lento...

E₃₂: Si añadiéramos un globo al paracaídas caería más lento incluso subiría...

P: Pero en un globo el aire de dentro debe estar más caliente y en un paracaídas el aire está a la misma temperatura.

E₃₂: Si de pronto hubiese aire caliente el paracaidista caería más despacio.

E₃₅: El aire caliente hace que se eleve más.

El ejercicio de tratar de explicar lo que ocurre permite al estudiante expresar sus ideas y explicaciones de diferentes maneras acudiendo a otros eventos que han visto o experimentado, así como dudar o afianzar sus modelos explicativos. Ellos concluyeron que el aire se almacena en el paracaídas, por lo cual conciben al aire como una sustancia que no puede atravesar el paracaídas y los induce a pensar que el aire está compuesto de algo que no permite atravesar la superficie del paracaídas, esto a su vez los lleva a pensar en los componentes del aire, algunos aluden al agua y al hidrógeno.

De otro lado, analizaron la forma del juguete como determinante en el retraso del movimiento, ya que, según ellos, esta influye en la capacidad que tiene una superficie de almacenar el aire. Es decir, algunos empiezan a cambiar el argumento del peso del paracaidista para que caiga más lento en el caso de ser más liviano o más rápido cuando es más pesado, para pensar en otras variables como el tamaño y la forma del paracaídas.

Sin embargo, en general los niños relacionaron el peso del paracaídas y la masa del paracaidista como otro agente causal del movimiento; es decir, si el paracaidista es liviano esto contribuye a que caiga más lento y si es más pesado a que caiga más rápido por la forma que toma el paracaídas, ya que el más liviano no hace que la bolsa se extienda y que no le entre aire.

Al finalizar la actividad se realizaron tres preguntas cuyas respuestas fueron socializadas en grupo, teniendo en cuenta los aspectos en que más insistieron para poder analizar junto con ellos la posibilidad de cambiar algunas ideas al respecto.

P: ¿Qué es lo que hace que el paracaidista caiga más despacio?

E₅: El aire que sopla debido a que hay una capa que no deja al aire seguir derecho así que lo va frenando porque el aire trata de pasar derecho

P₅: ¿Si no hay aire que pasaría con el paracaidista?

E₅: Si no hubiera aire no se podría porque ¡ya estaría muriéndose ahogado!

P: Tienes razón... pero imaginemos que si podríamos respirar sin aire.

E₅: Pues caería más rápido, caería normal.

P: Es decir, que si no hay aire y deajo caer un gordito y un flaquito ¿qué pasa?

E₅: Caen al mismo tiempo... Uhmmm aunque el gordito caería un poquito más rápido.

P: Ahora ya no hay aire, si deajo caer uno que tiene paracaídas y uno que no tiene paracaídas y no hay aire, ¿cuál cae primero?

E₃: Los dos... Pues... ¡botemos el paracaídas y miramos!

En este caso se observa que aun cuando fue una socialización con todo el grupo, fue un estudiante quien asumió el diálogo con el profesor y los demás estuvieron de acuerdo o al menos no manifestaron nada contrario. El niño se deja persuadir por el maestro para desarrollar un ejercicio de abstracción que le permite llegar espontáneamente a la conclusión de que dos cuerpos de diferente masa podrían caer iguales, aun cuando, deja una duda al decir que el gordito caería un poquito más rápido, lo cual es diferente a decir que si es el doble de gordo caerá el doble de rápido. Ellos responden con mucha seguridad de lo que están diciendo. El E₃ interviene y llama a que sea comprobado.

Otras respuestas a la misma pregunta dejan ver que los estudiantes van concluyendo que sin aire no se abre el paracaidista, pero además que los cuerpos caen al mismo tiempo, como se evidencia en este otro diálogo.

E₂₂: yo pienso que el viento hace que caiga más despacio

P: ¿Por qué?

E₂₂: Porque el paracaídas es una bolsa y como la bolsa es livianita el viento hace que la bolsa vuele.

P: ¿Qué pasa con el paracaidista si no hay aire?

E₂₂: La persona se puede caer y pierde el equilibrio.

E_{17} : No se abre el paracaídas y caen al mismo tiempo.

E_{10} : Si no hay aire cae más rápido... y puede sufrir fracturas.

En este aspecto se observan como resultados que continuando el análisis del juguete más allá de su buen funcionamiento, los estudiantes se disponen a reflexionar sobre el fenómeno de la caída y la flotación de los cuerpos, poco a poco van integrando nuevos términos a su lenguaje. Estos resultados, obtenidos en un tiempo total de intervención de 12 horas, nos permiten pensar que de continuar con esta estrategia de manera permanente en el curso es posible estimular en mayor medida la construcción de modelos explicativos en los niños a través de la construcción de juguetes. De igual manera, la docente titular reconoció como positivo el cambio de actitud de los niños en el que se hacen más participativos e interesados en el tema que se está estudiando.

34 Conclusiones

La docente titular concluyó que las clases de ciencias necesitan material de apoyo que despierten el interés, contextualicen los contenidos a desarrollar y permitan la formación de habilidades cognitivas por medio de una interacción directa con el fenómeno. Encontró importante su relación con este grupo de investigación al permitirle ver la enseñanza de las ciencias de una manera alternativa.

Del análisis de resultados concluimos que a través de los juguetes se puede enseñar a los niños a identificar variables y establecer relaciones entre diferentes conceptos basados en la observación, las cuales acarrearán a una evolución conceptual y una ampliación del modelo explicativo. También confirmamos que fue posible crear un ambiente propicio para que los niños amplíen sus modos de comunicar las ideas, de lanzar hipótesis, y construir explicaciones consensuadas con sus compañeros.

Para el grupo de investigación fue importante contar con el conocimiento de la profesora, el problema que enfrenta en términos de enseñanza de la

física al no tener inicialmente conocimiento sobre como diseñar metodologías alternativas, así como el conocimiento sobre las maneras de comunicarse con los niños a partir de contenidos científicos. Fue enriquecedor ver que los planteamientos teóricos se pueden convertir en realidad al diseñar nuevas metodologías de manera consensuada y estableciendo un puente entre los planteamientos teóricos y la docencia en ejercicio.

Agradecimientos

Este trabajo fue desarrollado en el marco del proyecto de investigación titulado "Relaciones entre los resultados de investigación en enseñanza de las ciencias y las prácticas docentes" financiado por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias

- Canedo, X. (2007). Enseñanza de la física mediante el uso de juguetes. *Revista Boliviana de Física*, 13(13), 166-167.
- Cárdenas, C. y Benavides, M. (2011). *Una propuesta metodológica para la enseñanza de determinados fenómenos físicos a través de juguetes didácticos*. Tesis de pregrado, Universidad Santiago de Chile, Licenciatura en Educación de Física y Matemática, Chile.
- García, V. (2004). La física de los juguetes. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 17-30. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2004.v1.i1.02
- Gilbert, J. K. y Justi, R. (2016). *Modelling-based Teaching in Science Education*. Nueva York: Springer.
- Johnson-Laird, J. P. (1983). *Mental Models*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Martins, M. y Variani, A. (2012). Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. *Diálogo Educacional*, 12(37), 647-680. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7196>
- Pujol, R. (2007). *Didáctica de las ciencias en educación primaria*. Madrid: Síntesis Educación.

- Salinas, X. (2017). *Enseñanza de conceptos de física en quinto grado a partir de la construcción y análisis de juguetes*. Monografía en modalidad investigación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciatura en Física.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Sanmartí, N. y Sarda, J. (2010). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18(3), 405-422.
- Souza, A. y Nardi, R. (2015). The research on teachers' education: relations present in papers published in published at science education journals. En X. Enpec (ed.), *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Águas de Lindóia, SP.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Varela, M., y Martínez, J. (2005). Jugando a divulgar la física con juguetes. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2), 234-240. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2005.v2.i2.09
- Viennot, L. (2001). *Reasoning in Physics: The Part of Common Sense*. Springer Netherlands.





Sabores y saberes en la escuela: experiencia de intervención educativa*

Flavors and knowledge at school: educational intervention experience

Alejandra María Rodríguez Guarín¹, Sandra Faisuler Potosí Rodríguez²,
Mabel Cristina Calvache Muñoz³, Salomón Rodríguez Guarín⁴

Para citar este artículo: Rodríguez, A. M.; Potosí, S. F.; Calvache, M.C.; Rodríguez, S. (2018). Sabores y saberes en la escuela: experiencia de intervención educativa. *Infancias Imágenes*, 18(1), 36-50

Recibido: 29-diciembre-2017 / **Aprobado:** 16-noviembre-2018

Resumen

Investigación descriptiva y de corte etnográfico, a partir de la estrategia “Sembrando vida para crecer sanos”, dirigida a escolares de dos instituciones educativas de la ciudad de Popayán, Cauca (Colombia). En su implementación se analizaron dos tensiones presentes en la configuración de los hábitos alimentarios de los escolares producto de la interacción de los saberes-aprendizajes de la familia, y los gestados en otros escenarios de relacionamiento en la escuela, como la tienda/restaurante escolar o el recreo, junto con narrativas y significaciones del alimento. Entre sus resultados, se encuentra la generación de diálogos de saberes alrededor de prácticas alimentarias cotidianas, revitalizadas en la escuela como institucionalidad legitimada para la formación de hábitos o costumbres.

Se destaca la construcción de didácticas para fomentar el consumo de frutas y verduras, y la integración de conceptos como: gestión del territorio, soberanía-seguridad alimentaria y nutrición a los PEI⁵ de las instituciones.

Palabras clave: escolar, alimentación escolar, pedagogía experimental, hábitos alimentarios, frutas y verduras.

Abstract

Descriptive and ethnographic research, based on the strategy “Sowing Life to Grow Healthy”, aimed at schoolchildren from two educational institutions in the city of Popayan, Cauca (Colombia). In its implementation, two present matters were analyzed in the configuration of students’ food habits as a result of the interaction between the knowledge-learning family, and

* Artículo de investigación derivado de los proyectos “Estrategia multicomponente para incrementar el consumo de frutas y verduras en estudiantes de la I.E. Los Comuneros de Popayán-Cauca” y “Estrategia multicomponente para incrementar el consumo de frutas y verduras en estudiantes en edad escolar (6 a 12 años) del colegio técnico Comfacauca de Popayán-Cauca. Desarrollados durante los años 2014 a 2017.

1 Estudiante de Doctorado en Antropología, Magister en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo, Ingeniera de Alimentos, Líder del grupo de investigación Investigarte Unicomfacauca, Corporación Universitaria Comfacauca - Unicomfacauca, Popayán (Colombia). Correo electrónico: investigarte@unicomfacauca.edu.co

2 Magister en Ciencias Químicas, Química, Directora del programa Tecnología en Gestión Gastronómica, docente investigadora del grupo de investigación Investigarte Unicomfacauca. Corporación Universitaria Comfacauca - Unicomfacauca. Popayán (Colombia). Correo electrónico: sfpotosi@unicomfacauca.edu.co

3 Magister en Ingeniería de Alimentos, Ingeniera Agroindustrial, Docente Investigadora del grupo de investigación Investigarte Unicomfacauca. Corporación Universitaria Comfacauca - Unicomfacauca. Popayán (Colombia). Correo electrónico: mcalvache@unicomfacauca.edu.co

4 Magister en Filosofía, Licenciado en Filosofía, Decano Facultad de Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y de la Educación, Docente Investigador del grupo de investigación Investigarte Unicomfacauca. Corporación Universitaria Comfacauca - Unicomfacauca. Popayán (Colombia). Correo electrónico: decanatura@unicomfacauca.edu.co

5 Proyecto Educativo Institucional.

those generated in other relationship settings at the school, such as the school store/restaurant or recess, together with narratives and significances of food. Among its results, is the generation of dialogs of knowledge around daily food practices, revitalized in the school as institutions legitimized for the formation of habits or customs. The building of teaching tools to promote the

consumption of fruits and vegetables stands out, as well as the integration of concepts such as: territorial management, food security-sovereignty and nutrition for the PEI of the institutions.

Keywords: schoolchildren, school feeding, educational experiments, food habits, fruits and vegetables.

Introducción

Los alimentos son fundamentales para la supervivencia y bienestar social. Con tal propósito, desde temprana edad, las comunidades han diseñado y puesto en marcha diversas estrategias culturales para interiorizar o canalizar⁶ la ingesta de un determinado alimento, así como para reafirmar imaginarios asociados a las raciones y formas de consumo (Rodríguez y Rodríguez, 2017). Por su parte, Moscovici (1979) considera que la alimentación constituye un aspecto ligado a las formas y manifestaciones de pensamiento social, al incluir informaciones, creencias, actitudes, prácticas o experiencias, las cuales han denominado representaciones sociales; en suma, estas proveen contenidos significativos a los comportamientos y hábitos. De acuerdo con Jodelet (1989), dichas representaciones podrían aportar en el diseño de intervenciones como, por ejemplo: programas nutricionales y educacionales, en virtud de la influencia que ejercen sobre la conducta alimentaria y el impacto esperado de los mismos.

Los argumentos de Moscovici (1979) son susceptibles de otorgar nuevas dimensiones a las investigaciones destinadas a identificar los factores que causan problemáticas de desnutrición, especialmente en la población infantil; condición reconocida en 1992 durante la Cumbre Mundial de la Alimentación, considerado como un fenómeno que

pone en riesgo el buen desarrollo de la humanidad. Es de resaltar que en este escenario muchos gobiernos se comprometieron a promover estudios de esta naturaleza y a utilizarlos en la formulación de políticas en alimentación y nutrición (FAO, 1992; citada por Rodríguez y Rodríguez, 2017).

Particularmente, Lowenberg, Wilson, Todhunter, Feeney y Savage (1970) afirman que las políticas alrededor del tema alimentario deben considerar a la alimentación como un acto revestido de factores sociales y psicológicos, mediado por un sistema complejo de actitudes, ideas, presupuestos, religión o preceptos de tipo moral, que en la mayoría de los casos se interiorizan desde los primeros años de vida.

Cifras y realidades

En la elección alimentaria, influyen al igual que en las representaciones sociales gestadas desde la niñez los imaginarios o las creencias acerca de su elección y las políticas que median su acción, la regularidad en los ingresos, su forma de distribución, los medios de conservación, la información sobre el valor nutricional, los agenciamientos como el mercado y los medios de comunicación, entre otros (Rodríguez y Rodríguez, 2017). Así mismo, en la mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe, la alimentación se ha caracterizado, además, por la baja proporción de alimentos de origen vegetal, así como el alto contenido de grasas saturadas de origen animal, sal y azúcares refinadas (Rodríguez y Rodríguez, 2017); estos, en muchas ocasiones, no aportan los nutrientes necesarios para mantener un sano desarrollo y conservar una buena salud, esencialmente en la edad escolar (6 a 12 años).

Equiparable a ello, se encuentra la influencia de la economía y la cultura globalizada. A partir de

⁶ Canalización/interiorización: este concepto se asocia, en la práctica, a la configuración de hábitos, costumbres y formas de consumo a partir de una instrucción previa, que se construye, en la mayoría de los casos, desde algunos agenciamientos como la escuela, la familia, el mercado entre otros, que pueden ser asimilados como "un proceso psicológico por medio del cual, las necesidades tienden a hacerse más específicas como consecuencia de haber sido satisfechas en forma específica"... en tanto, "lo arbitrario se vuelve natural" (Bock, 1977).

allí se conjugan otros aspectos estrechamente relacionados con acciones y políticas internacionales como, por ejemplo, el reconocimiento del artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que hace referencia a que: “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación...”, acciones de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2015) o del Programa Mundial de Alimentos (2007).

En el caso del departamento del Cauca, tomando en cuenta las mediciones realizadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística en Colombia (Dane), este presenta un índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI) de 46.62 %, siendo del 24.27 % en cabeceras municipales y del 61.97 % en zonas rurales (Dane, 2011); en el mismo contexto, la incidencia de pobreza extrema en 2014 fue de 24 % y el coeficiente de Gini de 0.535 (Dane, 2014)⁷. En contraste, su riqueza en términos de biodiversidad y cultura lo convierten en un territorio de alta complejidad, en el cual desarrollan sus vidas comunidades con identidades y conflictividades diversas (Corporación Autónoma Regional del Cauca, 2009), en las que se ubica la tenencia de la tierra, junto con la obtención de alimentos en cantidad y calidad suficiente en el primer reglón. En relación con este aspecto, es de anotar que el Cauca se encuentra entre los cinco territorios con los índices más

altos de desnutrición global, cifra que disiente de su riqueza y diversidad, presentando indicadores significativos en torno a situaciones de obesidad y sobrepeso (Secretaría de Salud Departamental del Cauca, 2017). Algunos de estos descriptores se resumen a continuación:

Frente al eje del *consumo*, articulada con las problemáticas detectadas, se encuentra la promoción de la alimentación y los estilos de vida saludable, pensada como una política nacional en las instituciones educativas (básica primaria y secundaria), la cual trata de contrarrestar las condiciones de subnutrición que presentan muchos de los niños y niñas inscritos al sistema educativo. En términos globales, pretende lograr el incremento en la distribución e ingesta de alimentos de alto valor nutricional, como son las frutas y las verduras, al ser una fuente importante de fibra, carotenoides, licopeno, ligninas, ácidos fenólicos y compuestos azufrados, vitamina A, ácido fólico, vitamina C, tiamina, riboflavina y ácido nicotínico, los cuales tienen efectos positivos en la salud. En un ámbito biológico, “el consumo diario de al menos tres a cinco porciones de frutas y verduras pueden inhibir o retrasar la aparición de enfermedades crónicas, debido a su capacidad para modular los procesos biológicos a través de sus nutrientes y compuestos fitoquímicos” (Crujeiras, 2010). Además, según la Organización Mundial de la Salud (2007), el bajo consumo de verduras y frutas origina más del 30 % de enfermedades de corazón en el mundo.

Tabla 1. Resumen de las problemáticas frente al estado de seguridad alimentaria y nutricional en el departamento del Cauca.

Acceso a los alimentos	Disponibilidad de los alimentos	Aprovechamiento biológico	Consumo	Calidad e inocuidad
Pérdida de la capacidad productiva de los territorios y de las comunidades. Inadecuadas prácticas agrícolas y utilización deficiente de los recursos naturales.	Falta de ingresos económicos por parte de familias vulnerables, para adquirir alimentos saludables. Aumento en los precios de los alimentos saludables debido a la pérdida de cosechas como consecuencia del cambio climático. Inadecuadas rutas de comercialización de alimentos saludables.	Baja cobertura de saneamiento básico, calidad de agua y manejo de vectores. Baja cobertura de servicios sociales y de salud.	Falta de educación de cuidadores y padres/madres, respecto al valor nutricional de los alimentos. Creencias e inadecuadas prácticas alimenticias. Incorporación de dietas inadecuadas producto de la moda. Incorporación de nuevas dietas, generadas por la pérdida de patrones/hábitos alimenticios tradicionales.	Deficiente inspección y vigilancia para hacer cumplir la normatividad.

Fuente: Secretaría de Salud Departamental del Cauca (2017).

⁷ Datos que lo ubican como uno de los departamentos con el mayor índice de necesidades básicas en Colombia, al lado del Chocó que históricamente es el más desigual en ingresos y calidad de vida.

Tabla 2. Resumen de acciones para enfrentar los indicadores seguridad alimentaria y nutricional en el departamento del Cauca, en articulación con lo establecido por la FAO.

Acceso a los alimentos	Disponibilidad de los alimentos	Aprovechamiento biológico	Consumo	Calidad e inocuidad
Producción sostenible y amigable de alimentos con enfoque territorial y uso adecuado de recursos naturales.	Familias vulnerables con acceso a alimentos nutritivos (huertas caseras).	Población habitando territorios con saneamiento básico, servicios de salud y manejo de vectores.	Recuperación de prácticas de alimentación tradicional. Incorporación a la vida cotidiana de estilos de vida saludables. Aumento de consumo alimentos no procesados.	Inspección y vigilancia para hacer cumplir la normatividad.

Fuente: Secretaría de Salud Departamental del Cauca (2017).

En este sentido, las prácticas y los elementos que enmarcan las dinámicas alrededor de los alimentos podrían ser susceptibles de transformaciones y adaptaciones, al estar entrelazadas con condicionamientos esencialmente humanos. De no ser abordadas adecuadamente, pueden conducir a tensiones e incluso a la reconfiguración de concepciones o preceptos frente al territorio, cuyo impacto dependerá del manejo y las intervenciones realizadas en cada comunidad en particular. Esta sintomatología no es ajena a la población de la institución educativa (IE) Los Comuneros y el colegio técnico Comfacauca (ubicadas en la ciudad de Popayán, Cauca), cuya población en los dos casos presenta, en términos generales, tanto condiciones de subnutrición como de sobrealimentación.

Inicio del camino

Basados en descriptores, la investigación se llevó a cabo tomando en cuenta los siguientes momentos:

En primer lugar, la exploración inicial de la población escolar en las dos IE puso de manifiesto la necesidad de establecer procesos de intervención hilvanando de forma efectiva el ejercicio del concepto *seguridad alimentaria*⁸, tratando de incrementar el consumo de frutas y verduras de la región, así como su abordaje desde los elementos que ofrece la *soberanía alimentaria*⁹, siendo la escuela un es-

pacio ideal para que los niños y niñas en edad escolar (6 a 12 años) reconozcan las bondades de su territorio en materia alimentaria, identifiquen los nutrientes asociados a sus prácticas alimentarias o interioricen hábitos adecuados desde la niñez (Rodríguez y Rodríguez, 2017), al tiempo que evocan saberes y sabores, compendios que hacen parte del inventario cultural de una región.

En segundo lugar, a partir de la caracterización de la población, se aplicó una estrategia de intervención multicomponente¹⁰ denominada: “Sembrando vida para crecer sanos”. De manera general, la estrategia pretendió brindar a los integrantes de las comunidades académicas:

Elementos para el desarrollo de acciones que fortalezcan el ejercicio de la transformación social, todo ello, con base en las características socioeconómicas y culturales que han demarcado los procesos implementados en materia de seguridad y soberanía alimentaria dispuestos en sus proyectos educativos institucionales y en su hacer cotidiano, al tiempo que busca generar su empoderamiento es decir, estimular por autodescubrimiento, el incremento en el consumo frutas y verduras, y el fomento de una alimentación adecuada que supla los requerimientos nutricionales de los niños(as) y de sus familias, haciendo uso de perspectivas de enseñanza-aprendizaje participativas e incluyentes. (Rodríguez y Rodríguez, 2017, p.163)

8 De acuerdo con la FAO, el concepto hace referencia, a que todas las personas deberán tener en todo momento acceso físico, social y económico a los alimentos en cantidad y calidad suficiente; Estos deben satisfacer las necesidades biológicas y energéticas diarias, y las preferencias alimentarias con el fin de llevar una vida sana y activa (2011).

9 En términos generales, hace referencia al derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, comercialización y consumo de alimentos que garanticen el

derecho a la alimentación para toda la población con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y diversidad (Foro Mundial Sobre Soberanía Alimentaria celebrado en la Habana, Cuba; septiembre de 2001).

10 Multicomponente: involucra escolares, directivos, padres/madres de familia, profesores y manipuladores de alimentos de las tiendas y restaurante escolar de las IE.

Los problemas de malnutrición en los últimos años se han incrementado a nivel global, bien sea por las limitaciones en el acceso a los alimentos o por los inadecuados hábitos nutricionales como el bajo consumo de frutas y verduras. Así, es como se genera la necesidad de crear estrategias pedagógicas para la resignificación de una alimentación saludable, nutritiva y agradable, respetando las costumbres y las culturas de las diferentes comunidades. En este sentido, los momentos metodológicos aplicados permitieron, además de develar los actuales hábitos y estilos culturales de alimentación urbana a partir del análisis de la población escolar de dos IE, validar la implementación de estrategias de corte multicomponente. Esto con el ánimo de propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas, destrezas motrices, hábitos alimenticios saludables, fomentando con ello estilos de vida saludables, tomando como referencia, que la malnutrición por exceso de azúcar o el uso de azúcares refinados, deficiencia en la ingesta de vitaminas y minerales desde las frutas y verduras, entre otras, principalmente en la población infantil urbana de la nación se está convirtiendo en un problema de salud pública.

En este orden de ideas, el presente artículo pretende evidenciar la relación existente entre cifras, realidades y acciones dinamizadas por las IE, así como la necesidad de involucrar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan mejorar sus

costumbres alimenticias, calidad de vida y sus condiciones nutricionales, sin perder de vista los saberes propios de cada comunidad.

Metodología

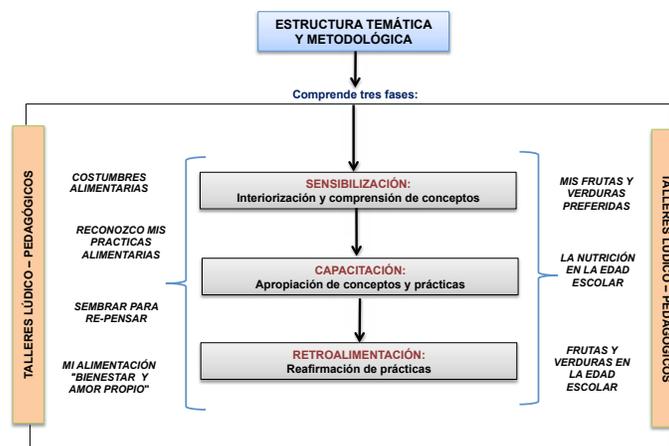
Tipo de investigación

La investigación retomó los elementos que ofrece el tipo exploratorio-descriptivo (Hernández Fernández y Baptista, 2006), con el propósito de asociar las experiencias como punto de partida para el reconocimiento y valoración de prácticas alimentarias permeadas en muchos aspectos por dinámicas de intercambio de saberes y sabores, junto con la presión del impacto en los esquemas dietarios a partir del posicionamiento de comidas preparadas, y el posicionamiento hoy con mayor fuerza de cargas de estatus social a través del consumo, alejado del atributo simbólico que implica el acto de alimentarse.

Se utilizaron, además, algunos preceptos de la etnografía en virtud de develar desde la voz de sus actores sus preocupaciones sobre el tema, así como afianzar lazos de confianza con la población objeto de estudio (escolares de 6 a 12 años).

La recolección de la información se realizó durante los años 2014 y 2017, en las instalaciones de la IE Los Comuneros y el colegio técnico Comfauca de la ciudad de Popayán, Cauca (Colombia). Su desarrollo se hizo a partir de tres fases, explicadas en la figura 1:

Figura 1. Estructura temática y metodológica de la estrategia multicomponente para incrementar el consumo de frutas y verduras en los escolares de las IE.



Fuente: elaboración propia de los autores.

Fuentes y procedimientos para recolección de información

En las diferentes fases, se recurrió a fuentes de información primaria y secundaria, así como el diseño e implementación de técnicas de recolección y análisis de información de tipo cualitativo y cuantitativo. En el primer caso, se usaron los siguientes instrumentos metodológicos:

- **Entrevista semi-estructurada.** Se constituyó en el mecanismo de aproximación hacia el reconocimiento de las prácticas asociadas al consumo de frutas y verduras por parte de los escolares de 6 a 12 años, sus padres de familia, los docentes, directivos docentes y manipuladores del restaurante y tienda escolar que se involucran en el proceso. Las preguntas que se manejaron fueron de tipo cerrado y abierto, combinadas con preguntas de reflexión en el caso de los padres de familia, docentes y directivos docentes, y de interpretación para los estudiantes.
- **Grupos focales (GF) con estudiantes, padres de familia y docentes.** Este proceso se realizó mediante la constitución de grupos focales (GF), en los cuales intervinieron en conjunto y por separado escolares, padres de familia, docentes, directivos docentes y personal integrado al restaurante y tienda escolar, teniendo en cuenta la muestra considerada para el estudio. El criterio para establecer el número máximo de integrantes fue el rango de edad, máximo 20 y mínimo 10 personas, a quienes se les proporcionaron las orientaciones necesarias, las cuales permitieron el desarrollo de diversos talleres bajo un enfoque lúdico y pedagógico.
- **Talleres de cartografía con los escolares, padres de familia y manipuladoras de alimentos.** Se concibe como una herramienta de planificación y transformación social, que permite, grosso modo, la construcción del conocimiento a partir de la participación y el compromiso de un determinado

grupo humano, posibilitando el reconocimiento de valores y procesos culturales, incluso de relevos generacionales. Su utilización fue muy valiosa para el diagnóstico de las prácticas culturales asociadas a las identidades alimentarias de la comunidad académica, con énfasis en la utilización de frutas y verduras, así como en la construcción de nuevas significaciones alrededor de su práctica alimentaria, en sus dimensiones de salud, nutrición y educación.

- **Talleres de sensibilización y capacitación, orientados a fomentar el consumo de frutas y verduras, con énfasis en el rescate de productos locales.** Este material se construyó con base en los resultados de los instrumentos usados durante las diferentes fases del proyecto, con énfasis en la etapa de *sensibilización*.
- En el mismo orden de importancia, se recurrió al uso de recursos audiovisuales como fotografías e información adicional suministrada por los encargados de los procesos de manipulación en los restaurantes escolares, y entidades relacionadas con el tema. Las fuentes secundarias se constituyeron en la revisión documental acorde al tema abordado: bases de datos, bibliografía especializada, videos, entre otros. El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo con Microsoft Excel 2010.

Población y muestra

La población estuvo constituida por 289 niños y niñas de la IE Los Comuneros y por 242 niños(as) del colegio técnico Comfacauca, de los grados 1°, 2°, 3°, 4° y 5° de básica primaria matriculados entre los años 2014 a 2017 con edades que oscilan entre los 6 a los 14 años, inscritos en la jornada de la mañana (tabla 3). La muestra final quedó conformada por aquellos estudiantes que tuvieron la autorización formal de sus padres para participar en las actividades programadas (tabla 4). Durante

Tabla 3. Población objeto de estudio.

Institución Educativa	Población considerada				Total población
	Estudiantes	Padres/madres de familia	Profesores(as)	Manipuladores(as)	
IE Los Comuneros	280	280	10	2	320
Colegio técnico Comfacauca	186	186	11	5	244

Fuente: elaboración propia de los autores.

todo el proceso participaron niños y niñas de ambos géneros, inscritos en la jornada de la mañana.

Resultados y discusión

Escolares, realidades y formas de consumo

A continuación, se presentan los datos obtenidos por medio la encuesta semiestructurada; su implementación permitió caracterizar algunos de los elementos necesarios para la implementación de la *estrategia de intervención educativa*. Los escolares que participaron (tabla 5), fueron a 57.6 % de niñas y 42.4 % de niños.

Frente a la fuente principal de ingresos y su núcleo familiar (tabla 6), se pudo establecer que la mayoría de las familias de los niños(as) pertenecientes

al colegio técnico Comfacauca contaban con trabajos estables, en que el padre y la madre trabajaban; igualmente, están constituidos en su núcleo familiar principalmente por su padre y madre con un (36.36 %) y en segundo lugar su padre, madre y hermanos (34.34 %). Caso contrario sucede en la IE Los Comuneros, donde las familias no cuentan, en su gran mayoría, con un trabajo estable, por lo que se dedican a actividades informales, con un alto porcentaje de personas en condición de vulnerabilidad y algunas incluso desplazadas de zonas aledañas a la ciudad de Popayán; su núcleo familiar está constituido en primer lugar por padre y madre con un (68 %) y en segundo lugar por padre, madre y abuelos con un (20 %).

Tabla 4. Muestra objeto de estudio.

Institución Educativa	Muestra considerada				
	Estudiantes	Padres/madres de familia	Profesores(as)	Manipuladores(as)	Total población
IE Los Comuneros	50	28	10	2	90
Colegio técnico Comfacauca	99	42	11	5	157

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 5. Estudiantes en edad escolar de las IE.

Institución Educativa	Género de los escolares				
	Estudiantes	Niñas	Niños	% Niñas	% Niños
IE Los Comuneros	50	33	17	66	34
Colegio técnico Comfacauca	99	57	42	57.6	42.4

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 6. Con quién viven los escolares encuestados

¿Con quién vives?	Colegio técnico Comfacauca		IE Los Comuneros	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Papá y mamá	36	36.36	34	68
Papá y mamá, hermanos	34	34.34	-	0.0
Mamá	-	-	6	12
Papá y mamá, abuelos	6	6.06	10	20
Papá, mamá, hermanos, tíos y abuelos	6	6.06	-	
Papá, mamá, hermanos y abuelos	6	6.06	-	
Papá y mamá, tíos	2	2.02	-	
Abuelos	2	2.02	-	
Abuelos, hermanos	2	2.02	-	
Papá, mamá, hermanos y tíos	2	2.02	-	
Papá, mamá, abuelos y tíos	2	2.02	-	
Mamá y hermano	1	1.02	-	
Total escolares encuestados	99	100	50	100

Fuente: elaboración propia de los autores.

Frente a la preparación de los alimentos (tabla 7), los escolares del colegio técnico Comfacauca afirman en un alto porcentaje que los alimentos son preparados por el padre o la madre (67.68 %), al igual que los escolares de la IE Los Comuneros.

A pesar de que en la mayoría de los casos los padres/madres les preparan los alimentos, hay que tener en cuenta que a medida que los niños(as) crecen y acceden a nuevos contextos de socialización, aparecen otras fuentes que coadyuvan al desarrollo de sus funciones de comunicación, comprensión, adquisición de normas. Al mismo tiempo, irán asimilando y adquiriendo valores, que en su conjunto le permitirán consolidar o modificar aspectos de su desarrollo sociopersonal (Savater, 1997).

En un ámbito general, los escolares consideran que el hogar o la familia nuclear sigue siendo su espacio propicio para recibir sus alimentos, lo cual se traduce para ellos(as) en afecto o manifestaciones de cariño. Así mismo, lo asumen como un territorio en el que además de continuar interiorizando prácticas que replica en otros espacios de socialización, le ayudarán a resignificar las prácticas heredadas de sus padres, madres, abuelos o tíos, siendo estas representaciones ampliamente fijadas en este espacio social (Jodelet, 1989).

Sobre las elecciones alimentarias, los escolares de la IE Los Comuneros prefieren los alimentos con alto valor proteico, entre los que sobresalen la leche, los huevos, y en menor proporción la carne, así como los carbohidratos (figura 2); en menor

Tabla 7. Quién prepara los alimentos de los escolares encuestados.

¿Quién te prepara tus alimentos?	Colegio técnico Comfacauca		IE Los Comuneros	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Papá y mamá	67	67.68	33	66
Abuelos(a)	8	8.08	15	30
Mamá	0	0.0	2	4
Papá y mamá, hermanos	6	6.06	0	0.0
Papá y mamá, abuelos	5	5.05	0	0.0
Papá y mamá, tíos	4	4.04	0	0.0
Papá, mamá, abuelos y tíos	3	3.03	0	0.0
Papá, mamá, hermanos y abuelos	1	1.01	0	0.0
Tíos	1	1.01	0	0.0
Hermanos	1	1.01	0	0.0
Papá, mamá, hermanos, tíos y abuelos	1	1.01	0	0.0
Otros, ¿quiénes?	2	2.02	0	0.0
Total escolares encuestados	99	100	50	100

Fuente: elaboración propia de los autores.

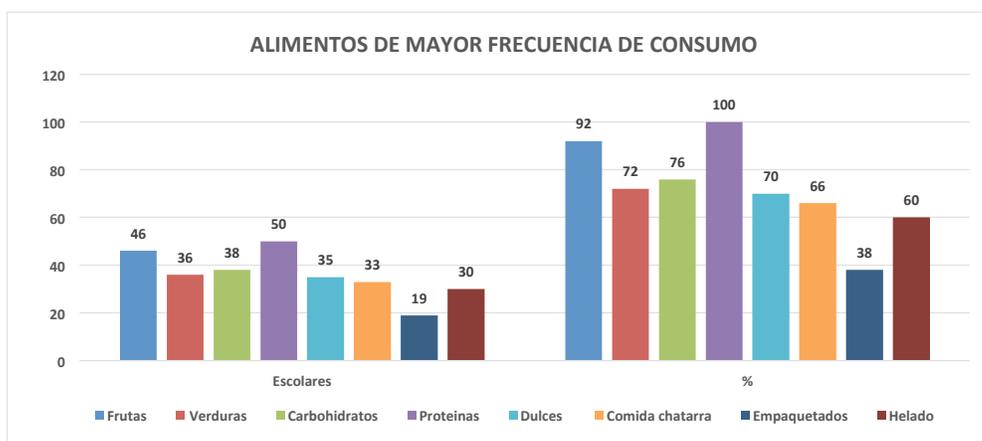


Figura 2. Encuesta de escolares IE Los Comuneros - Consumo de alimentos.

Fuente: elaboración propia de los autores.

proporción se encuentran las frutas y verduras. Lo anterior se establece como un descriptor de la dieta en la nación, concentrada en los cereales, raíces, tubérculos y plátanos, grupo alimentario que aporta cerca de la mitad de la energía diaria, una parte las proteínas, y frutas y verduras en último lugar (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015).

En la etapa escolar las comidas adquieren un significado social importante, al existir gran influencia de los amigos, los medios de comunicación y el mercado, sobre su elección alimentaria (Rodríguez y Rodríguez, 2017). Es entendible al respecto que los escolares de la IE Los Comuneros prefieran consumir sus alimentos en la casa con sus padres/madres y en segundo lugar en el recreo

de su tienda escolar con sus amigos. Igualmente, los padres/madres o cuidadores desempeñan un papel importante en la transferencia de los hábitos alimentarios al tener la capacidad de incidir en las porciones y tipos de productos que ellos(as) deberán consumir.

Por su parte, de los escolares del colegio técnico Comfacauca se puede afirmar que el consumo de alimentos proteicos (pollo, carne, huevos, leche y pescado) es de aproximadamente el 26.9 % (tabla 8), comportamiento atribuible, en gran medida, a su mayor capacidad de ingresos; sin embargo, se observa nuevamente el bajo consumo de frutas y verduras.

Tabla 8. Encuesta de escolares colegio técnico Comfacauca, Consumo de alimentos.

¿Alimentos que consumen con mayor frecuencia?	Colegio técnico Comfacauca		
	Total	Porcentaje	
Proteína	Pollo	36	26.90
	Carne	21	
	Huevos	17	
	Leche y derivados	35	
	Pescado	23	
Frutas	Manzana	29	24.13
	Naranja	27	
	Fresa	19	
	Sandía	6	
	Pera	21	
	Uvas	16	
Verduras y tubérculos	Zanahoria	15	12.10
	Tomate	15	
	Plátanos	23	
	Papa	6	
Granos	Choclo	17	11.40
	Frijol	8	
	Arroz	16	
	Avena	0	
	Lenteja	5	
	Arveja	10	
Dulces y paquetes (alimentos azucarados y almidones)	Bombones	20	19.02
	Chocolates	30	
	Helado	22	
	Galletas	12	
	Papas en paquete	9	
Comidas rápidas	Perros	12	6.34
	Hamburguesas	10	
	Chorizos	9	

Fuente: elaboración propia de los autores.

La tabla anterior representa el comportamiento de los escolares frente al consumo de productos empaquetados como bombones, chocolates, helados, galletas o papas fritas. Una posible explicación a esta tendencia de consumo puede atribuirse al placer que le otorga –en el sentido del gusto interactúan la lengua y el paladar, las papilas gustativas que detectan el sabor dulce se encuentran en la punta de la lengua–.

Con respecto a las comidas rápidas, los escolares del colegio técnico Comfacauca aproximadamente al 6.34 % eligen perros calientes, hamburguesas y chorizos, alimentos con una fuente calórica elevada. Su elección puede deberse al nivel de ingresos de sus padres, así como la presión de los medios de comunicación, en virtud del impacto que genera en la mente del escolar (Muñoz, 2004). El consumo de frutas y verduras en los escolares del colegio técnico Comfacauca corresponde a un 36.23 % como se observa en la tabla 8, esta información es de gran importancia debido a su valor nutricional. Estos compuestos pueden ser importantes en la prevención de enfermedades relacionadas con la dieta, ya sea solo o, en algunos casos, en combinación con los frutos secos y otros alimentos vegetales (Crujeiras, Goyenechea y Martínez, 2010; Pennington y Fisher, 2009).

Descubriendo saberes y sabores: estrategia multicomponente para incrementar el consumo de frutas y verduras en los escolares de las IE

A continuación, se describen los principales resultados de las fases puestas en marcha durante la investigación:

Fase de sensibilización (interiorización y comprensión de conceptos)

El propósito de este momento metodológico fue lograr que los participantes comprendieran los conceptos vinculados a su práctica alimentaria cotidiana; esta etapa estuvo soportada con elementos de la cartografía social y la observación de los participantes. Su desarrollo requirió de la constitución de diferentes grupos focales en los cuales intervinieron en conjunto y por separado estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes, manipuladores de alimentos, teniendo en cuenta

la muestra considerada para el estudio. Con el uso de la lúdica, se develaron las posibilidades desde sus saberes para fomentar el consumo de frutas y verduras. Inicialmente se trabajó con la comunidad educativa: los profesores(as), los directivos(as) docentes, manipuladores(as) de alimentos del restaurante escolar y padres/madres de familia (tabla 9).

Algunos de los aspectos a resaltar durante esta fase, fueron:

Costumbres alimentarias

Con el desarrollo de esta actividad se logró conocer acerca de las costumbres alimentarias de los padres-madres de familia, que a su vez son transmitidas a sus hijos(as) y, en general a su entorno familiar. Con el diálogo generado entre padres y capacitadores se logró establecer que muchos de los alimentos que ellos consumían en su infancia como frutas y verduras han dejado de ser parte de su canasta familiar. De acuerdo con lo expresado por los participantes, esto se debe a la situación socioeconómica actual pues, en algunas ocasiones, no cuentan con el dinero necesario para comprarlos. Así mismo, manifiestan que deben salir a trabajar en busca de su sustento, por lo cual sus hijos deben quedar al cuidado de otras personas, y en el peor de los casos solos o al cuidado de hermanos mayores. Es de resaltar que, al momento de plasmar la información en el material entregado, el consumo de otro tipo de alimentos en su niñez, donde se hace evidente la ingesta de frutas y verduras en mayor proporción, mientras que en la actualidad se ha incrementado el consumo de comidas rápidas, o de fácil adquisición como: perros, salchipapas (papa y salchicha), pizza, carnes procesadas o embutidos, alimentos empaquetados, entre otros.

Otro factor a tener en cuenta, es el impacto de los medios de comunicación, sumado al mismo entorno en el que viven; en muchas ocasiones, estas variables generan impacto poco asertivo en las dietas tradicionales. Los niños(as), y a la vez sus padres, en muchas ocasiones por comodidad han comenzado a interiorizar gustos, hábitos y preferencias por encima de las frutas y las verduras, dejando claro, que muchos de los comportamientos individuales se hallan influenciados por variables del entorno, como son los factores culturales,

Tabla 9. Actividades de sensibilización.

Actividad	Objetivo General	Descripción de la actividad/metodología
Taller 1. Costumbres alimentarias	Identificar los procesos de soberanía alimentaria que mantienen los padres/madres de familia de los niños(as) de las IE.	Taller lúdico pedagógico, utilizando la técnica de la cartografía social, cuyo objetivo es reconocer a través del diálogo el sentir de sus costumbres, en virtud de procesos de soberanía alimentaria. Taller realizado para padres/madres de familia de los grados tercero, cuarto y quinto.
Taller 2. Reconocimiento de mis prácticas alimentarias	Identificar y reconocer los hábitos alimenticios que tienen los niños(as) de las IE.	Taller lúdico pedagógico, usado para reconocer las prácticas alimentarias asociadas al entorno familiar a la vez que permite realizar un diagnóstico acerca de las costumbres alimentarias de los niños. Fue el primer acercamiento con los (las) escolares. Taller realizado con los niños(as) de quinto de primaria.
Taller 3. Mis frutas y verduras preferidas	Identificar las particularidades y preferencias de los niños(as) escolares de las IE.	Taller lúdico pedagógico, para lograr que los niños reconozcan a partir del juego sus frutas y verduras preferidas que se perciben en sus imaginarios, asociadas a las prácticas alimentarias al entorno familiar; Taller realizado con los niños(as) de segundo de primaria.
Taller 4. Mi alimentación "Bienestar y amor propio"	Implementación de actividades que conduzcan a través del juego a reconocer la importancia de la alimentación saludable y el consumo de frutas y verduras para el crecimiento de los niños(as).	Taller lúdico pedagógico usado para lograr que reconozcan a partir del juego la importancia de una alimentación saludable y como elemento esencial el consumo, uso de las frutas y verduras en su alimentación diaria. Taller realizado con los niños(as) de primero y cuarto de primaria.
Taller 5. Sembrar para alimentarse y re-pensar	Desarrollar huertos escolares como plataforma de aprendizaje para lograr una alimentación saludable.	Taller lúdico pedagógico, se buscó identificar las características y potencialidades de la huerta casera, para el mejoramiento de las condiciones nutricionales de la comunidad. Taller realizado con los niños(as) de segundo de primaria.

Fuente: elaboración propia de los autores.

sociales, económicos y geográficos. En dicho entramado sociocultural, la interacción gestada entre las poblaciones humanas y su alimentación, surgida a partir de costumbres que con el uso se vuelven características cotidianas propias (Marín et al., 2004) y, con el pasar del tiempo, pueden sufrir modificaciones por factores ajenos a la misma cultura, ello requerirá entonces de procesos de interpretación desde el diálogo de saberes y sabores.

Reconocimiento de mis prácticas alimentarias

Esta actividad se realizó con el fin de tener un primer acercamiento con los escolares, al tiempo que permitió realizar un diagnóstico frente a sus costumbres alimentarias. Sus resultados permitieron establecer que el consumo de frutas y verduras se encuentra en un lugar alejado de su dieta. Los escolares denotan alta preferencia por alimentos ricos en azúcares, e incluso de fácil preparación, en correspondencia a lo manifestado por los padres/madres de familia en el primer taller realizado. Se corrobora que la elección y consumo de un alimento es el resultado, en primer lugar, de prácticas traídas de su familia y, en segundo lugar, en la escuela. Lo anterior se constituye en una oportunidad

para las IE en su modelo pedagógico e incluso en sus didácticas para la enseñanza-aprendizaje de aspectos nutricionales.

Mi alimentación: "Bienestar y amor propio"

A través de juego se invitó a los escolares de los grados primero y cuarto a participar en diferentes actividades cuyo objetivo fue interiorizar conceptos y reconocer la importancia del amor propio. En tal caso, se presentaron varias frutas y verduras a partir de ejercicios lúdicos, en los que se utilizó la danza y la música. Por ejemplo, en el caso de las fresas, se les manifestó que se consumen directamente en ensaladas de frutas o para salpicón, provienen del campo, son producidas por campesinos, aportan nutrientes como la vitamina C, vitamina A, vitamina E, potasio y magnesio, entre otras propiedades. En general, los niños(as) se mostraron atentos a la explicación; sin embargo, se percibió que algunos(as) tienen una baja concentración, y se distraen con facilidad. Del mismo modo, cuando la orientadora le preguntaba a algún niño para qué se utilizaba la fruta o verdura, cuál era su procedencia o aporte nutricional, a los estudiantes de primer año les quedaba muy difícil responder, lo cual se



Figura 3. Taller frutas y verduras de mi región.

Fuente: elaboración propia de los autores.

debe en gran parte a su corta edad y construcción de conceptos.

Sembrar para alimentarse y re-pensar

A través del taller teórico-práctico se invitó a estudiantes del grado segundo a recoger la importancia del huerto escolar de su institución, socializando conceptos como el respeto y amor a la naturaleza. El taller se diseñó de manera interdisciplinaria, fortaleciendo los temas relacionados con la alimentación, la nutrición y la soberanía alimentaria con base en el nivel, grado y capacidad de percepción de los escolares.

Fase de capacitación (apropiación de conceptos y prácticas)

A partir del análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se pusieron en marcha acciones de aula cuyo objetivo principal fue estimular el rol educativo con base en el desarrollo cognoscitivo, tomando como referencia algunos de los preceptos de Piaget (1972): los métodos pedagógicos deben apelar a la actividad espontánea es decir, su función no es de impartir conocimientos sino de crear un ambiente que estimule la iniciativa, el juego, la experimentación, el razonamiento y colaboración social (tabla 10).

El desarrollo de los contenidos estuvo destinado a plantear las características de la sana alimentación en edad escolar, con el fin de trabajar en la escuela sobre los hábitos alimentarios de la población infantil, además de revisar el papel de los comedores escolares y las normas de higiene alimentaria. Mediante los contenidos y las actividades desarrolladas se desarrollaron estrategias didácticas

con el objetivo de contribuir al mejoramiento de algunos de los problemas nutricionales presentes en la comunidad académica.

El desarrollo de esta fase permitió develar que el ambiente dentro de la escuela fomenta el aumento en el consumo de alimentos altamente energéticos, los cuales aportan 46 % de la energía, al tiempo que limitan el acceso a agua potable, frutas y verduras (Delgado y Benavides, 2012), siendo indispensable el uso de acciones concretas para contrarrestar dicha dinámica. La escuela también constituye uno de los principales entornos de formación, internalización y creación cultural, en tanto que es reconocida como un ambiente ideal para generar cambios en conductas enfocadas a estilos de vida saludables o, en este caso, lograr una educación efectiva en nutrición, siendo indispensable interiorizar conceptos a partir de ejercicios que llamen la atención y contribuyan a motivar el cambio en los niños y niñas de edad escolar.

Fase de retroalimentación (reafirmación de prácticas)

Durante esta fase, a partir de diversas actividades realizadas previamente, la comunidad académica logró reconocer saberes y sabores vinculados con su alimentación, es decir, contenidos nutricionales, formas de consumo, texturas y evocaciones de la niñez. Esto, reencontrándose con sus prácticas tradicionales, toda vez que se buscaba consolidar procesos sostenibles para mejorar la condición nutricional de los niños(as) y las personas a su cuidado; para tal fin, se desarrollaron las siguientes actividades (tabla 11).

Tabla 10. Actividades desarrolladas en la fase de capacitación.

Actividad	Objetivo General	Descripción de la actividad/metodología
Charlas informativas: alimentación saludable y nutrición	Concientizar a la comunidad educativa de la importancia que tiene para la salud la práctica de buenos hábitos alimentarios.	Charla de corte teórico, cuyo objetivo fue mostrar a los profesores y profesoras de las IE la importancia que tiene una buena alimentación en los niños(as) en edad escolar. Para ello socializaron los nutrientes esenciales que aportan los alimentos y su relación con la salud, la nutrición y la soberanía alimentaria, buscando de esta manera mejorar las condiciones de alimentación de los escolares y el reconocimiento del potencial culinario y gastronómico de la región. Taller realizado para profesores(as) de básica primaria de las IE.
Charlas informativas: la nutrición en la edad escolar	Capacitar a los padres/madres de familia en cultura, alimentación escolar y los aspectos nutricionales de las frutas y verduras. Construir y enseñar preparaciones saludables con base de frutas y verduras de la región.	Charla de corte teórico-práctico, en la cual se fortalecieron los conceptos relacionados con seguridad, soberanía alimentaria y nutrición, además de dotar de fundamentos prácticos para elaborar alimentos saludables que contribuyan al desarrollo y la formación de los niños(as). Taller realizado con madres y padres de familia, manipuladores(as) y profesores(as) de las IE.
Charlas informativas: frutas y verduras en la edad escolar	Desarrollar un espacio de reconocimiento sobre la importancia de la alimentación adecuada desde temprana edad, y cómo diversificar el consumo de frutas y verduras; construir y enseñar preparaciones saludables con base de frutas y verduras de la región.	Charla de corte teórico-práctico, en la cual se dialogó acerca del valor cultural y nutricional de los alimentos, consolidando en ellos una actitud de autocuidado a través de las prácticas alimentarias saludables, además de fortalecer su rescate y valoración, sumado a fomentar prácticas amigables y sustentables con el ambiente. Taller realizado con escolares, madres y padres de familia y manipuladores(as).

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 11. Actividades desarrolladas en la fase de retroalimentación.

Actividad	Objetivo general	Descripción de la actividad/metodología
Pósteres informativos	Consolidar material didáctico de apoyo a los procesos educativos de enseñanza - aprendizaje de las IE, fortaleciendo el consumo de frutas y verduras.	Se diseñaron diferentes pósteres con base en el trabajo adelantado en las IE, a saber: las frutas; las verduras; buenas prácticas higiénicas en la manipulación de alimentos; huertas escolares; video resumen de actividades.
Guía de preparaciones gastronómicas con base en frutas y verduras	Consolidar con base en las actividades realizadas en el proceso de sensibilización y capacitación una guía de preparaciones gastronómicas haciendo de las frutas y verduras el componente principal, además de diferentes actividades de aprendizaje pedagógicas para incrementar el consumo de frutas y verduras.	La guía se elaboró teniendo en cuenta los resultados de las actividades de sensibilización y capacitación.
Implementación de la feria de alimentación Sabores y Saberes	Fomentar en la comunidad académica la importancia de alimentación saludable, además del consumo y producción local de alimentos, con énfasis en frutas y verduras. Socializar los trabajos desarrollados por los escolares con base en preparaciones con base en frutas y verduras. Incentivar el intercambio de experiencias y el consumo de frutas y verduras en todos los estudiantes de la IE Los Comuneros y el colegio técnico Comfacauca.	La actividad se realizó con la participación de toda la comunidad educativa, a partir de la feria de saberes y sabores. Dicho proceso se desarrollará anualmente.

Fuente: elaboración propia de los autores.

En síntesis, la metodología puesta en marcha permitió durante esta fase comprender que la integración activa de los miembros de la comunidad académica potencia habilidades comunicativas, destrezas motrices, hábitos alimenticios saludables, junto con el reconocimiento y valoración de las

bondades de la diversidad cultural y culinaria de una región como el Cauca, aludiendo a los principios de una educación emancipadora y reflexiva, así como las bases para comenzar a trabajar proyectos educativos institucionales, con preceptos que podría ir por encima de la seguridad alimentaria.

Conclusiones

La integración y participación de la comunidad académica de la IE Los Comuneros y el colegio técnico Comfacauca permitieron develar las condiciones bajo las cuales operan sus prácticas alimentarias, así como incrementar el reconocimiento y el fomento del consumo de frutas y verduras locales, y de amplio reconocimiento tradicional y ancestral, sumado a la problematización de los conceptos de seguridad, soberanía alimentaria y territorio dispuestas en las políticas públicas.

Los cambios en los estilos de vida afectan notablemente a la población infantil. En la escuela por lo regular se incrementa el consumo de alimentos altamente energéticos acrecentando los índices de inseguridad alimentaria y con ello el riesgo de sufrir de alguna de las enfermedades crónicas no transmisibles. Aprovechando que la escuela es un ambiente ideal para generar cambios en conductas este espacio se debe aprovechar para enfocar a los niños en la necesidad de estilos de vida saludables, que permitan el mayor consumo de frutas y verduras ya que estos alimentos son ricos en una gran variedad de macro y micronutrientes, además de sustancias biológicamente activas que pueden ser importantes para la prevención de las enfermedades crónicas no transmisibles.

Los niños y las niñas manifiestan que las preparaciones de los alimentos que consumen regularmente son llevadas a cabo por la persona que en ese momento se ocupe de las tareas del hogar, en la mayoría de los casos esta actividad la realizan los padres-madres, seguido de los abuelos(as), y en muchas ocasiones es compartida con ellos, especialmente en el desayuno y el almuerzo; pero es preocupante que no expresan mayor detalle acerca de la comida o cena, porque en un alto porcentaje de los estudiantes de la IE Los Comuneros, no cuentan con alimentos suficientes durante el día, su alimentación principal se concentra en el almuerzo, y en los alimentos del restaurante escolar.

Estas dificultades son similares a la del resto de los niños en el Cauca, y en algunas regiones de Colombia, siendo una apuesta desde la articulación de la educación y la práctica culinaria lograr con

investigaciones de esta naturaleza reconocer la riqueza de los alimentos propios, retomarlos e incorporarlos en las dietas de los escolares y sus familias. Con esto se busca impactar en una mejor elección de los alimentos que se consumen regularmente, y en aportar desde la culinaria con recetas nutritivas, deliciosas y a bajo costo.

En la comprensión del nuevo esquema dietario, la escuela deberá abordar el paradigma utilizado por las ciencias de la salud denominado *determinantes sociales*, el cual ofrece un análisis de contexto que determina los comportamientos humanos derivados de las circunstancias biológicas, sociales, económicas, culturales, geográficas de los seres humanos que nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen en determinados “espacios-tiempos”. Dicho modelo de análisis adicionalmente ofrece abordar las determinantes biológicas de dicho contexto: biología humana, medioambiente, estilos de vida y conductas de salud y acceso a sistemas de asistencia sanitaria, sumado a los determinantes estructurales en salud: políticas sociales, cultura y valores sociales, políticas públicas, aspectos individuales, costumbres y tradiciones y acceso a la oferta laboral.

De acuerdo con estos preceptos, las dinámicas surgidas en relación con el análisis de las prácticas en materia de soberanía alimentaria y gestión de procesos asociados a ellas se constituyen en sí mismas en insumos articuladores de los retos que plantea el departamento en materia de biodiversidad y servicios ecosistémicos. Lo anterior, sumado a la generación de elementos para el diseño de una política alimentaria que prevea la heterogeneidad de la población, es visto como un pretexto para posicionar al Cauca como un territorio con características diferenciadoras, en torno a las prácticas culinarias tradicionales y ancestrales y, por ende, a la gestión de su patrimonio biocultural como herramienta simbólica e inmaterial, acciones susceptibles de conducir a la sustentabilidad, sentando los precedentes para hablar de soberanía alimentaria, entendiendo el acervo cultural como un elemento vivo que dinamiza comunidades y reafirma identidades.

Agradecimientos

- IE Los Comuneros, Popayán.
- Colegio técnico Comfacauca, Popayán.
- Universidad Politécnica de Madrid: Ph.D. Virginia Díaz Barcos.
- Innovación Cauca y Unicomfacauca Popayán (Cauca).

Referencias

- Bock, P. K. (1977). *Introducción a la moderna antropología cultural*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Crujeriras, A. B., Goyenechea, E. y Martínez, J. A. (2010). *Fruit, Vegetables and Legumes Consumption: Role in Preventing and Treating Obesity*. España: Department of Nutrition and Food Sciences, Physiology and Toxicology, University of Navarra.
- Corporación Autónoma Regional del Cauca (2009). *Análisis socioambiental del departamento del Cauca*. Popayán: CRC. Documentos públicos.
- 50 Delgado, M. y Benavides, E. (2012). Consumo de frutas y verduras en escolares como estrategia preventiva del sobrepeso y obesidad infantiles. *Duazary*, 9(2), 151-158. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/176>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2015). *Encuesta Nacional de Situación Nutricional de Colombia*. Bogotá. Documentos públicos. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/epidemiologia/Paginas/encuesta-nacional-de-situacion-nutricional-ensin.aspx>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw Hill.
- FAO (2015). *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo*. Roma: FAO.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Lowenberg, M., Todhunter, E., Wilson, E., Feeney, M. y Savage, J. (1970). *Los alimentos y el hombre*. México D. F.: Limusa-Wiley.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Secretaría de Salud Departamental del Cauca (2017). Cauca sin hambre, un compromiso del gobierno departamental. Recuperado de <https://saludcauca.gov.co/index.php/sala-de-prensa/noticias/470-cauca-sin-hambre-un-compromiso-del-gobierno-departamental>
- Organización Mundial de la Salud y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2007). *Diet, Nutrition and the Prevention of Chronic Diseases*. OMS: Serie de Informes Técnicos, WHO Technical Report Series 916. Recuperado de <https://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/trs916/en/>
- Muñoz, S. A. (2004). La influencia de la “Nueva Televisión”, en las emociones y en la educación de los niños. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(2), 145-159.
- Pennington, J. y Fisher, R. (2009). Classification of fruits and vegetables. *Journal of Food Composition and Analysis*, 22, 23-31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jfca.2008.11.012>
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Rodríguez, A. y Rodríguez, S. (2017). *Imaginario y agenciamientos que configuran el consumo de alimentos en escolares*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca - Unicomfacauca.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.





Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina*

The rights of children and adolescents:
a reflection on resistances, phenomena and actors which modulate,
determine and postpone them in Latin America

Camilo Bácares Jara¹

Para citar este artículo: Bácares, C. (2018). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina. *Infancias Imágenes*, 18(1), 51-67

Recibido: 13-marzo-2018 / **Aprobado:** 22-octubre-2018

Resumen

Una vez apareció la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, la producción académica e institucional subsiguiente se centró sobre todo en promocionarla y en celebrarla. A excepción de unas contadas miradas que la discutieron y la declararon incapaz de cumplir con las promesas auguradas, las razones relacionadas con su pobre impacto quedarían relegadas del debate y de las publicaciones sobre la materia. A raíz de este panorama, este artículo de reflexión propone al lector un somero repaso por cinco hechos sociales de índole jurídico, político, económico, cultural y epistemológico que crecieron paralelamente a la CDN y que han sido determinantes para su concreción pasiva o para la baja intensidad que ha tenido en el día a día de los niños, niñas y adolescentes en América Latina.

Palabras clave: derechos del niño, infancia, América Latina, tratado internacional, derecho internacional.

Abstract

As soon as the Convention on the Rights of the Child (CRC) appeared in 1989, the subsequent academic and institutional production focused mainly on promoting and celebrating it. With the exception of a few glances that discussed and declared it incapable of fulfilling the augured promises, the reasons related to its poor impact would be relegated from the debate and publications on the subject. Following this overview, this reflection paper offers the reader a brief review of five social facts of a juridical, political, economic, cultural and epistemological nature that grew parallel to the CRC and which have been decisive for its passive concretion or for the low intensity achieved in the day life of children and adolescents in Latin America.

Keywords: children's rights, childhood, Latin America, international instruments, international law.

51

* Artículo de reflexión derivado de la preparación del Seminario de Derechos y Políticas Públicas para la Infancia: el niño como sujeto de derechos en la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2017.

¹ Doctorando en educación de la Universidad del País Vasco. Correo electrónico: comalarulfo@hotmail.com

Soy dueño de mí mismo. Soy independiente de mis padres. Tengan las ideas que tengan, decido por mí mismo.

Ian McEwan, *La ley del menor* (2016)

Introducción

Es cierto que, pese a las negaciones y elogios que se le han adjudicado con los años, la aparición de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) provocó un sinnúmero de cambios y transformaciones positivas en variadas aristas y campos como el de las políticas públicas (Durán y Torrado, 2007), el de los patrones culturales para tratar a los niños, niñas y adolescentes (NNA) (Cussiánovich, 2010) y en lo que refiere a la investigación académica de varias disciplinas sociales, antes desinteresadas en las infancias, como la historia y la sociología (Gaitán, 2006; James y Prout, 1997; Sosenski, 2016). No obstante, bien vistas las cosas, dichos impactos pueden catalogarse de menores a razón de una crisis permanente de lo consignado en la CDN. Como tal, su aplicación ha sido parcial, trunca y con logros muy contenidos, como lo demuestran a cabalidad las respuestas y recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño a los informes presentados por los Estados latinoamericanos (Unicef, 2006; IIN, 2016), las evaluaciones a la CDN en la región (Dávila y Naya, 2012; Figueroa, 2009; Galvis, 2009; González-Contró, 2009; Redlamyc, 2009) y los textos de la propia Unicef que evidencian que los derechos de los NNA en muchos casos se estancaron y resultaron insuficientes para mejorar la situación de vida de estos (Unicef, 2010).

Por supuesto, lo anterior todavía está lejos de significar que como paradigma la CDN ya hubiese entrado en una suerte de implosión condenatoria de sus principios; pues ha sido capaz de generar resultados, pruebas de validez y algunas verificaciones respecto de sus planteamientos, condición *sine qua non* para que cualquier paradigma tenga vigencia (Morin, 1992). En otras palabras, en lugar de retroceder estrepitosamente, ha facilitado algún tipo de avance, de reconocimiento y de revalidación de sus postulados (Cepal, 2014). Téngase presente que para el año 1990 la tasa de mortalidad de menores de cinco años (TMM5) indicaba que

40 000 niños morían diariamente a nivel mundial (Unicef, 1990); cifra que para el año 2000 se redujo a 30 500 (Unicef, 2000); y en 2008 la tendencia bajó a 26 000 niños fallecidos por el despotismo político, la hambruna estructural y la persistencia de enfermedades erradicables y tratables como el paludismo y el sarampión en cerca de 60 países en vía de desarrollo (Ziegler, 2004; Unicef, 2008). Transición o contención de pruebas que aplicadas al escenario latinoamericano indicarían un resultado similar: desde la aparición de la CDN se pasó de una TMM5 de 54 —por cada 1.000 nacidos vivos— en 1990 a 18 en el 2015 (Unicef, 2016, p. 109).

De esta suerte, es posible comprender que efectivamente unos cuantos derechos en la rama social mostrarían progresos de a poco, pero al costo de que se fuese instalando con la CDN, lo que Bustelo en su momento nombró como la tanatopolítica, en alusión a la permanencia de una política de la muerte similar a la de las sociedades clásicas (que sacrificaban a los NNA), fundada en la mera administración de sus derechos, en lugar de en lo concerniente a su promoción y protección (Bustelo, 2011). Ciertamente, la emergencia de los derechos de los NNA empataría y se modularía bajo los preceptos de la configuración del Estado neoliberal, lo que provocó que la metamorfosis de la administración pública ordenada por la CDN posterior a 1989 se resumiera en la generación de programas sociales de contención y de tinte asistencial enmarcados en las tesis de la lucha contra la pobreza, como lo prueban de sobra los que se pondrían en marcha en el Perú, en Colombia o en Chile (Bácares, 2014; Rojas, 2010; Vásquez y Mendizábal, 2002).

Así las cosas, la reducción limitada de ciertas problemáticas de los NNA en las estadísticas y la creación de un conjunto de instituciones prestas a la niñez —más dadas a lo reactivo y compensatorio— promoverían que el nuevo paradigma surgido de la CDN cimentara una bases de autolegitimación que, por inercia, irían impidiendo la consideración de las voces críticas que empezarían a denunciar que en Latinoamérica se había caído en una suerte de magnetismo hacia los derechos (Magistris, 2013), en la promoción de una demagogia legalista (Sánchez-Parga, 2004) o en una interpretación mesiánica de estos, a modo de una promesa

de cambio que estaba por llegar para los NNA (De Dinechin, 2009, 2016). En efecto, los elementos contextuales e históricos que retrasan e incluso anulan los derechos de los NNA, por lo general, han tendido a ser desoídos por la prevalencia de una bibliografía encantada y convencida de que la CDN por sí sola significó una revolución copernicana o una nueva toma de la Bastilla (García-Méndez, 1994; Reis-Monteiro, 2008). Esto sin que, a la hora de expresar semejantes elogios, se tomasen en cuenta los contextos particulares y los conflictos latentes con sus mandatos (Brondi, 2001; Recknagel, 2002, 2009) ni las exigencias locales para que un discurso de matriz eurocéntrica pudiera aplicarse y de paso no alimentar violaciones a los derechos de los NNA por medio de la prédica y la práctica de prevenirlas o de restituir los derechos antes negados o violentados (Llobet, 2010; Lugones, 2012).

Por tal razón, el presente artículo intentará mostrar algunos de los impedimentos y resistencias jurídicas, políticas, económicas, culturales y epistemológicas que estos derechos cargan y que han propiciado que su aplicabilidad en América Latina sea precaria, desordenada y dificultosa. En resumidas cuentas, se exploran *grosso modo* las experiencias, pensamientos, costumbres, acciones, dispositivos y discursos que impiden el libre desenvolvimiento de los derechos de los NNA en políticas públicas integrales y respetuosas de los principios de la CDN en gran parte del continente latinoamericano.

En una primera sección, se presentarán algunas limitaciones propiamente jurídicas que tienen que ver con la modificación del Estado de derecho proteccionista hacia uno de acento neoliberal, que por su propia naturaleza rivaliza con los derechos de los NNA. En un segundo apartado se explorará la permanencia de la discrecionalidad adulta y de la abulia política como unos limitantes muy entroncados ante los derechos de los NNA. Luego, en una tercera parte, se hablará de la débil inversión de la que goza la infancia y del cada vez más notorio reemplazo de la cooperación internacional en la financiación de los programas de atención a la infancia. En el cuarto segmento se discutirán las condiciones culturales más habituales que habitan en las sociedades y con las que se definen a los

NNA en demérito de sus derechos. Finalmente, se postularán varios obstáculos de tipo epistemológico que han favorecido una crisis de conocimiento, interpretación y discusión de los derechos de los NNA entre quienes trabajan y apoyan las diligencias de la CDN.

El Estado de derecho neoliberal

Desde el punto de vista jurídico, son muchas las manifestaciones de choque y freno que han sufrido los derechos de los NNA. A nivel endógeno, verbi gracia, se puede nombrar el hecho de que muchos de ellos tienen cortapisas o restricciones desde la propia letra jurídica, lo que impide una interpretación sencilla a la hora de que se les respalde, al igual que el peligro de reproducir *adultocentrismos* ahora legalizados, como se evidencia en el derecho a la opinión contenido en el artículo 12 que refrenda una visión evolutiva del NNA y en consecuencia un paternalismo implícito y silencioso (Cordero-Arce, 2015). A ello debe sumarse el hallazgo histórico de que la constitución de los derechos de los NNA devenga exclusivamente de concesiones adultas, que dejaron de lado del debate y de la redacción normativa a sus destinatarios, a saber, a los mismos NNA (Detrick, 1992; Liebel, 2006a; OHCHR, 2007; Pilotti, 2000).

Pero más allá de esto, en lo exógeno a la CDN, aparecería una dificultad gigantesca en lo que atañe al ámbito legal consistente en la formulación conceptual y práctica de un nuevo modelo de Estado de derecho impulsado por el Banco Mundial tras el desplome de la era proteccionista o del desarrollismo en Latinoamérica. Pasa que para solventar la crisis de la deuda externa que se vivió en la década de 1980 esta entidad “comenzó entonces a condicionar sus préstamos a cambio de la adopción o puesta en marcha por parte de los países prestamistas de ciertas leyes o regulaciones que reflejaran las políticas defendidas por el Banco” (Burgos-Silva, 2009, p. 17). Las mismas modificarían la concepción del Estado de derecho que existía antes de la llegada de la política neoliberal hacia finales del mencionado decenio (Zanatta, 2016). Es decir, la de un “movimiento en el que el derecho hace del poder un objeto de control, limitación jurídica y despersonalización” (Burgos-Silva, 2009, p. 97)

con base en los derechos fundamentales y en el esquema económico proteccionista o regulador del mercado que anteriormente, por lo menos, residía en sus cartas constitucionales.

Evidentemente, la lógica del Estado de derecho no mutaría con lo estipulado por el Banco Mundial. Su mandato fundacional de erigirse para mitigar el autoritarismo y el uso arbitrario del poder político por medio de la prevalencia de la ley, es decir que “el poder del Estado debe estar limitado por normas jurídicas de tal forma que el gobierno de los hombres dé paso al gobierno de las leyes” (Burgos-Silva, 2009, p. 98), continuaría vigente. Lo que sí se alteraría sería el contenido de estas en atinencia de un enfoque económico más presto al libre mercado, que abriría la puerta a una contradicción latente con el cuerpo normativo de los derechos humanos y en ese camino con lo comprendido en la CDN. Cabe señalar que todo esto pasaría luego de que se desarrollaran en América Latina una serie de reformas legislativas dirigidas a derogar las regulaciones jurídicas de los capitales en lo concerniente a los tópicos laborales, los bienes y servicios, las inversiones y transacciones financieras, la infraestructura, la salud, la educación, las pensiones y la tributación (Estrada, 2006).

De esta manera que el poder político empezara a estar atendido a varias matrices legales no del todo concordantes. Esto puede haber auspiciado una esquizofrenia alrededor de cuál atender primero y una estratificación que tal vez ubicó en segundo lugar los derechos de los NNA; sobre todo y cuando en las premisas neoliberales y en las interpretaciones del Banco Mundial a los derechos humanos en general se les minimizaría a la categoría de productos o dádivas resultantes de las condiciones creadas por las nuevas leyes económicas, financieras, fiscales, tributarias y sociales:

[...] el concepto de Estado de Derecho defendido por el Banco desde comienzos de los noventa no consideraba los derechos como un ingrediente sustancial del mismo, sino que los veía como objetivos contemplados dentro de los avances en el crecimiento, el desarrollo económico y las mejoras en la gobernanza [...]. Esto significa que los derechos humanos no sirven como criterio para medir el contenido de

las normas y, en particular, de la manera como jurídicamente se ha establecido un particular modelo de desarrollo. Por el contrario, hábilmente, los derechos humanos son asimilados dentro del concepto de desarrollo y finalmente se disuelven y se hacen fundamentalmente dependientes de él, en la medida en que son considerados como subproductos y no como derechos. (Burgos-Silva, 2009, p. 153)

Por lo visto, es más que palpable que desde el propio terreno jurídico los derechos de los NNA enfrentan escollos y contracorrientes que les ponen en riesgo de moratorias o validaciones residuales. Bastaría mencionar los enfrentamientos que la CDN tiene con las posturas de la filosofía del derecho que los niegan y reducen a deberes de los adultos (Galvis, 2006) o lo que dicen los códigos civiles latinoamericanos en abierta e histórica oposición a su consideración como sujetos con soberanía y competencias actorales (Valencia, 2009). Pero en este caso puntual, la tensión legal acaece por una operación compleja que involucra a la actual noción del Estado de derecho, pues las leyes que postulan a los derechos de los NNA tienen chances de entrar en conflicto con otras que se enfocan en la defensa de un sistema económico que aboga por romper las responsabilidades políticas (y hasta jurídicas) que devienen de la firma de los tratados internacionales de derechos humanos como la CDN, por vía de privatizaciones, programas focalizados y la promoción de un sentido común que indica que cada quién debe hacerse cargo del reconocimiento o de lo que cuesta ser sujeto de derechos en cada país latinoamericano (Bustelo, 2011; Castillo, 2002).

La desidia y la discrecionalidad de los directivos y decisores de las políticas de la infancia

Uno de los grandes juramentos o principales signos reivindicados por las personas que difundieron las ventajas de la entrada en vigor de la CDN en América Latina consistió en que con este documento las decisiones subjetivas, peregrinas y antojadizas de los funcionarios estatales tenían los días contados. Mejor dicho, al ponderarse a los NNA como sujetos de derechos, varios de sus mayores publicistas

propagarían el falso imaginario de que las decisiones que se tomaran en atañe de ellos, estarían sujetas a sus derechos, en contraste de las suposiciones y opiniones de cada decisor judicial, administrativo, legislativo o ejecutivo:

Y cuando digo que la Convención Internacional de los Derechos del Niño altera sustancialmente el contenido de este vínculo, estoy convencido de que hay una única palabra que puede dar cuenta de ello: discrecionalidad. Históricamente lo que ha marcado la relación del Estado y de los adultos con los niños, al igual que la relación de los hombres con las mujeres, ha sido la discrecionalidad. La historia es bastante terca en mostrar —y esto explica un poco la disquisición anterior entre el tema del amor y el de la justicia—, que las peores atrocidades contra la infancia se han cometido y se cometen hoy mucho más en nombre del amor y de la compasión que en nombre de la propia represión. La Convención hace un corte con este enfoque y plantea como desafío no ya la protección de personas, aunque éstas sean pequeñas y vulnerables, sino la protección de los derechos de las personas. (García-Méndez, 2003, p. 26)

Empero, la historia de la aplicación de la CDN en América Latina enseña que los criterios de cada quien han propendido a imponerse y, en ese trance, las negaciones a las indicaciones tácitas de una gran cantidad de derechos de los NNA se han abierto camino. En verdad, el encarcelamiento de los NNA que participaron de Sendero Luminoso en el Perú por vía de juicios sumarios (Bácares, 2017) y las condenas perpetuas a más de 10 NNA en Argentina por homicidios y hurtos calificados entre 1997 y 2002 (Caso Mendoza y otros vs. Argentina, 2013), pese a que el artículo 37 de la CDN las prohíban literalmente, sirven para ejemplificar, tan solo en la vertiente socio-penal, el marcado y encallado apego de los administradores públicos por ejecutar lo que piensan y sienten debería hacerse con los NNA, en detrimento de lo que pautan las normas que precisan sus derechos.

Ahora bien, en la esfera de los derechos sociales o de provisión, las discrecionalidades políticas o el parecer de los gobernantes de turno también se postularían como uno de los principales factores

que inhabilitan el cumplimiento de la CDN. En gran parte, sus preponderancias tienen asidero en la explotación diplomática que se le dio a la ratificación del citado texto de derechos de la infancia tras la caída del muro de Berlín: legalizar a la CDN brindaba la ventaja de ser reconocido por la comunidad internacional como institucionalidades comprometidas con los derechos humanos y los valores democráticos a 10 días de acabada la Guerra Fría; de ahí en adelante, el interés por aplicarla quedó relegado a un segundo plano. Recuérdese que la “ratificación de la CDN se llevó a cabo y extendió en América Latina gracias a la instauración de las nuevas democracias, tras las brutales dictaduras de la década de los setenta” (Gibbons, 2006, p. 65) y que en el fondo el surgimiento de los derechos de los NNA obedeció a una de las últimas pugnas que libraron los Estados Unidos y la Unión Soviética a finales de la Guerra Fría (Pilotti, 2000). De tal forma, el compromiso estatal latinoamericano por refrendar la CDN se limitaría a una etapa primeriza: la del compromiso de aplicarla, para así lograr una estimación diferente a la de un Estado enemigo y conculcador de los derechos humanos de los NNA.

Por esto, y tomando como referencia que la vigilancia del Comité de los Derechos del Niño que se heredaría de la ratificación de la CDN carece de efectos jurídicos vinculantes, se puede señalar que son pocas las expresiones gubernamentales que han dado el salto a implementar de manera completa e integral la CDN o que han superado la promesa pirotécnica de su aplicación formal, resumida en la aparición de los códigos del NNA y en las instituciones nacionales para atenderlos reactivamente que se crearon a mediados de la década de 1990 y principios del 2000 en América Latina. Así lo expone la recurrencia de políticas públicas esporádicas dedicadas a los NNA, carentes de sistematicidad, de metas a largo plazo y de estudios de monitoreo y de evaluación (Bácares, 2014; Durán y Torrado, 2017; Llobet, 2012).

Adicionalmente, una prueba manifiesta de la subordinación de los derechos de los NNA a la discrecionalidad adulta y a la gubernativa la brinda el desacato continuado de los mandatarios nacionales a lo acordado en las reuniones internacionales en beneficio de la infancia de 1990, en la del 2002 y

en la del 2007 (Bácares, 2012). Por ejemplo, en La Cumbre Mundial en Favor de la Infancia de 1990 se acordó que para alcanzar las 36 metas propuestas se necesitaban alrededor de 20 000 millones de dólares anuales a lo largo de la década (Unicef, 1991), lo que en Latinoamérica fue desatendido al aumentar el gasto militar con respecto a lo presupuestado para los sectores sociales: se estima que en el período “1990-1995 los gobiernos centrales de los países de la región gastaron un promedio (no ponderado) de 1 dólar en defensa por cada 1.1 dólares en educación y 0.9 dólares en salud” (Lahera y Ortúzar, 1998).

Como es evidente, América Latina siguió el rumbo mundial, con todo y que en las reuniones sucesivas se reafirmaran nuevos pactos de transformación que llegaron a colarse en los Objetivos del Milenio y que la Unicef en 1994, durante la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo celebrada en El Cairo y en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social acaecida en Copenhague, impulsara la famosa iniciativa 20/20, compuesta de tres postulados de exclusiva incumbencia política. Entre estas proposiciones se llegó a plantear que los países industrializados, por medio de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD), aportaran un 20 % a los servicios sociales básicos, partiendo de que sus economías habían tenido un crecimiento mayor a un 30 % en la década en mención (Unicef, 2000). Lamentablemente, la tendencia de la cooperación internacional apostó por una disminución de su inversión que en 1997 llegó a un promedio de un 0.22 %, el punto más bajo desde 1970 (Unicef, 2000). El otro soporte principal de la iniciativa 20/20 apuntaría a lo ya presentado, consistente en que los países latinoamericanos —y los apodados en vía de desarrollo— asignaran a su vez un 20 % de su presupuesto nacional a los servicios sociales básicos a través de la reorientación del gasto dedicado al armamento bélico hacia el campo de la educación, la salud, la nutrición y el vinculado al acceso al agua y a la infraestructura de saneamiento. En Latinoamérica y el Caribe esta medida solamente llegó a buen puerto en dos economías limitadas como la de Cuba o Belice (Unicef, 2000), siendo palpable con ello que la inversión pública en la infancia y en sus derechos resulta un

fenómeno de una profunda atadura y resignación a los gestos políticos de quienes regentan una administración, para así lograr que se estimen presupuestos, se obtengan los recursos necesarios y se apliquen de cara a las obligaciones derivadas de la CDN.

Los presupuestos públicos para los NNA y el papel de la cooperación internacional en la protección de la infancia

Más que la existencia de programas, políticas públicas y de decretos creados para atender a la infancia, es decir, lo que Pilotti denomina la expansión de la autoridad del Estado (2000), lo que es realmente crucial para el soporte estatal de sus derechos es lo que él mismo redondea como el poder organizativo de las instituciones a partir de la enunciación de cuentas públicas, claras y robustas. Por ello, no se puede obviar este tema ni las variadas negaciones económicas existentes para que los derechos tomen curso en Latinoamérica. Una muestra palpable de lo recién mencionado la da el gran asunto de la deuda externa e interna que captan recursos que podrían atender los requerimientos de los NNA. Según la Unicef “no es probable que se logre la vigencia de los derechos de los niños en todo el mundo mientras los gobiernos sigan atrapados en la esclavitud de la deuda” (2000, p. 38). Y es que las cifras son alarmantes e impiden año tras año cualquier inversión sostenida en lo social, como lo prueban entre muchas evidencias que la deuda de Chile representó en 1999 el 42 % de su Producto Interno Bruto (PIB), en Argentina el 39 %, en Bolivia el 68% y en Nicaragua el ¡306%! (Ramphal, 1999).

A ciencia cierta, conocer si los NNA son las figuras principales del gasto social permite saber si un “gobierno cumple con su compromiso de respetar los derechos de los niños y las niñas” (Vásquez y Mendizábal, 2002, p. 31), dado que, de la buena sinergia entre la ley, la política y el fisco público los derechos pueden, o no, realizarse y vivirse. En este sentido, los recursos gubernamentales destinados a la infancia crean las condiciones de fondo para que los NNA gocen de sus derechos pues a veces, y para ser concretos, los principales planeamientos políticos que se logran construir para esos fines,

como los planes nacionales por la infancia, nacen desprovistos de respaldos presupuestales específicos que los hagan posibles, como a continuación se encarga de recordarlo el Comité de los Derechos del Niño a propósito de las recomendaciones que le hiciera al Estado peruano en el 2006:

Si bien celebra la aprobación del Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia 2002-2010, así como el establecimiento de una Comisión multisectorial para su vigilancia y aplicación, al Comité le preocupa que no exista una asignación presupuestaria específica para la ejecución del Plan, y que la Comisión de Supervisión no cuente con la participación de la sociedad civil, en particular de las organizaciones dedicadas a la infancia. El Comité recomienda al Estado Parte que aporte los recursos necesarios tanto a nivel nacional como local para la aplicación eficaz del Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia 2002-2010 con el fin de cumplir los principios y las disposiciones de la Convención, teniendo en cuenta, entre otras cosas, el documento de resultados titulado 'Un mundo apropiado para los niños', aprobado por la Asamblea General durante su período extraordinario de sesiones celebrado en mayo de 2002. (Comité de los Derechos del Niño, 2006, p. 4)

Aun así, estimar la inversión vigente y pasada del Estado a los derechos de los NNA pareciera ser una tarea imposible o una empresa que arrastra viejas deudas de conocimiento en América Latina. Los pocos estudios que lo han intentado (Sarmiento, González, Delgado, Martínez y Puentes, 2003; Universidad Externado de Colombia, 2011) coincidirían en sus hallazgos, por una variedad de razones, en que las rendiciones de cuentas de las políticas públicas sobre la infancia han sido prácticamente nulas y que dentro de las finanzas estatales la categoría de la niñez ha estado subsumida y para nada desagregada dentro de los gastos asociados a rubros sociales. Lo que se traduce en que todavía hoy en día se carezca de una información precisa acerca de los gastos explícitos en los NNA o que se sigan haciendo generalizaciones de estos, partiendo de los datos educativos a la mano, de las sumas giradas a los programas de transferencias condicionadas o recurriendo a lo que indican los

reportes económicos, cuando los hay, de los proyectos más conocidos de protección en América Latina como los Hogares Comunitarios de Bienestar en Colombia, los Jardines Infantiles de Junji en Chile o el Programa Wasi Wasi en el Perú (Banco Interamericano de Desarrollo, 2016).

De ahí que sea comprensible por qué a menudo los reportes e informes que hablan y reflexionan sobre la inversión en la infancia recurren y parten para sus análisis de formatos generales del gasto como porcentaje del PIB (Liwski, 2007), o apelan a informaciones sectoriales como comúnmente lo ha hecho la Unicef en las páginas finales de sus informes anuales conocidos como El Estado Mundial de la Infancia. De esto se desprende que lo que le toca a los NNA sea relativo y nebuloso, considerando que la suma del gasto social de cada país con base en su PIB no es equivalente al gasto real en este grupo poblacional; a saber, el total solo guarda lo poco, o lo mucho, que puede contener un ítem como el de la salud o el saneamiento, sin permitir imaginar a cuánto asciende la verdadera inversión en los NNA según una desagregación por zonas geográficas, género o en correspondencia a los tipos de infancias a la que pertenecen los menores de edad, etc.

Por otra parte, la falta de presupuestos sólidos para respaldar los derechos de los NNA y la caída del gasto social como porcentaje del PIB, que empezó a tener lugar con el surgimiento y los posteriores impulsos del neoliberalismo, traerían consigo el fenómeno de la financiación e institucionalización privada de los derechos de la niñez por gracia de la cooperación internacional en muchos Estados latinoamericanos (Bácares, 2012). De este modo, los programas masivos ofrecidos a los NNA y los de tinte particular especializados en poblaciones como los NNA trabajadores, los infractores y otros tantos, empezarían a encontrar sus fuentes económicas en cuentas privadas que a la postre favorecerían el paulatino retiro de la responsabilidad estatal pactada a la hora de suscribirse la CDN (Universidad Externado de Colombia, 2011). Tómese como referencia de ello está el contexto peruano, en el cual aproximadamente desde hace unos 10 años los programas de alimentación de las instituciones de la cooperación internacional llegaron a cubrir

a casi la mitad de la población (3 072 337) que el Estado alcanzó con los programas de nutrición del Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social, del Programa Nacional de Asistencia Alimentaria y del Ministerio de Salud (6 263 481) (Vásquez y Mendizábal, 2002). O para no ir tan lejos, los programas de restitución de derechos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que como en los que competen a los NNA desvinculados de los grupos armados ilegales, se financian en más del 60 % con dineros provenientes de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), la Unicef, la Unión Europea, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Comunidad Autónoma de Madrid (Bácares, 2014).

En síntesis, con una débil asignación presupuestaria, los derechos de los NNA corren el riesgo de ser letra muerta, de estar despojados de una inversión estatal sólida y de que se favorezca un gasto contra cíclico de la economía en favor de ellos al imponerse con sordina un nuevo panorama o una involución a las viejas formas de sostenimiento financiero de la asistencia social del siglo XIX y de parte del siglo XX (Castillo, 2002; Castro, 2014; Zapiola, 2006), que pueden derivar en que los derechos sean vaciados de su esencia pública y pasen a ser un saldo o una responsabilidad total de la justicia conmutativa, la filantropía y la cooperación internacional en los tiempos por venir en América Latina.

Las culturas y representaciones sobre infancia

Además de las situaciones de índole más orgánica descritas, a los derechos de los NNA en Latinoamérica también les perjudican y aplazan un conjunto de configuraciones culturales que sirven a los adultos para definir y cercar cotidianamente a sus destinatarios. En otros términos, el concepto de la infancia sobrepasa lo teórico, los enfoques y las políticas; a su vez, de él hacen parte “una amplia gama de actores intervinientes” (Bustelo, 2005, p. 254) que actúan en concordancia con lo que piensan que son los NNA y cómo debería ser la interacción con ellos. Para Cussiánovich, todas estas competencias se guían por un conjunto de culturas de infancia, es decir, “formas de pensar y de actuar

que una sociedad reserva a sus nuevas generaciones. Pero fundamentalmente, son asimismo una forma de sentir, de disponer nuestra afectividad, de disponer nuestro cuerpo” (2010, p. 43).

Las culturas en mención son visibles en las actitudes *adultocentristas* en todos los espacios sociales: en un salón de clase, en la familia, en la vida comunitaria, en las altas esferas del Estado, entre otras. Ponen en jaque tanto los derechos de provisión de los NNA, al depender primordialmente de su aprobación y beneplácito; como los de participación, al ser una extensión en el tiempo contemporáneo de las clásicas ideologías que definen a los NNA como limitados, incapaces, torpes y a medio hacerse (Casas, 1998). Por eso se dice que: “No hay cultura de infancia que no encuentre su razón de ser en el horizonte del conjunto de estructuras y de prácticas sociales dominantes, sean funcionales o sean más bien alternativas a éstas” (Cussiánovich, 2010, p. 44).

Una de las más dicentes y habituales es la cultura de la prescindibilidad que informa del apartamiento de los NNA de toda decisión pública o privada. Remitiéndonos al circuito de leyes que se han creado para su protección (mal o bien concebidas), es fácil constatarla ya que bajo una óptica histórica ningún NNA participó de la legislación minorista y tutelar de la situación irregular en América Latina (Bácares, 2012), mucho menos de todo el Derecho Internacional de los Derechos Humanos de los NNA del siglo XX ni en lo que significó su aterrizaje nacional en los códigos del niño en la región; desconociendo con ello y de manera inaugural su derecho a la participación (Bácares, 2012).

Pero como ya se había insinuado, el imaginario de que los NNA son innecesarios para la toma de decisiones es algo que supera el nivel macro al presentarse “también en aspectos cotidianos como el de los maestros de aula que pueden prescindir de los niños y los adolescentes para la programación del año y para las decisiones respecto a los grandes lineamientos de los centros educativos” (Cussiánovich, 2010, p. 52) —en particular en el campo de la primera infancia— (Medina-Guzmán, Velandía-Sepúlveda y Rodríguez-Restrepo, 2018); o en la familia, donde los padres imponen a los NNA vestuario, libros, comida, colegio, amigos, actividades

extracurriculares según la expectativa que tengan de sus capacidades y hasta medicaciones psiquiátricas como lo ha denunciado Janin (2007) en Argentina, sin que casi nunca medie el diálogo, su opinión o sus puntos de vista.

La principal variable que alimenta esta modalidad cultural se relaciona con lo que los adultos le adjudican a lo etario: entre más pequeño sea un NNA más pronto se está por fuera de cualquier contrato social (Casas, 1998). La edad justifica, si se quiere, el sustento principal de la cultura de la prescindibilidad, logrando que hasta en los consejos consultivos de NNA que tanto promocionó el Instituto Interamericano del Niño en el continente dicha restricción aparezca como un factor discriminatorio y lejano de resolverse. De igual forma, el control del poder por parte de los adultos ha alimentado un nodo relacional similar abocado por la privatización de los NNA que oculta en el fondo, la tónica de que en lo privado el NNA latinoamericano está protegido, mientras que en lo público puede ser presa de la desprotección.

La cultura de la privatización señala, entonces, que los NNA tienen prohibido dejar la cerca de las instituciones de socialización, dado que se ha naturalizado el mito de que en estos espacios sociales se encuentran bajo una libertad vigilada benévola (Donzelot, 1998) que les asegura su defensa, pese a que las cifras institucionales de maltrato y asesinato infanto-adolescente en América Latina proponen lo contrario (Pinheiro, 2006; Save the children, 2017): solo en Colombia cada nueve horas un NNA es asesinado y muchas veces por miembros de su entorno más cercano (Guevara, 2015). De cualquier forma, el raciocinio de privatizar a los NNA inhibe sus derechos, en especial los de fundamento político, al establecer de tajo que: “la calle es peligrosa”, que “reunirse con otros NNA y adultos lleva al chantaje” (Cussiánovich y Márquez, 2002; Milne, 1997), o que su posicionamiento público y conocimiento directo de la realidad puede provocar que ejerzan delitos, se tornen anárquicos y rompan con el control de las jerarquías generacionales (Montes, 2001; Narodowski, 2016).

Por otro lado, en las figuraciones culturales adultas latinoamericanas habita la vieja idea que los NNA son propiedad de los padres, algo que a juicio

de Freeman (2006) la CDN refrendó. Semejante equiparación de un individuo con una imposición negativa de autodominio que está al servicio de un superior es suficiente para conocer que a los NNA se les ha asimilado para servir, obedecer y seguir mandatos. Frente a esto último, no es accidental que tras salir a luz la CDN uno de los mayores críticos del texto hubiesen sido los padres de familia (Moerman, 1996). En realidad, la cultura de la propiedad tiene entre sus efectos más dañinos la mercantilización de los NNA, su explotación como objetos rentables y la legitimación de la violencia. Al respecto, ya se ha documentado con frecuencia cómo los NNA son vendidos por sus propias parentelas en el fútbol latinoamericano con ánimos de exportarlos a Europa (Meneses, 2013); cómo son llevados de un *casting* de televisión a otro esperando obtener ganancias de sus rostros agraciados (Liebel, 2006b); cómo las niñas son puestas a la venta por sus progenitores a cambio de prebendas económicas y beneficios de seguridad (CNMH, 2011); o cómo estas son puestas a concursar en certámenes de belleza que mueven millones de dólares en México, Argentina o Colombia (Cultura AFP, 2015; ABC, 2015; *El Comercio*, 2017).

Desde otro ángulo, la cultura de la potencialidad sujeta a la presuposición de que los NNA representan el futuro político, económico y militar, aplazan la materialización de los derechos asociados a la participación de los NNA latinoamericanos al usar el argumento que en un determinado plazo serán adultos y, por tanto, dejarán de ser poco fiables, incompetentes, irresponsables, inmaduros, faltos de conocimiento y desafiados de todas las generalizaciones occidentales con las que se definen a la infancia en comparación con las virtudes de quienes sobrepasan una mayoría de edad legal (Bustelo, 2012). Ciertamente, la cultura de la potencialidad violenta los derechos de los NNA al justificar su aplazamiento pues siempre habrá NNA en quienes invertir; como lo expone Cussiánovich en su alocución permanente lo que “está por detrás es un escape a la responsabilidad política, social, y ética que tenemos hoy en día con los niños” (2010, p. 50). Si aún no son, si existirán después como ciudadanos, pareciera aparecer en su seno de significados una cláusula permisiva para que la

culminación de sus derechos se pudiera dilatar y aplazar en todos los renglones posibles; o en lo estrictamente relacionado con el campo político, resumir en experiencias preparatorias y pedagógicas que avalan que sus opiniones sean accesorias, preparatorias y no vinculantes (Bácares, 2014).

Por último, el miedo institucional y social a los NNA populares e infractores de la ley penal que desembocó en que a principios del siglo XX en América Latina se crearan establecimientos, dispositivos y prácticas de control y de encierro dirigidos a ellos (Sánchez y Castrillón, 2014; Zapiola, 2006), es un elemento más a considerar en este recorrido de nodos culturales que ponen en entredicho los derechos de los NNA. La estipulada cultura de la peligrosidad que propone Cussiánovich (2010) implica que los adultos tienen una desconfianza hacia los NNA marginales y subalternos, al imaginarlos como desprovistos de moralidad y propensos a personificar en carne y hueso a esos personajes literarios infanto-adolescentes que William Golding (2006) tejió en *El señor de las moscas* o Richard Hughes (2007) en la casi olvidada novela *Huracán en Jamaica*. Por este motivo, en la era tutelar a los NNA pobres y expresamente a quienes no eran ni hijos ni alumnos (Zapiola, 2006) se les encerró por cualquier actividad entendida como perniciosa para ser salvados, reformados y restablecidos al orden social, ya que se creía que “cuanto más viejo era un criminal, más crónica era su enfermedad; y análogamente, sus probabilidades de restablecimiento eran menores que las de una persona joven” (Platt, 2006, p. 69).

En la actualidad, ese modelo se prohibiría de la mano de la CDN. Lo que, desde luego, no implicaría que su agotamiento se hubiese logrado consolidar en el entramado estatal (Bácares, 2016) o que el rechazo al NNA delincuente, vago, en indigencia o abandonado se hubiera extinguido en América Latina. Como quiera que sea, el temor actual a los NNA marginales pervive y abona el camino a medidas punitivas que violan los derechos de los NNA, entre las que se pueden enumerar los proyectos de ley con miras a bajar la imputabilidad que se han formulado en varios países latinoamericanos (Jaramillo, 2009; Ortelli, 2019) o los toques de queda para prohibir el uso nocturno del espacio público

a los NNA de barriadas y zonas consideradas como tendientes a desórdenes *públicos* (Irigaray, 2014; *El Tiempo*, 1994; *Publimetro*, 2018).

Las repeticiones de las mismas fórmulas para interpretar los derechos de los NNA

La categoría de la infancia en cualquiera de sus manifestaciones y aterrizajes a problemáticas sociales concretas es compleja. Lo que de vez en cuando se olvida por la preeminencia de “la replicación de las mismas posturas interpretativas, por cierto dicotómicas, para leer los submundos que habitan y construyen los NNA” (Bácares, 2017, p. 257). Por poner dos casos dominantes, se volvió un sentido común y unidimensional que el trabajo efectuado por ellos es siempre nocivo y que para remediarlo es menester incentivar la asistencia a la escuela (Cussiánovich, 2008); o que los NNA asociados a los conflictos armados son el resultado único de una tríada de componentes, resumibles en la aparición de las nuevas guerras post-1989, de la proliferación de un armamento moderno y liviano y de la consideración absoluta de que los NNA son vulnerables, víctimas y fácilmente manipulables (Rosen, 2005).

Sobre este particular, los estudios de la infancia en América Latina correspondientes a los derechos con frecuencia se han inclinado por refrendar esta acumulación de afirmaciones e informaciones que giran sobre sí mismas (Sánchez-Parga, 2004), al ser común en ellos la insistente hegemonía de dos grandes propensiones que o celebran la CDN tal y como se fundó o que se han quedado en criticar o problematizar a los “autores-actores” (Lugones, 2012, p. 59) de la primera tendencia sin proponer salidas del laberinto anunciado (Grinberg, 2013). En virtud de ello, una causal poco explorada de la negación de los derechos de los NNA remite a una crisis de conocimiento, interpretación y de discusión hermenéutica de la CDN que llega y anida en todos los niveles posibles y de la que escasamente se tienen datos e investigaciones. Sin embargo, con lo que se ha logrado consolidar en los emergentes saberes sobre infancia —muchos de ellos por trabajos etnográficos que invitan a pensar los derechos de los NNA contextualmente (Fonseca y Cardarello,

2004)— basta para tantear que los funcionarios estatales utilizan, resignifican y leen los derechos de los NNA en conveniencia de sus propios intereses, percepciones y ubicaciones institucionales (Villalta y Llobet, 2015), que en la academia el desconocimiento de los derechos de los NNA no está exento de desaparecer (Beloff, 2001) y que en muchas decisiones judiciales, administrativas, legislativas y políticas se siguen ejerciendo visiones conservadoras que deniegan del contenido tácito incluido en la CDN (Bácares, 2012). La Ley Anti Maras salvadoreña, aprobada por la Asamblea Legislativa en el 2003 con el Decreto 154, o la famosa sentencia contra la exjueza chilena Karen Atala, que anuló la tuición sobre sus hijas por su condición sexual en el 2004 (Rodríguez, 2012), son dos muestras muy elocuentes de esta crisis interpretativa que anula derechos, bajo el paradójico argumento de protegerlos o respaldarlos.

Particularmente, la mala interpretación de la CDN, o mejor, su lectura privativa o institucional toma cauce por varios focos reproductores que confluyen más que nada en el acopio de datos y en la negativa a forjar conceptos y cuestionamientos sobre lo que se investiga (Sánchez-Parga, 2004). O para ser exactos, debido a la hegemonía de una información análoga concernida a los derechos de los NNA y carente de un esfuerzo epistemológico por ampliarlos, problematizarlos y hacerlos aplicables sin que, claro está, se impulsen ni avalen nuevas o mimetizadas violaciones a los mismos. Por ahora, la limitada y redundante bibliografía sobre la CDN ha facilitado que este círculo vicioso se mantenga y sea resistente al cambio. Basta examinar un estado del arte peruano —como de manera similar se podría hacer con lo que publica Unicef, el Instituto Interamericano del Niño o cualquier otra revisión bibliográfica— para tener la certeza de que los textos referidos a los derechos de los NNA son escasos (Tejada, 2007), pero idénticos en lo que concierne a replicar arquetipos afines en manuales y programaciones que ponen en jaque o entorpecen con su citación y aceptación reiterada, la tarea de pensar las cuestiones conexas a los derechos y a sus oportunidades de que sean portados y experimentados integralmente por todos los NNA. La excepción a la regla en América Latina, como

se comentó en el comienzo de este apartado, se ha encaminado por discutir la retórica en la que devino los derechos del NNA y por analizar cómo en los sistemas de protección nacionales, sobresaliendo en producción los casos de Brasil y Argentina, la noción de ser sujeto de derechos se tradujo localmente mediante el apoyo de saberes de la psicología y la medicina (Llobet, 2014), que servirían para camuflar arbitrariedades, prácticas tutelares y juicios morales por parte de los profesionales hacia los NNA y sus familias de origen. En una paradoja: violaciones a los derechos de los NNA tomando como punto de partida el discurso y la *praxis* de la protección (Llobet, 2015).

Vale acotar que, a pesar de esta última perspectiva de obligado paso y urgencia, muchos de los abordajes críticos y alternativamente epistemológicos se pueden interpretar también como unos esfuerzos hermenéuticos a los que les falta una propuesta o un cierre para superar lo hallado y problematizado, como con sus dificultades ya lo han intentado otros trabajos de los cuales aún faltan por producirse muchísimos más (Cordero-Arce, 2015; Galvis, 2009). De manera que, para cerrar este acápite, no queda más que dejar una interrogación abierta para quien quiera abordar a la CDN bajo otras posturas que indiquen una salida a la crisis relatada: ¿no habrá más formas de comprender a los derechos de los NNA por fuera de las matrices oficiales y *adultocéntricas* o, en su defecto, de las evaluativas de lo que ha promovido en la tras escena la CDN en sus 29 años de vida en Latinoamérica?

A modo de conclusiones

Como bien lo expuso Sandra Carli (2014), los derechos de los NNA producirían una dicotomía muy profunda. Gracias a ellos, se visibilizaron sus problemas y se universalizó una identidad ligada a ser sujetos de derechos, al mismo tiempo que en una contradicción se produjo una arraigada invisibilidad fundada en lo poco que se investigó y se dieron a conocer los conflictos que enfrentan estas categorías del derecho internacional de los derechos humanos para ser asibles, en particular, en lo que se conecta con las cristalizaciones institucionales que se empeñan por ser dispares de los fundamentos

que las ordenaron, promocionaron o permitieron en América Latina.

En esa medida, el texto entre manos parte de reconocer que en el escenario actual sobresalen más los aplausos a la CDN y la expectación ante una transformación de la existencia de los NNA por fruto de su concreción que los recuentos críticos de su desenlace y de los impedimentos encontrados para que alcance una plenitud práctica (Cordeiro-Arce, 2015; De Dinechin, 2009, 2016). Como lo recuerda Carli, la “diferencia entre el plano de la enunciación de derechos (en discursos generales y en legislaciones) del plano de las acciones concretas” (2014, p. 16) es algo que en el gran escenario latinoamericano se ha aplazado o puesto en un segundo renglón, facilitándose de paso que dichas contras a los derechos se naturalizaran y echaran raíces.

Ante esto, de una forma muy sintética, a lo largo de estas páginas se presentó que los derechos de los NNA se rodean de múltiples resistencias y una variedad de elementos sociales, jurídicos, políticos, económicos, culturales y epistémicos que hacen de su implementación a cabalidad un proyecto de difíciles pronósticos y de una complejidad mayor para que se puedan comprender y analizar holísticamente (Bácares, 2011). De todos modos, dicho diagnóstico se formuló para capotear lo fatídico y con la intención de incentivar que el avance a medio hacerse de la CDN escapa a una serie de sucesos inevitables que no impiden que las estructuras y mapas en las que se deciden los derechos de los NNA sean objeto de deconstrucciones y reorientaciones mediante una acción política, educativa, investigativa y de constante reflexión epistemológica.

Claramente, para principiar una reconversión de las situaciones de adversidad de los derechos de los NNA es prioritario, entonces, conocer y definir los actores, instituciones, prácticas y discursos que tienen esa función directa o indirecta. El balance que aquí se propuso expone cinco de tantas otras resistencias existentes, como la convivencia de un régimen jurídico neoliberal con el de los derechos humanos que hace que el proyecto económico que defiende anule al segundo; la subordinación de los derechos de los NNA a las voluntades políticas; la débil consolidación de presupuestos públicos para

la infancia; la preeminencia de códigos culturales *adultocentristas* que ponen a los NNA y a sus derechos en espera; y la permanencia de una interpretación de la CDN utópica, pro-oficial y repetitiva que en un gran conjunto, así como cada una por su lado, le imprimen a los derechos de los NNA letargos, prohibiciones, advertencias y barreras muy altas para que tengan chances de ser verídicos y ejercitables en Latinoamérica.

Referencias

- ABC (14 de enero de 2015). Polémico concurso infantil «miss tanguita» en Colombia. *ABC*. Recuperado de <https://www.abc.es/sociedad/20150114/abci-miss-tanga-infantil-polemica-201501141257.html>
- Bácares, C. (2011). La Convención sobre los Derechos del Niño: límites, posibilidades y retos para una cultura de derechos y una infancia protagonista. *Nats*, 15(21-22), 17-54.
- Bácares, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Lima: Ifejant.
- Bácares, C. (2014). Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012. *Sociedad y Economía*, 26, 93-120.
- Bácares, C. (2016). *Treinta lecturas interdisciplinarias sobre las infancias*. Huancayo, Perú: Centro de Capacitación J. M. Arguedianos, Editorial PuntoCom.
- Bácares, C. (2017). Siete tesis para una lectura multidimensional y en larga duración del reclutamiento ilícito de los niños, niñas y adolescentes en Colombia. *Cuadernos de Marte. Revista Latinoamericana de Sociología de la Guerra*, 8(12), 255-316.
- Beloff, M. (2001). Algunas confusiones en torno a las consecuencias jurídicas de la conducta transgresora de la ley penal en los nuevos sistemas de justicia latinoamericanos. En *Justicia y Derechos del Niño*. Número 3 (pp. 9-36). Buenos Aires: Unicef.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2016). *El gasto público en infancia y niñez en América Latina y el Caribe. ¿Cuánto y cuán efectivo?* Recuperado de <https://publications.iadb.org/>

- bitstream/handle/11319/7612/El-gasto-publico-en-la-infancia-y-ninez-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf
- Brondi, M. (ed.) (2001). *Cultura e infancias. Una lectura crítica de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y las Niñas*. Lima: Terres des Hommes.
- Burgos-Silva, G. (2009). *Estado de Derecho y globalización: el Banco Mundial y las reformas institucionales en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unijus, Ilsa.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284. DOI: <https://doi.org/10.18294/sc.2005.47>
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1851-82652012000400006>
- Carli, S. (2014). La cuestión de la infancia en América Latina: tiempo pasado, tiempo presente. Los dilemas de la educación contemporánea. En J. Martínez y N. Ospina (eds.), *Pensar las infancias. Realidades y utopías* (pp.13-24). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, M. (2002). La política social como objeto teórico de análisis académico. *Investigaciones sociales*, 6(9), 173-191.
- Castro, B. (2014). *La relación entre la Iglesia católica y el Estado colombiano en la asistencia social c. 1870-1960*. Cali: Editorial Univalle.
- Cepal (2014). *América Latina a 25 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Santiago de Chile: Cepal.
- CNMH (2011). *Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano*. Bogotá: CNMH.
- Comité de los Derechos del Niño (2006). *Examen de los informes presentados por los estados partes en virtud del artículo 44 de la convención. Observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2007/5162.pdf>
- Cordero-Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: Ifejant.
- Cultura AFP (18 de septiembre de 2015). Ley busca terminar con los reinados y estereotipos de princesa, en Argentina. *El Universo*. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/vida-estilo/2015/09/18/nota/5132204/ley-busca-terminar-reinados-estereotipos-princesa-argentina>
- Caso Mendoza y otros vs. Argentina (14 de mayo de 2013). Sentencia Corte Interamericana de Derechos Humanos. Recuperado de http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_260_esp.pdf
- Cussiánovich, A. (2008). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, A. (2010). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, A. y Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children Suecia.
- Dávila, P. y Naya, L. (2012). El derecho a la educación en el marco de los derechos del niño en América Latina: una perspectiva comparada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 437-457.
- De Dinechin, P. (2009). *Los utópicos derechos del niño*. Concepción, Chile: Escaparate Ediciones.
- De Dinechin, P. (2016). *La promoción de los derechos del niño: un discurso sin adversarios*. Pensar, Fortaleza, 21(2), 675-691.
- Detrick, S. (ed.) (1992). *The United Nations Convention on the Rights of the Child: a guide to the "travaux preparatoires"*. Dordrecht, Holanda: Martinus Nijhoff.
- Durán, E. y Torrado, M. C. (2007). *Derechos de los niños y las niñas: debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Durán, E. y Torrado, M. C. (2017). *Políticas de infancia y adolescencia ¿Camino a la equidad?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia, España: Pre-textos.
- Estrada, J. (2006). Las reformas estructurales y la construcción del orden neoliberal. En A. E. Cedeña (ed.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 247-284). Buenos Aires: Clacso.
- Figueroa, E. (ed.) (2009). *Balance a los veinte años de la Convención. Participación de los niños y niñas*. Lima: Ifejant.
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (2004). Derechos de los más y menos humanos. En S. Tiscornia y M. V. Pita (eds.), *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica* (pp. 7-39). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Freeman, M. (2006). Tomando más en serio los derechos de los niños. *Revista de Derechos del Niño*, 3 y 4, 251-279.
- Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Galvis, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 587-619.
- García-Méndez, E. (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Bogotá: Forum Pacis.
- García-Méndez, E. (2003). Consideraciones políticas para el manejo de los niños infractores en América Latina. En C. Tejeiro (coord.), *Niñez y conflicto armado: desde la desmovilización hacia la garantía integral de derechos de infancia* (pp. 25-36). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gibbons, E. (2006). La Convención sobre los Derechos del Niño y la implementación de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. En A. E. Yamin (ed.), *Los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta* (pp. 321-340). México D.F.: Editores Plaza y Valdés.
- Golding, W. (2006). *El señor de las moscas*. Madrid: Alianza Editorial.
- González-Contró, M. (2009). Los derechos de las niñas y los niños a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Isonomía* 31, 9-20.
- Grinberg, J. (2013). La recepción de "Los Derechos del Niño" en Argentina: trayectorias de activistas y conformación de una nueva causa en torno a la infancia. *Virajes*, 15(1), 299-325.
- Guevara, C. (14 de febrero de 2015). Cada 9 horas, un menor de edad es asesinado en el país. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15249536>
- Hughes, R. (2007). *Huracán en Jamaica*. Barcelona: Alba Editorial.
- Irigaray, J. I. (2 de septiembre de 2014). Toque de queda para los menores de 15 años en un pueblo de Argentina. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/internacional/2014/09/02/5405d73ae2704e1b118b458b.html>
- IIN (2016). *Recopilación de recomendaciones del comité de los derechos del niño a informes nacionales de Estados de la región*. Recuperado de <http://nuestravozacolors.org/wp-content/uploads/2017/07/IIN-Recomendaciones-2016.pdf>
- Janin, B. (2007). *Niños desatentos e hiperactivos. ADD/ADHD. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- James, A. y Prout, A. (eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Routledge Falmer Press.
- Jaramillo, E. (2009). ¿Dónde dormirán los niños pobres del Perú? A propósito de la ley que protege a los menores de edad de la mendicidad. *Faro. Pensar la infancia*, 1, 33-51.
- Lahera, E. y Ortúzar, M. (1998). Gasto militar y el desarrollo en América Latina. *Revista Cepal*, 65, 15-29.
- Liebel, M. (2006a). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Liebel, M. (2006b). *Malabaristas del siglo XXI. Los niños y niñas trabajadores frente a la globalización*. Lima: Ifejant.

- Liwski, N. (2007). Realidades y perspectivas de los derechos de los niños y las niñas en América Latina. En E. Durán y M. C. Torrado (eds.), *Derechos de los niños y las niñas: debates, realidades y perspectivas* (pp. 15-37). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Llobet, V. (2010). ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Llobet, V. (2012). La reinterpretación de los derechos sociales en las nuevas políticas sociales: algunas reflexiones sobre el universalismo en tres casos de políticas sociales para adolescente. En N. Gluz y J. Arzate Salgado (eds.), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales* (pp. 237-250). Buenos Aires: UNGS, Prometeo.
- Llobet, V. (2014). La producción de la categoría "niño-sujeto-de-derechos" y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En V. Llobet (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 209-235). Buenos Aires: Clacso.
- Llobet, V. (2015). La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. *Política e Trabalho*, 43, 37-48.
- Lugones, M. (2012). *Obrando en autos, obrando en vidas. Formas y fórmulas de protección judicial en los tribunales prevencionales de menores de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI*. Río de Janeiro: E-papers.
- Magistris, G. (2013). *El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140207020945/Magistris.pdf>
- McEwan, I. (2016). *La ley del menor*. Barcelona: Anagrama.
- Medina-Guzmán, M. L., Velandia-Sepúlveda, L. M. y Rodríguez-Restrepo, Y. C. (2018). *¿Participación infantil o la profe manda? Una reflexión introspectiva desde la práctica docente* (tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34859/MedinaGuzmanMariaLiliana2018.pdf>
- Meneses, J. P. (2013). *Niños futbolistas*. Barcelona: Blackie Books.
- Milne, B. (1997). *La participación de los niños: una visión general de su contribución en los procesos democráticos*. Nats, 3-4, 27-40.
- Moerman, J. (1996). Identificación de algunos obstáculos a la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño; en particular ciertas objeciones sobre los derechos de los padres y el reconocimiento de las familias. En M. Á. Verdugo y V. Soler-Sala (eds), *La Convención de los Derechos del Niño hacia el siglo XXI* (pp. 143-152). Salamanca, España: Ediciones Universidad Salamanca.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1992). *El método. Las ideas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.
- OHCHR (2007). *The legislative history of the Convention on the Rights of the Child*. Recuperado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/legislative-history-convention-rights-child-volume-1>
- Ortelli, I. (5 de enero de 2019). Inseguridad en las extraordinarias. El Gobierno enviará al Congreso el proyecto para bajar a 15 años la edad de imputabilidad. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/politica/gobierno-enviara-proyecto-bajar-15-anos-edad-imputabilidad_0_M0HmTzjg1.html
- Pilotti, F. (2000). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño. El contexto del texto*. Unidad de Desarrollo Social y Educación. Washington D. C.: Organización de los Estados Americanos.
- Platt, A. (2006). *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Pinheiro, P. S. (2006). *El estudio de la violencia contra los Niños*. Washington D. C.: Naciones Unidas.

- Publimetro (6 de julio de 2018). 'Toque de queda' para menores de edad: ¿es la forma adecuada de protegerlos? *Publimetro.pe*. Recuperado de <https://publimetro.pe/actualidad/noticia-toque-queda-menores-edad-forma-adecuada-protegerlos-76008>
- Ramphal, S. (1999). La deuda tiene cara de niño. En *El progreso de las naciones* (pp. 26-38). Nueva York: Unicef.
- Recknagel, A. (2002). Déficit socio-culturales de la Convención sobre los Derechos del Niño y el debate sobre UNGASS 2002. *Nats*, 5(9). Lima: Ifejant.
- Recknagel, A. (2009). Entre reivindicación universal y diversidad local. En M. Liebel y M. Martínez (coords.), *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 57-67). Lima: Ifejant.
- Redacción El Comercio (13 de mayo de 2017). Certámenes de belleza infantil, una moda y un tabú en México. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/mundo/latinoamerica/certamenes-belleza-infantil-moda-tabu-mexico-420197>
- Redacción El Tiempo (14 de julio de 1994). Demandarán toque de queda para menores. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-172105>
- Redlamyc (2009). *Estudio de balance regional sobre la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina y el Caribe. Impacto y retos a 20 años de su aprobación*. Montevideo: Redlamyc.
- Reis-Monteiro, A. (2008). *La revolución de los derechos del niño*. Madrid: Editorial Popular.
- Rodríguez, S. (2012). El caso Karen Atala: la conjugación de la orientación sexual y el principio del interés superior del menor. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. 45(135), 1271-1322.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago de Chile: Junji.
- Rosen, D. (2005). *Armies of the young: child soldiers in war and terrorism*. New Brunswick, EE.UU: The Rutgers Series in Childhood Studies.
- Sánchez-Parga, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Sánchez, J. y Castrillón, M. (2014). *Escenarios de la minoridad en Colombia. Los juzgados de menores y la beneficencia de Cundinamarca 1900-1930*. Cali: Editorial Univalle.
- Sarmiento, G. A., González, J., Delgado, L., Martínez, R. y Puentes, J. (2003). *Finanzas públicas, niñez y juventud*. Nueva York: Unicef.
- Save the Children (2017). *En deuda con la niñez. Informe sobre la niñez en el mundo 2017*. Recuperado de http://savethechildren.org.do/wp-content/uploads/2015/08/EndofChildhood_Report_2017_SPANISH.pdf
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 43-52.
- Tejada, L. (2007). Panorama bibliográfico de la infancia en el Perú. *Infancia y Ciencia Social*, 1(1), 157-178.
- Unicef. (1990). *Estado Mundial de la Infancia*. Nueva York: Unicef.
- Unicef (1991). *Estado Mundial de la Infancia*. Nueva York: Unicef.
- Unicef (2000). *Estado Mundial de la Infancia*. Nueva York: Unicef.
- Unicef (2006). *Compilación de observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño sobre países de América Latina y el Caribe (1993-2006)*. Santiago de Chile: Unicef.
- Unicef (2008). *Estado Mundial de la Infancia 2008: La mujer y la infancia-Supervivencia infantil*. Nueva York: Unicef.
- Unicef (2010). *El estado mundial de la infancia 2010: Derechos del niño*. Nueva York: Unicef.
- Unicef (2016). *Estado Mundial de la Infancia. Una oportunidad para cada Niño*. Nueva York: Unicef.
- Universidad Externado de Colombia (2011). *Política pública de niñez y juventud. Institucionalidad, seguimiento y monitoreo. Período 2002-2010*. Documento de consultoría del Proyecto del IIN-CIDA "Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en el Sistema Interamericano".

- Valencia, J. (2009). Reconocimiento legal sobre participación de la infancia. En E. Figueroa (coord.), *Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte años de la Convención* (pp. 57-77). Lima: Ifejant.
- Vásquez, E. y Mendizábal, E. (2002). ¿Los niños... primero? *El gasto público social focalizado en niños y niñas en el Perú: 1990-2000*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico y Save the Children Suecia.
- Villalta, C. y Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 167-180.
- Zanatta, L. (2016). *Historia de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zapiola, M. C. (2006). ¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890. En D. Lvovich y J. Suriano (eds.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952* (pp. 65-88). Buenos Aires: Prometeo UNGS.
- Ziegler, J. (2004). El hambre y los derechos humanos. En Acción contra el Hambre, *Geopolítica del hambre. Hambre: ¿quién es responsable? Informe 2003-2004* (pp.247-270). Barcelona: Icaria.





La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano (1990-2000)*

The dilution of school subjects in Bogota's public pre-school (1990-2000)

María Liliana Benítez Agudelo¹, Óscar Leonardo Cárdenas Forero²

Para citar este artículo: Benítez, M. L.; Cárdenas, Ó. L. (2018). La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano (1990-2000). *Infancias Imágenes*, 18(1), 68-79

Recibido: 22-abril-2018 / **Aprobado:** 05-febrero-2019

Resumen

El presente artículo de reflexión es una apuesta por describir las condiciones de existencia que se conjugaron durante la década de 1990 para iniciar la dilución de ciertos saberes escolares, a modo de asignaturas académicas; el florecimiento y fortalecimiento de otros, como estrategia de poder incluida para adelantar los procesos de preescolarización y la enseñanza de niños y niñas en el preescolar público bogotano. Lo anterior, desde el enfoque cualitativo, método arqueo-genealógico, apoyado en la analítica de la gubernamentalidad. A través de estas exploraciones se busca no solo mostrar el carácter histórico, fluctuante, móvil y mutable de los saberes escolares sino enriquecer el campo conceptual de la Historia de los Saberes Escolares. Para lograr este objetivo, se recurrió a la identificación en archivos de la época de los enunciados y regularidades que permitieron visibilizar objeto de estudio, juegos de acciones sobre acciones, tensiones, poderes y conflictos suscitados.

Palabras clave: educación preescolar, escuela pública, aprendizaje, saberes escolares, dilución.

Abstract

This paper of reflection is a commitment to describe the conditions of existence that were conjugated during the decade of 1990 to begin the dilution of certain school knowledge, as academic subjects; flourishing and strengthening of others, as a power strategy included to advance pre-schooling processes and the teaching of children in Bogota's public pre-school. The previous, from a qualitative approach, arche-genealogical method, supported in the analytics of governmentality. Through these explorations we seek not only to show the historical, fluctuating, mobile and mutable character of school knowledge but to also enrich the conceptual field of the History of School Knowledge. In order to achieve this goal, archives of the historical period of statements and regularities were identified, which allowed the visualization of the objects of study, games of action through action, tensions, powers and caused conflicts.

Keywords: early childhood education, public education, learning, school knowledge, dilution.

* Este artículo de reflexión es una derivación de las exploraciones y análisis adelantados en el marco de los encuentros realizados en el grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares y en el semillero de investigación Historia de los Saberes Escolares en el Preescolar, adscritos a la Universidad del Tolima, en los que se indaga alrededor del estudio de los saberes escolares en la historia de la educación y la pedagogía colombiana. Dicho artículo se acopla, del mismo modo, a las reflexiones y hallazgos encontrados en el contexto del proyecto de investigación "Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano de la década de los 90", actualmente en proceso de realización.

1 Licenciada en Ciencias Sociales; Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas; Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica. Docente del Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto IED (Colombia). Correo electrónico: tomalibea@gmail.com

2 Licenciado en Ciencias Sociales; Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas; Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Profesor de la Universidad del Tolima. Grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares, Universidad del Tolima. Correo electrónico: osle1972@gmail.com y olcardenasf@ut.edu.co

Proemio

El estudio de los saberes escolares se ha ido constituyendo hoy en un campo importante de exploración pedagógica, educativa e histórica enriquecido por las investigaciones realizadas en el exterior por Chervel (1991), Goodson (1991) Viñao (2006), Cuesta (1997), y por Zuluaga (2003), Martínez (2015), Marín (2015), Ríos (2015), Álvarez (2015), entre otros, para el caso del país, todas ellas centradas “[...] en el estudio histórico de los contenidos de la enseñanza primaria y secundaria, de sus dinámicas internas y de las particularidades de lo que los niños y jóvenes aprenden en la escuela” (Álvarez y Taborda, 2014, p. 166). Gracias a la excavación de sus terrenos, ha sido posible dilucidar las formas particulares de cómo en el tiempo se han concebido, organizado e instalado, entre otros aspectos, las asignaturas académicas en la escuela como modos singulares adoptados por la enseñanza para impulsar los procesos de formación, gobierno y regulación de los niños, niñas y jóvenes, así como, sus trasmutaciones, permanencias y desvanecimientos.

Pero, además, se ha logrado comprender el *saber escolar*, siguiendo a Álvarez (2015), como una categoría en proceso de construcción, relacionada con aquello de lo que los maestros “[...] son capaces de hacer, de pensar, de proponer y de enseñar, cómo lo hacen, y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber” (p. 24), por esto, con base en lo expuesto por Ríos, “los saberes y disciplinas escolares poseen una autonomía constitutiva y son, en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza” (2015, p. 11).

Del mismo modo, las pesquisas realizadas han posibilitado reconocer el carácter que la escuela y el maestro han asumido en diferentes y determinadas épocas, los contenidos culturales que se han incluido en los planes curriculares para enseñar, las didácticas establecidas; así como también los modelos específicos de sujetos los escolares que se quieren constituir y el tipo de sociedad que se desea establecer.

A pesar de su importancia, los estudios sobre los saberes escolares en el nivel educativo preescolar se encuentran aún en un proceso de germinación, lo que lo configura en un escenario emergente, en

un espacio por explorar, en el que investigaciones orientadas a rastrear el origen, función y funcionamiento de los saberes escolares en la historia de la educación y la pedagogía se hacen pertinentes y fundamentales en el camino de crear y consolidar un campo de investigación de los saberes escolares en el preescolar.

Justamente entre estos estudios que se han gestado aparece el trabajo *La historia de los saberes en el preescolar de la escuela pública bogotana* (1980-1990), de 2018, una exploración histórica producida por el semillero de investigación Historia de los saberes escolares en el preescolar, auspiciado por la Universidad del Tolima y acoplado al grupo de investigación Historia de las disciplinas escolares. Este se orienta a examinar las condiciones de posibilidad (en términos de la procedencia, función y funcionamiento) que impulsaron la incursión de determinados saberes escolares en el preescolar público durante el decenio de 1980. Este último momento es crucial puesto que no solo se enunció la aparición del preescolar como un nivel educativo preliminar acoplado a la escuela primaria pública para preparar a los niños y niñas a los retos escolares posteriores, sino en el que se introdujo como estrategia preescolarizante la inclusión de saberes escolares a modo de asignaturas de enseñanza articuladas a las áreas de conocimiento, con las que se pretendió el desarrollo y la formación infantil.

Entre estas materias escolares se encontraban entonces: las Ciencias Naturales y de la Salud, Pre-matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Artística, Pre-lecto-escritura, Religión, entre otras. “A partir de las que se condensarían las temáticas y aspectos a considerar en las prácticas en el aula, cada una de las cuales de modo fragmentado posibilitaron los procesos de enseñanza escolar” (Cárdenas *et al.*, 2018, p. 40); muchas de ellas:

[...] creaciones o adaptaciones de los maestros o efecto del fenómeno de primarización, según el cual ciertos contenidos abordados en la educación primaria se acondicionaban para el trabajo con los niños preescolares, con lo que se quiso legitimar una manera particular de ser de este nivel educativo, es decir, como un instante preliminar y de preparación para la escuela primaria. (Cárdenas *et al.*, 2018, p. 12)

Así las cosas, como una manera de enriquecer este campo de exploración de los saberes en el preescolar que se vienen constituyendo, de apoyar y complementar trabajos como el anteriormente enunciado, pero también, del campo de estudio de la infancia en el país, se plantea el presente estudio como una apuesta de carácter histórico que busca develar las condiciones que posibilitaron durante la década de los 90 la dilución de las materias de enseñanza, herencia de los años 80, de los planes curriculares para el caso del preescolar público bogotano.

Con ello, visibilizar la instalación de nuevas formas de ser y proceder de la enseñanza, circunstancias que reconfiguraron las prácticas de las maestras y maestros en el aula, así como, la conversión del carácter y concepción del preescolar público, y por supuesto, de la infancia escolarizada.

Y en esta perspectiva, contribuir en la validación y reconocimiento de los saberes escolares como componentes de “un espacio más amplio y abierto de un conocimiento” (Zuluaga, 2003, p. 17), como construcciones históricas y fluctuaciones temporales, acopladas a la racionalidad de cada época, como estrategia complementaria de los procesos de aprestamiento escolar, de desarrollo infantil y de regulación de las conductas infantiles; los cuales, paulatinamente, efecto de la convergencia de múltiples prácticas, se fueron desvaneciendo o trasmutando del andamiaje curricular instituido para posibilitar la instauración de estados distintos de la enseñanza.

Conforme con esto, trabajos con esta perspectiva permiten no solo mostrar el carácter cambiante de los saberes escolares, de lo que permanece, se transforma o diluye en el tiempo en relación con sus contenidos de enseñanza, además admiten colocar en un lugar privilegiado la pregunta por lo que se enseña a los niños y niñas en el preescolar, en específico, el preescolar público bogotano. Un cuestionamiento que hoy se hace difuso en las formulaciones de las políticas educativas relacionadas, precisamente, con la enseñanza preescolar. En consecuencia, más allá de preguntarse por aquello que se enseña en el preescolar, entre otros aspectos, las apuestas de atención a la infancia

preescolarizada se han dirigido en los últimos años a afrontar las discusiones sobre el sentido de este nivel educativo, revelando la tensión actual “[...] entre el asistencialismo y el desarrollo integral de los niños y la disposición para enfrentar la escuela primaria” (Cárdenas *et al.*, 2018, p. 13).

Reflexionar, entonces, por aquello que se enseña en la escuela preescolar implica problematizar su sentido y significado, su carácter, esencia, función y el estado que asume en determinados momentos para apoyar los procesos educativos de la infancia. Es decir, preguntarse por las acciones que motivaron su invención, su establecimiento y permanencia en el tiempo, por las materias escolares que se introdujeron para enseñar, como también por las que se disolvieron, permanecieron o se alteraron para adelantar los procesos de formación infantil, de aprestamiento y preescolarización. Y, como resultado de ello, en esas exploraciones mostrar los juegos de poder, intereses y conflictos que se suscitaron para legitimar ciertos saberes escolares e invalidar otros conforme a la racionalidad de cada época, a la sociedad que se pretendía establecer y al sujeto preescolar que se requería constituir para integrarlo a ese modelo social.

Del mismo modo, al referirse la pregunta por los saberes escolares, por los contenidos de enseñanza que se instalan, por las materias escolares que se aprueban (pero también por las que se disuelven y censuran), acarrea a despojarlas de su condición de verdad, desnaturalizar su existencia, preguntar su legitimidad y determinar si fueron creaciones asociadas a la necesidad de desarrollar el conocimiento de los niños y niñas o para permitir su asistencia, cuidado, desarrollo y crecimiento, o quizás, un efecto del progreso social, de la evolución humana, de la promulgación de una norma, o por el contrario, variaciones que florecieron en el tiempo como condiciones históricas, fluctuantes, mutables, resultado de la conjunción de múltiples prácticas y de juegos de acciones sobre acciones, para constituir de un modo distinto la escuela preescolar, sus maestros y maestras, así como a los niños y niñas, conforme a la racionalidad establecida en el momento.

La metodología

Para adelantar las pesquisas, el presente trabajo tiene un enfoque cualitativo, con un método arqueo-genealógico apoyado en las formulaciones de la analítica de la gubernamentalidad expresadas por Michel Foucault en sus investigaciones. De modo preliminar, se recurrió a la exploración del archivo documental de la época constituido por una multiplicidad de fuentes primarias, como documentos normativos, textos escolares y entrevistas a los maestros y maestras de entonces, entre otros. En estos, se buscaron los indicios que permitieran dar cuenta de las condiciones de existencia que en determinado momento confluyeron para impulsar la evanescencia de ciertas disciplinas escolares del preescolar público bogotano y, con ellas, un modo singular de ser de la enseñanza.

A través de cada uno de ellos, se intentó recoger los testimonios de la época para construir el diagrama de la escuela preescolar en la década de los 90 (y compararla con la escuela de los 80), en relación con la enseñanza y sus contenidos escolares, con las materias escolares que permanecían instaladas y aquellas que, por efecto de la conjunción de múltiples condiciones, acopladas a la racionalidad del momento, se trasfiguraron o desaparecieron. Dicho ejercicio investigativo permitió identificar aquellos contenidos de enseñanza que emergieron durante ese tiempo, así como también aquellos que se conservaron dentro de los planes curriculares y los que en definitiva se desvanecieron para posibilitar nuevas maneras de ser del enseñar.

Por tanto, adoptar una perspectiva arqueo-genealógica significa recocer al investigador como un arqueólogo que recurre a una caja de herramientas para excavar en los expedientes de la época, aquellos vestigios y huellas que se han establecido y considerado como verdades que legitiman la incursión, cambio o dilución de los saberes escolares en el preescolar, que dirigen y regulan las prácticas, didácticas y discursos de ese momento histórico en el que se consideró necesario incorporarlos en este nivel educativo como una acción encaminada a la regulación y formación infantil.

En ese camino, el arqueólogo se sumerge en el archivo y escarba en las fuentes primarias el conjunto de enunciados (“eso que se murmura”) que

en la década de los 90 aparecían institucionalizados, para extraerlos, mostrarlos, desnaturalizarlos y problematizarlos, evidenciando su carácter mutable y los múltiples rostros que asumen en el tiempo para regular la enseñanza.

Adicional al papel del arqueólogo que escudriña en el pasado las marcas que se instalan para orientar las actuaciones y la racionalidad de cada época, el investigador se cubre con el ropaje del geneólogo, como lo sostiene Foucault (1983), una investidura que le permite identificar las diversas formas que adopta el poder en ese tiempo, que actuando convergentemente impulsó la instalación de los saberes escolares en la forma de construcciones históricas susceptibles de modificarse. Por tanto:

Se trata de develar las políticas de verdad, los intereses existentes y sus formas hegemónicas, los juegos de las acciones, en fin, de describir las condiciones de emergencia que en cierto momento operan en la racionalidad que caracteriza a una sociedad en un momento dado. (Cárdenas *et. al.*, 2018, p. 86)

Así, mientras la exploración arqueológica posibilita identificar los saberes escolares como efectos y objetivaciones de la década de los 90 en el preescolar, el rastreo genealógico permite “la descripción de las condiciones de existencia, los juegos del poder, las prácticas institucionalizadas, las estrategias y las condiciones históricas en las que aparecieron dichas objetivaciones” (Cárdenas *et. al.*, 2018, p. 87).

El trabajo de investigación comenzó con un proceso de revisión y selección de las fuentes primarias y secundarias. Posteriormente, se consignó en las fichas de recolección de información aquellos datos que permitieron elaborar el diagrama de la escuela preescolar en relación con la procedencia, función y funcionamiento de los saberes escolares en el decenio de los 90, explorando aquello que se conservó, transformó o diluyó en comparación con lo que aparecía instalado en la década anterior.

Una vez se identificaron los enunciados en las fichas de recolección de la información, se procedió a agruparlos en familias, determinando regularidades, para luego apostar por la construcción de los espacios denominados por Deleuze (1987)

como *correlativo, colateral y complementario*, a través de los cuales fue posible determinar las condiciones de existencia que, actuando acopladas a la racionalidad de los 90, impulsaron la dilución de ciertos saberes escolares del preescolar público bogotano.

La racionalidad educativa entre los años 80 y los 90

En el decenio de 1980, obedeciendo a una racionalidad educativa singular³, se instalaron en el preescolar público ofrecido por el Estado un conjunto de saberes escolares, a modo de materias de enseñanza publicados en el documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN) “Currículo de Preescolar” (1984). En este, se pretendió no solo complementar las estrategias de preescolarización de la época sino la regulación y el encauzamiento de los comportamientos, actitudes y valores de los niños y niñas entre los 5 y 6 años a los requerimientos sociales de entonces, e iniciar con ello sus procesos de socialización temprana, además de acercarlos de modo preliminar a la producción de conocimiento y al desarrollo de sus potenciales humanos.

Como efecto de estas condiciones, el preescolar público bogotano, en específico, adoptó la forma de un lugar para el conocimiento en el que se preparaban a los niños y niñas para desenvolverse socialmente y para afrontar los retos de la educación primaria mediante la apropiación de unos contenidos curriculares previamente establecidos.

Dicho currículo centrado en las materias escolares se mantuvo durante la década de 1980 en el preescolar como un dispositivo de poder para orientar la enseñanza. Sin embargo, resultado de diversas prácticas singulares, de condiciones de emergencia particulares y de la irrupción e instalación de una nueva racionalidad educativa esta situación se trasfiguró, pues muchas de estas materias escolares comenzaron a desleírse de las prácticas de enseñanza en el preescolar, como, por ejemplo, la educación sexual o la educación religiosa. Del

mismo modo, otras cambiaron su situación dentro del currículo, como la Educación Estética, la Educación Física, las Ciencias Naturales y Salud y las Ciencias Sociales, mientras que las demás se convirtieron en las asignaturas escolares a privilegiar de la enseñanza preescolar, como lo fueron la prelecto-escritura y la prematemática.

Con esta nueva retórica que prorrumpió no solo se inició el desvanecimiento de algunas asignaturas escolares y el mantenimiento de otras sino la exaltación de aquellas que se considerarán como los saberes escolares fundamentales y legítimamente reconocidos para garantizar la enseñanza preescolar, la producción e interés por el conocimiento y, por supuesto, la regulación de los niños y niñas, la garantía del éxito posterior en la escuela y el enfrentamiento de la deserción y el fracaso escolar.

Esta floreciente racionalidad educativa se instauró en la década de los 90 y determinó de un modo particular y distinto a los sistemas educativos en el mundo. Esta resaltó la importancia de impulsar políticas de protección y atención infantil para enfrentar los problemas educativos, nutricionales, de salud y de mortandad, reconociéndose con ello, que “la expansión de la escolaridad constituye una variable crucial en el éxito de cualquier proyecto de democratización de la enseñanza” (MEN, 1996, p. 22).

Aunado a ello, la preocupación por el aprendizaje en vez de la enseñanza, la introducción de las teorías constructivistas (que privilegiaban la actividad de los niños desvirtuando los contenidos de enseñanza y los currículos centrados en materias escolares), la inmersión del enfoque de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la comprensión del desarrollo humano como un asunto integral acoplado a una multiplicidad de dimensiones, el impulso de la idea de la educación como el factor esencial para lograr el desarrollo productivo y humano, entre otros aspectos, se convertían en los asuntos estratégicos que en específico comenzaron a cuestionar el carácter instrumental establecido de la escuela preescolar, conducente a la preparación y aprestamiento preliminar para la educación primaria.

Lo anterior, causó la enunciación de la importancia de instaurar una escuela preescolar distinta. Para el caso del país, se materializó en la creación

3 Dicha racionalidad se enmarcaba por la presencia del Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, en el modo de la Tecnología Educativa, la irrupción de la Renovación Curricular que promovió programas de enseñanza predeterminados por niveles para la escuela, la introducción de la preescolarización como dispositivo de regulación de la infancia, entre otras condiciones.

del *Grado Cero*, una estrategia de intervención en el marco del Plan de Apertura Educativa del presidente César Gaviria (1991-1994) con la que se procuró, entre otras cosas, ofrecer a los niños y niñas entre los 5 y 6 años con oportunidades educativas relacionadas con el desarrollo de su personalidad, con su desarrollo, aprendizaje y con el favorecimiento de “una mejor apropiación de los contenidos y procesos de la educación básica primaria y, por ende, un mayor rendimiento en la misma” (MEN, 1996, p. 11).

En este marco, algunos de los saberes escolares, a modo de materias de enseñanza, comenzaron a diluirse de las prácticas de enseñanza de los maestros y maestras, pero otros se fueron fortaleciendo, manteniendo y privilegiando respecto a las demás asignaturas. En especial, aquellos que enseñaban esos contenidos que contribuían en el desarrollo humano integral y en la constitución de aquellos sujetos de carácter social, político y ético que para entonces se requerían.

Pero además de esto, se favoreció la inclusión de formas de curricularización que no solo se alejaron de esos contenidos preestablecidos y aislados instalados en los 80 sino que destacaron la acción y las actividades realizadas por los niños y niñas en el aula como los asuntos fundamentales a considerar, complementando las estrategias de regulación infantil emergentes y el apoyo a una enseñanza preescolar distinta.

Los saberes escolares y la enseñanza

Los saberes escolares, al ser invenciones históricas inscritas en la racionalidad de cada época que obedecen a sus reglas de operación, a las acciones sobre las acciones que se suscitan, a los juegos y estrategias de poder y a los modos particulares de ser del tiempo, no siempre han tenido la misma procedencia, forma, función y funcionamiento en un periodo determinado.

Según Chervel (1991), inicialmente se asociaron a aquello que se requería para lograr el desarrollo intelectual de los aprendices y para reprimir aquellas “conductas susceptibles de alterar el orden establecido” (p. 60). Sin embargo, dicha concepción se fue disolviendo en el tiempo de la escuela para asumir nuevas formas.

Cuando aparecen en la escuela no solo orientaron la constitución de subjetividades y su sentido de un modo distinto, sino que se emplearon para alimentar el espíritu, el intelecto, el crecimiento mental y personal, la sabiduría, la inteligencia y cultivar la cultura de los estudiantes que allí asistían. Por tal razón, no se intencionaron hacia la formación académica o la escolarización.

A partir del siglo XX, dicha concepción cambió para asumir el carácter de “regularidades institucionalizadas [...], en forma de asignaturas escolares” (Viñao, 2006, p. 248), de contenidos de transmisión cultural que se usaban en la escuela para orientar la instrucción de los niños, niñas y jóvenes. Así, adquirieron el carácter de “conjunto específico de conocimientos que tiene sus características propias en el ámbito de la enseñanza, la formación, los mecanismos, los métodos y las materias” (Chervel, 1991, p. 60), acoplándose como estructuras rígidas de contenidos para la enseñanza.

Así pues, se reconoce que los saberes escolares no siempre han tenido la forma de una materia escolar o el mismo significado o propósito, ni mucho menos que han estado acoplados a la escolarización. Por eso, no se pueden comprender como “algo [...] dado sino construido, [...] [sino como] un producto social e histórico” (Viñao, 2006, p. 248), mutaciones que se materializan de múltiples maneras en el tiempo de la escuela, variando su estructura, su función y modo de operar, trascendiendo “[...] pensar los saberes y las disciplinas escolares como formas de apropiación de la ciencia y los saberes en la escuela” (Ríos, 2015, p. 11).

Esto significa que no siempre han tenido el carácter de aquello que se enseña y utiliza en los aprendizajes en la escuela o al conjunto de contenidos inscritos a un listado de asignaturas. Es más:

Con esto se busca mostrar que los saberes escolares y sus materializaciones a la manera de temas, materias y contenidos escolares, no solo poseen diversos significados sino una historia, una jerarquía frente a otros, una autonomía respecto a las disciplinas científicas y una estructura interna, unos lenguajes, unos dominios, unas metodologías y unas problemáticas que los caracteriza. (Cárdenas *et al.*, 2018, p. 17)

Basados en lo anterior, se entiende, además, que los saberes escolares no siempre han estado en la escuela en relación con el conocimiento sino que son el efecto de una manera particular de ser de la historia en la que se requirió otorgarle a la escuela un sentido académico acoplado a las estrategias de escolarización de la infancia y la juventud, al conocimiento y al academicismo. Por tanto, siguiendo a Ríos:

[...] para analizar y enunciar saberes y disciplinas escolares debemos trabajar más en función de las áreas de enseñanza, porque en la escuela funcionan y se enseñan saberes y disciplinas que no tienen nada que ver con la disciplina de referencia, ya que dependen del campo específico de las prácticas y de los sujetos de la enseñanza. (2015, p. 12)

Los saberes escolares entonces, no son objetos consistentes, macizos y arraigados en la escuela sino metamorfismos, variaciones, alteraciones que actúan conformes a las reglas de funcionamiento de cada racionalidad, por tanto, “más allá de ser simples *vulgarizaciones* del conocimiento científico, se institucionalizan como invenciones propias de la escuela, fluctuaciones, *coyunturas* de cada época, que dan cuenta del acontecer escolar, de sus tensiones, cultura, ideales sociales y escolares” (Cárdenas, 2016, p. 91), susceptibles de transfigurarse, de mutar y adoptar formas distintas para orientar la enseñanza, que así como aparecen legitimados en ciertos momentos, están dispuestos a desvanecerse, a desvirtuarse, a desaparecer para permitir que otros se instalen y orienten la enseñanza en la escuela, que permitieron “[...] la emergencia de la tierna edad y de los párvulos como subetapas de la infancia [...]” (Martínez, 2015, p. 1).

Es más, no son solamente prescripciones de orden curricular que obedecen a la voluntad o decisión de algún sujeto e institución gubernamental o político, a las directrices formuladas en los libros de textos, sino que se conforman en una “[...] una dimensión del saber pedagógico funciona como un flujo de relaciones con el afuera y el adentro de la escuela” (Ríos, 2015, p. 17). Son invenciones entonces, que pueden estar en la escuela o ser parte de ella, como lo señala Marín (2015), acopladas a las condiciones de cada época en las que requirió de

los saberes escolares para regular a la infancia y la juventud y amoldarla a las exigencias del momento, complementando con ello, las estrategias de escolarización. Con lo que se reconoce el *saber escolar* como instancia que permite “[...] la reescritura de los discursos y prácticas, que permitieron la constitución de la enseñanza infantil como el primer nivel de instrucción y de la educación infantil como una práctica de saber” (Martínez, 2018, p. 290).

Los saberes escolares en el preescolar de la década de 1990

En los años 80 estaba establecida en el país una racionalidad educativa materializada en la Tecnología Instruccional y en la Renovación Curricular como estrategias para el mejoramiento educativo y la enseñanza en las escuelas y colegios públicos. En el preescolar ofrecido por el Estado se incorporó una serie de contenidos de enseñanza en la forma de materias escolares a través de las cuales se pretendió el desarrollo y la regulación infantil, el aprestamiento para la escuela primaria y la institución de este nivel educativo como instancia inicial para acercar a los niños y niñas entre los 5 y 6 años a la producción del conocimiento, afrontar la ineficiencia de la educación primaria, evitar el fracaso y la repitencia escolar.

No obstante, con el transcurrir del tiempo, estas formas de enseñanza se fueron desvaneciendo, cambiando su posición o ubicándose en un lugar privilegiado, para permitir la inclusión de maneras distintas de organizar y estructurar aquello que se les enseñaba en el preescolar, constituyendo al mismo tiempo, una manera particular de comprender la infancia preescolarizada como una subjetividad integral, con una multiplicidad de potenciales y dimensiones que se debían considerar en el proceso formativo, en prorrumpía en contradicción con la apuesta curricular que se gestaba.

Sin embargo, a comienzos de la década de los 90 estas condiciones se trasfiguraron. Una nueva racionalidad educativa se estableció no solo enunciando la importancia del desarrollo humano en la escuela, la articulación del sector educativo a los intereses del modelo económico, de la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que se tradujeron en la enseñanza de la lectura,

escritura y el cálculo entre otras, sino que el preescolar debía orientarse aunque no de manera selecta hacia “la construcción del conocimiento y [...] la trasmisión del saber sistematizado” (Organización Mundial de Educación Preescolar [OMEP], 1993, p. 56). Con ello, se proponía la creación de una institución de educación que no solo reconociera el desarrollo humano como un proceso integral y global constituido por los aspectos biológicos, cognoscitivos, psicomotrices, socio-afectivos y espirituales, sino que dirigiera su programa de trabajo, acciones y actividades pedagógicas y didácticas hacia su consecución. Además, se expuso que los contenidos educativos eran fundamentales en el preescolar ya que a través ellos se:

[...] transmiten el modelo de sociedad, de organización social, de distribución del espacio económico y social entre las clases, de posibilidades y de expectativas que uno puede alimentar para sí y para sus hijos. Si no transmite explícitamente, a través de los textos y ejemplos, lo hace por medio de formas indirectas como las actitudes, las exigencias, la organización de las clases, etc. Incorporados [...], dichos valores, actitudes, expectativas van a constituir la base del comportamiento futuro. (OMEP, 1993, p. 59)

Como consecuencia de estos modos de enunciación de la época, surgió la Ley General de Educación de 1991, la cual impulsó una manera distinta de enfocar el quehacer preescolar en el aula. El método fue el del *trabajo por proyectos* que se instauró como “una nueva propuesta curricular basada en los planteamientos de la pedagogía activa y los enfoques del constructivismo” (MEN, 1996c, p. 16), que consideraba los intereses y necesidades particulares de la infancia preescolar y la importancia del desarrollo de sus habilidades y la construcción de conocimiento “[...] a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno [...]” (p. 28).

Unido a esto, y en el marco del Plan de Apertura Educativa (1991-1994), se formuló la necesidad de establecer un preescolar que respondiera a estas exigencias, apoyado en el enfoque constructivista y en la pedagogía activa como orientaciones para enfrentar el modelo instruccional establecido en el preescolar.

Dicha estrategia se denominó Grado Cero, un nivel de transición entre el hogar y la escuela primaria, que en la forma de propuesta pedagógica obligatoria buscó enfrentar la ineficiencia de la educación primaria, el fracaso escolar, “la falta de aprestamiento [...] la carencia de elementos que posibiliten la transición al grado primero” (MEN, 1996c, p. 17) y contribuir en el aprendizaje formal y el conocimiento, sumando a esto el favorecer el desarrollo integral, de la autonomía y la socialización de los niños y niñas.

Gracias a estas narrativas se fortaleció la concepción del desarrollo de los niños y niñas como un proceso integral y global “constituido por una multiplicidad de dimensiones, entre las que se destacan las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética, que debían considerarse al momento de la planificación curricular de los maestros” (Cárdenas y Cárdenas, 2016, p. 57), el cual era posible de potenciarse mediante el trabajo alrededor del desarrollo de las dimensiones y no necesariamente con el aprendizaje de contenidos educativos y curriculares preestablecidos, hecho que va a impulsar la trasfiguración de la enseñanza centrada en materias escolares, herencia de los años 80, para permitir la introducción de formas distintas para enseñar, con carácter articulado y respondiendo, precisamente, a esa concepción integral del desarrollo infantil que prorrumpía.

Así las cosas, las asignaturas académicas comenzaron a reconfigurarse, a cambiar su condición, función, funcionamiento, posición, forma y lugar, y por supuesto, el modo de ser de la enseñanza en el preescolar. Las Ciencias Naturales y Salud, la Educación Estética y las Ciencias Sociales, por ejemplo, enfrentaron un cambio en su posición dentro del plan de estudios, perdiendo algo de importancia respecto a las demás. Por su parte, la Prelectura, la Preescritura y las Prematemáticas cambiaron su estado para ubicarse como los saberes escolares a privilegiar y los fundamentales para abordar el trabajo educativo en el aula. La Educación Física y la Educación Religiosa, por otra parte, tendieron a desaparecer de la enseñanza en el preescolar.

A mediados de los años 90, el discurso sobre la educación preescolar como instancia preparatoria para la escuela primaria comenzó a desvanecerse

para impulsar la enunciación de la educación preescolar como un proceso integral que debía considerar el desarrollo de las dimensiones humanas de manera integrada en la formación infantil. Con lo cual, las condiciones de la enseñanza cambiaron aún más, pues, esas dimensiones se fueron curricularizando⁴, es decir, tomando la forma de un contenido de enseñanza en el que se integraron diversos asuntos, temáticas y propósitos.

Este hecho se concretó en la Resolución 2343 de 1996, en la que se establecieron no solo los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y los indicadores de logros curriculares para la educación formal sino en la que los contenidos de enseñanza (a modo de asignaturas escolares) y su intención de preescolarizar, de enseñar, de aprestar, de preparar para la primaria y transmitir la cultura, se fue diluyendo para orientar la preocupación en el aula preescolar hacia el desarrollo de las dimensiones humanas (biológica, psicológica y social), los propósitos de la enseñanza (más que a los contenidos), la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas.

En relación con ello, según Rubiano (como se cita en Cárdenas, 2014, p. 285), para ese entonces, en el preescolar público no se determinaron áreas específicas de conocimiento en forma separada. Por el contrario, se propuso trabajar de manera integrada dichas áreas, incluso los temas de enseñanza obligatoria, a través de diferentes estrategias metodológicas como el trabajo por proyectos pedagógicos.

Es por esto que la intención de formular un plan de estudios para el preescolar se fue disipando declarando que “simplemente, las actividades integradas desarrolladas en el proyecto pedagógico serán consideradas como el Plan de Estudios” (Cárdenas, 2014, p. 285).

De este modo, los proyectos pedagógicos (al igual que el juego) se convirtieron en la estrategia didáctica para el preescolar mediante la cual no solo se pretendió el desarrollo integral de los niños y niñas, sino que se mostró con ello al conocimiento como una estructura global además de articular los

contenidos de las materias escolares a las dimensiones humanas (biológica, psicológica y social).

En este marco, los proyectos pedagógicos se concibieron como “un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y el maestro hacen parte” (MEN, 1996, p. 61), en los que los contenidos de las materias de enseñanza, en la forma de temáticas de conocimiento, se asociaron a problemas de interés formulados con base en las vivencias de los preescolares. Los saberes escolares, entonces, sirvieron de complemento para el aprendizaje infantil y el desarrollo integral más que el fin último de los procesos de formación en el preescolar.

En conjunto con esto, se comenzó a enunciar que lo importante en la formación de los niños y niñas, entre otras cosas, era “la adquisición de los elementos de la lengua materna y la aproximación constructiva a la lengua escrita y a las relaciones lógicas de los conceptos matemáticos” (MEN, 1996, p. 29), otorgándole un valor fundamental a los saberes escolares relacionados con la lengua escrita y el conocimiento matemático por encima de los otros establecidos, y con ello, resaltando la importancia del alcance de los propósitos y de las actividades de enseñanza sobre el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Ante la ausencia explícita de los contenidos para la enseñanza, sus lineamientos y la poca claridad respecto a qué enseñar en el preescolar en los discursos de la época, las maestras recurrieron a inferir, deducir y extraer de lo dispuesto, esos contenidos que se debían enseñar y articularlos con cada una de las dimensiones del desarrollo humano.

Así, de lo expuesto como propósitos para la dimensión corporal extrajeron como contenidos para la enseñanza las partes del cuerpo, la familia, la naturaleza y los hábitos de aseo, orden y presentación; de la dimensión comunicativa, la enseñanza de los textos narrativos y los medios de comunicación, así como una potente preocupación por enseñar las vocales y ciertas sílabas como *ma*, *me*, *mi*, *mo*, *mu* (a través de planas, rondas y la memorización de canciones y poemas), como fundamentos del proceso de la escritura y la lectura.

⁴ Respecto a este tema se puede profundizar en el documento de Cárdenas y Cárdenas (2016).

De la dimensión cognitiva se resaltó la enseñanza de la noción de número, las nociones espaciales y las figuras geométricas básicas (cuadrado, triángulo, rectángulo y círculo), así como también el conteo y el acercamiento a la adición y la sustracción. En relación con la dimensión ética, actitudes y valores, se planteó la enseñanza de los valores relacionados con la resolución de conflictos y las normas de convivencia como el respeto, la responsabilidad, el compromiso, la puntualidad, entre otros. Y, finalmente, de la dimensión estética la enseñanza de los colores (a través de la pintura, del dibujo y del decorado de imágenes), las fiestas y las tradiciones culturales.

Pero también asociaron esas dimensiones de desarrollo infantil a las materias de enseñanza, de tal modo que con la dimensión cognitiva relacionaron las Prematemáticas y las Ciencias Naturales, con la dimensión comunicativa la Prelecto-escritura, con la dimensión corporal la educación física, con la dimensión ética, actitudes y valores las Ciencias Sociales y la Religión y con la dimensión estética la Educación Estética, constituyendo cada una de estas dimensiones en un contenido de aprendizaje posible de ser enseñando mediante el juego, un proyecto pedagógico o una unidad didáctica.

Así, los contenidos de las asignaturas académicas se amalgamaron con las dimensiones humanas, adoptando un nuevo ropaje que orientó en aquel momento la enseñanza, con lo que no solo se inició el proceso de dilución de las materias de enseñanza en el preescolar, sino que se fue desdibujando la intención de este nivel educativo como un estado preparatorio para el ingreso a la escuela primaria.

Resultados iniciales

Con base en las exploraciones realizadas, y conforme con los expedientes documentales de la época, se puede de manera preliminar resaltar que durante la primera mitad del decenio de 1990 la racionalidad educativa instalada en el país impulsó la creación del Grado Cero como una instancia inicial del sistema educativo a través del cual se pretendió, entre otras cosas, el aprestamiento de los niños y niñas para afrontar las tareas y retos de la educación primaria.

De esta manera, se formuló como una estrategia complementaria para apoyar la regulación, el gobierno y la formación infantil, la inclusión de una serie de saberes escolares, en la forma de materias de enseñanza, que se instauraron como dispositivos de subjetivación infantil, fundamentalmente el *conocimiento matemático*, el cual se sustentó en el propósito de contribuir al “desarrollo del pensamiento para que el niño llegue a la comprensión de los conceptos que le enseñan como consecuencia de su capacidad para establecer las relaciones lógicas implicadas en ellos” (MEN, 1996a, p. 27), y en la enseñanza de contenidos relacionados con el manejo del número como sistema, conteo, relaciones de orden, relaciones de equivalencia, clasificaciones, manejo de operaciones aditivas, resolución de problemas de cuantificación, nociones de espacio y tiempo, entre otros, fundados en experiencias significativas proporcionadas por los maestros y maestras, muchos de los cuales se mantuvieron en los años 90, herencia de la década anterior, y en principios como la globalidad, integralidad, lúdica, reconocimiento de la diferencia y construcción social de conocimiento.

Y la enseñanza de la *lengua escrita* que, apoyada en la perspectiva constructivista, le apostó por la introducción de situaciones significativas por parte de los maestros y maestras mediante la enseñanza de contenidos relacionados con la “expresión, producción y circulación, contacto y contrastación de textos escritos” (MEN, 1996b, p. 38).

Adicional a esto, con este tipo de trabajos se aporta en la descripción y análisis de los saberes escolares en el preescolar, un territorio emergente de exploración pedagógica, educativa e histórica. Pero, además, un aporte al reconocimiento de la condición mutable de los saberes escolares, objetivaciones que fluyen efecto de la conjunción de múltiples condiciones que determinan la enseñanza y el carácter de la escuela preescolar.

Conclusiones preliminares

En los últimos años, el estudio de los saberes escolares se ha venido constituyendo en un campo reciente de exploración histórica, educativa y pedagógica. A pesar de esto, la historia de las disciplinas y saberes escolares en el preescolar se

constituye en un asunto de reflexión floreciente, un territorio por navegar, indagar y construir, en el que algunos estudios le han venido apostado por problematizar la pregunta por el qué enseñar en este nivel educativo, colocando en un estatus distinto el análisis por los saberes escolares y ubicándolo como un asunto de interés de las agendas, de los debates y de la formulación de políticas educativas para el preescolar, en particular, para el ofrecido por el Estado.

Como se observó, en el preescolar público bogotano (y por supuesto en Colombia), los saberes escolares, en el modo de asignaturas asociadas a las áreas del conocimiento, son una invención reciente, formas de subjetivación y gobierno infantil, incluidos en la década de los 80 cuando el preescolar público floreció y se mantuvo para orientar la enseñanza. Sin embargo, efecto de diversas condiciones, se fueron diluyendo para dispersarse en las prácticas de enseñanza, favoreciendo la incursión de otros modos de ser de los contenidos utilizados para enseñar y escolarizar, que así, como en cierto instante se articularon a las áreas de conocimiento, son susceptibles de desvanecerse, mutar, reconfigurarse o mantenerse. Por ello, hoy muchas de estas materias escolares se han venido diluyendo, y hay otras que están adquiriendo nuevas formas y estatus para orientar la enseñanza en el preescolar. Por lo que surge con ello la necesidad de sospechar esta condición, su esencia y cuestionar también las concepciones, sentidos y orientaciones que en el presente asume el preescolar y aquello que se le debe enseñar a los niños y niñas en lo local, distrital y nacional.

Referencias

- Álvarez, A. y Taborda, A. (2014). La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia y la educación en América Latina. En N. Arata y M. Southwell (comps.), *Ideas en la educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 163-180). Buenos Aires: Unipe, Editorial Universitaria. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogías y saberes*, 42, 21-29.

- Cárdenas, O. L. (2014). *La pre-escolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.
- Cárdenas, M. y Cárdenas, O. (2016). El trabajo por dimensiones en el preescolar: sospecha por la naturalización de un discurso. *Educación y Pedagogía: aportes de maestros y maestras de Bogotá. Serie Investigación IDEP*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Recuperado de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Educacion_pedagogia_Aportes_de_maestros.pdf <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a06>
- Cárdenas, O. L. (2016). Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano. *Infancias Imágenes*, 15(1), 89-102. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/9578/11416>
- Cárdenas, O. L.; Aguilera, Y.; Beltrán, V.; Calderón, N.; Camargo, L.; Castillo, L.; Díaz, G.; Lasso, O.; Martínez, D.; Pérez, L.; Siabato, L.; Silva, P.; Suárez, J. y Ubaque, A. (2018). *La historia de los saberes en el preescolar de la escuela pública bogotana (1980-1990)*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 39-59. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1983). Nietzsche, la genealogía, la historia. *Sociología 5*. Facultad de Sociología de Unaula. Recuperado de <http://www.pensament.cat/filoxarxa/filoxarxa/pdf/Michel%20Foucault%20-%20Nietzschegenealogiahistoria.pdf>
- Goodson, I. (1991, mayo-agosto). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-39. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>

- Martínez Velasco, M. Á. (2015). *De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, 1870- 1930*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Martinez_Velasco/publication/322448370_De_las_escuelas_primarias_a_las_escuelas_infantiles_la_configuracion_de_un_saber_escolar_para_la_educacion_de_la_tierna_edad_y_de_los_parvulos_en_Colombia_1870-1930/links/5a59549d0f7e9b5fb38405e7/De-las-escuelas-primarias-a-las-escuelas-infantiles-la-configuracion-de-un-saber-escolar-para-la-educacion-de-la-tierna-edad-y-de-los-parvulos-en-Colombia-1870-1930.pdf
- Martínez Velasco, M. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoria*, 16, 281-318. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/7193 <https://doi.org/10.19053/20275137.n16.2018.7193>
- Marín, D. L. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13-38). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (1996a). *Propuesta curricular para el grado cero: marcos político, conceptual y pedagógico*. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (1996b). *El conocimiento matemático en el grado cero*. Serie documentos de trabajo. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (1996c). *La construcción de la lengua escrita en el grado cero*. Serie documentos de trabajo. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (1996d). *Hacia la comprensión del nivel de educación preescolar desde el espíritu de la Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1996e). *Resolución 2343*. Bogotá.
- Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) (1993). Alternativas de atención a la primera infancia: en la familia, en la escuela y en la comunidad. *Memorias del VII Congreso Nacional de Educación Preescolar 45*. Julio 5-9, Bogotá: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112009>
- Ríos, R. (2105). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 9-20.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269. Recuperado de http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11181/11603
- Zuluaga, O. L. (2003). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Colección Pedagogía e Historia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.





Escritura creativa en la escuela*

Creative writing at school

Bárbara Yaneth Guzmán Ayala¹, Jennifer Paola Bermúdez Cotrina²

Para citar este artículo: Guzmán, B. Y.; Bermúdez, J. P. (2018). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 80-94

Recibido: 28-junio-2017 / **Aprobado:** 29-diciembre-2018

Resumen

Este artículo tiene como objetivo examinar el devenir de la pedagogía de la escritura en la escuela, para orientarse luego hacia la enseñanza de la escritura de invención como proceso creativo asociado con textos estéticos mediante los cuales cierto perfil de estudiantes se convierte en productor cultural, dejando de lado su papel pasivo. Para esto, nos amparamos en un entendimiento semio-lingüístico del acto escritor (Barthes, 2002; Eco, 1999; Coto, 2006) y, a través del diseño de investigación acción en el aula, detallamos cómo esta práctica explorada facilita el reconocimiento individual de un estudiante de la escuela rural Mancilla, quien presentó su historia de vida a través de la escritura creativa. La detección de este tipo de casos destacados dentro de los resultados de la investigación permite valorar las estrategias auténticas de recreación simbólica de la realidad subjetiva, mostrando los avances logrados con intervenciones que permiten desarrollar procesos escritores en estudiantes.

Palabras clave: escritura creativa, imaginación, creatividad, sensibilidad, visualización.

Abstract

This paper aims to examine the evolution of writing pedagogy in school, to be faced then towards the invention of writing as a creative process associated with esthetic texts by means of which certain profile students become cultural producers, leaving aside their passive role. For this, we rely on a semi-linguistic understanding of the writing act (Barthes, 2002, Eco, 1999, Coto, 2006) and, through the research design action in the classroom, we detail how this explored practice facilitates the individual recognition of a student at the rural school Mancilla, who presented his life story through creative writing. The detection of this kind of highlighted cases within the results of the research, enable the evaluation of authentic strategies of symbolic recreation of the subjective reality, showing the advances achieved with interventions that allow the development of writing processes in students.

Keywords: creative writing, imagination, creativity, sensitivity, visualization.

* Investigación realizada en la sede rural Mancilla de la I.E.M. Manuela Ayala de Gaitán, en el municipio de Facatativá, con un grupo de estudiantes de grado tercero de primaria y que toma en cuenta el caso particular de un estudiante que refleja su historia de vida a través de la escritura creativa de un cuento. Fecha de inicio: febrero de 2016, fecha de finalización: 22 de agosto de 2017. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Programa académico: Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna.

1 Administradora de Empresas, Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En la actualidad se desempeña como docente de básica primaria. Correo electrónico: barbarayaneth71@gmail.com

2 Licenciada en Pedagogía Infantil y Magister en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En la actualidad se desempeña como docente de preescolar. Correo electrónico: jpcotrina41@gmail.com

Introducción

Este artículo presenta de manera sucinta la forma como se ha orientado la enseñanza de la escritura en la escuela rural Mancilla, de Facatativá-Colombia. Se hace un recorrido por la forma y los objetivos que la han orientado para desembocar, luego, en la producción de textos de invención a partir de la enseñanza de la escritura creativa que estimula el desarrollo de la imaginación, indispensable para acceder al conocimiento literario. Lo anterior se hace visible con la experiencia escritora de un estudiante de grado tercero de una institución periurbana, quien ejecutó la recreación simbólica de su realidad.

Así las cosas, el objetivo del artículo consiste en evidenciar cómo la enseñanza de la escritura de invención en los entornos escolares contribuye al desarrollo de la sensibilidad literaria a partir de la creatividad. Para ello se plantea el interrogante, ¿qué posibilidades de escrituras de invención facilita la escuela a los estudiantes de básica primaria para conducirlos al dominio mínimo de la expresión escrita? De esta, se desprendería la pregunta: ¿cómo contribuye la escuela a la disponibilidad natural del niño para producir creativamente en diversos códigos que se originan desde el juego en los primeros años de vida? Dicha contribución gira el texto hacia escenarios de aprendizaje de la escritura creativa con adopción de estrategias flexibles, introduciendo la lúdica y la experimentación con las palabras para posibilitarle a los alumnos estimular su imaginación y facilitar el flujo de sus ideas.

A partir de la anterior consideración, se realizó la revisión de investigaciones tendientes a la enseñanza de la escritura creativa en la escuela, analizando sus objetivos, las estrategias adoptadas y los hallazgos que permitan validar la presente investigación en el ámbito de la pedagogía.

De este modo, en primer lugar, es importante reconocer que la enseñanza de la lengua se ha realizado de manera prescriptiva. Lo que se explica en las concepciones de los docentes que la imparten, quienes, en definitiva, deciden qué se debe escribir, cuáles textos son permitidos y cuáles son censurados y qué formas de reconocimiento de la escritura de los estudiantes se establecen en el aula de clase desde los mecanismos de evaluación de uso

particular de los docentes, desconociendo la escritura como práctica social y persistiendo en el uso de manuales; en este sentido:

los niños, desde primer grado, son sometidos a programas repetidores y mecánicos, con los cuales se considera pueden aprender a leer y a escribir y cuyo instrumento validador es el manual; desde el manual el niño repite con su maestro listados de sílabas (bla, ble, bli, blo, blu, ma, me, mi, mo, mu), realiza fatigosamente planas de frases estereotipadas (“mi mamá me ama”, “el enano come banano”), en donde, como es notable, el sentido poco importa, porque se considera que cuando se logre la perfección en el “hablar bien”, como si los niños fuesen mudos al llegar a la escuela, y en el tener una “bonita letra”, podrá después el niño acceder a los universos de la significación. (Jurado, 1992, p. 40)

Como lo refleja Jurado (1992), es necesario contribuir al desarrollo de la subjetividad a partir de la enseñanza de la escritura para que ésta tome en cuenta la dimensión cotidiana del estudiante y le permita activar la sensibilidad en cada propuesta escrita.

Lo anterior, se posibilita en escenarios escolares que permitan considerar las múltiples posibilidades que tiene el juego con el lenguaje en la producción de textos, mediante la subversión de lo tradicional y amparado en una práctica pedagógica que atribuye significado a la experiencia.

En segundo lugar, se aborda la enseñanza de la escritura creativa y se destaca su contribución con el desarrollo de habilidades para la producción literaria, estableciéndose como mecanismo desde el cual niños y niñas construyen y deconstruyen el mundo, perciben su realidad de forma diferente, se convierten en narradores de sus vivencias, en productores culturales, se responsabilizan de las expectativas que tienen frente al conocimiento y se acercan a la escritura en forma natural mediante el desarrollo de la imaginación y la creatividad, como lo propone Sergio Frugoni (2006) en su libro *Imaginación y Escritura*.

En tercer lugar, se presenta, como ejemplo local, el caso de un estudiante que interpreta su realidad desde la sensibilidad, recreándola en un escrito de

aproximación al entorno literario. Este fue un acto logrado mediante la flexibilización de la enseñanza de la escritura en el aula que involucra el contexto del estudiante, obteniendo respuestas satisfactorias en sus historias de vida emanadas de la cultura y los modos de ser y habitar en esta. Asimismo, se hace alusión al lugar; el sector rural, las vivencias de la población que lo habita, además de sus costumbres y la construcción de sujetos a partir de estas, aspecto que se evidencia en el escrito del estudiante.

El artículo se ampara en una perspectiva semio-discursiva para poder valorar el proceso de la escritura creativa.

Lugares comunes de la escritura en la escuela

Reflexionando acerca del papel de la escritura en la escuela, fácilmente se evidencia cómo esta práctica es común en todas las áreas del conocimiento. Se escribe para registrar conceptos producidos por otros, diligenciar formatos, responder cuestionarios de evaluación, comunicarse entre pares; se escriben cartas, anotaciones personales, se escribe en el pupitre, en las paredes y hasta en las puertas de los baños toda clase de información clandestina o pública. Se llenan cuadernos y se comienzan otros y la escritura no se detiene, circula en diferentes medios y es una de las formas habituales de evaluación y de sanción en la escuela.

Pese a ello, la escuela no brinda espacios para el ejercicio de la reinención de la escritura a través de la intertextualidad que comunique, por intermedio de la imaginación, vivencias, mundos ideados, realidades diversas inventadas y descabelladas, sentimientos y emociones. Esto ocurre pues, aparte del cuaderno repleto de conceptos y reproducciones de otros textos, la enseñanza de la escritura en la escuela rural en el municipio de Facatativá, de acuerdo con la lectura del contexto evidenciada mediante instrumentos de recolección de información, desconoce los lugares que relacionen al estudiante con su mundo interior a partir del juego con las palabras como desencadenante de producciones emancipadoras en el aula de clase.

Por lo anteriormente expuesto, se retarda el desarrollo de habilidades escriturales en los educandos, lo que es reflejo de las dificultades que

enfrentan cuando deben producir escritos autónomos o responder pruebas de escritura en evaluaciones externas, y no cuentan con la competencia para el efecto. Como lo devela el informe de las Pruebas Saber 2016 para la entidad territorial (Facatativá) que, en referencia al desarrollo de la competencia escritora, evidencia que el 35 % de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas relacionadas con la escritura, lo que refleja el bajo desarrollo de habilidades escritas de los estudiantes de grado tercero de primaria en la entidad territorial.

Del mismo modo, el informe por colegios muestra que el 47 % de los estudiantes de grado tercero no contestó correctamente las preguntas correspondientes a producciones escritas en la prueba de lenguaje, lo que refleja su bajo nivel de competencia escritora.

De este modo, es notorio que a pesar de los esfuerzos que realizan cada día los profesores por enseñar la escritura, los métodos no están siendo eficaces, pues no se exteriorizan los aprendizajes en las pruebas de medición externas. En tal sentido, la profesora Amparo Tusón afirma que:

Uno de los principales objetivos de la escuela es enseñar a escribir a los estudiantes. Así pues, si los estudiantes fracasan en sus escritos, ello evidencia, también, que los profesores fracasamos en la manera como les enseñamos y les corregimos. Si analizamos las correcciones que los profesores hacemos en los textos de nuestros estudiantes, podremos observar que esas correcciones corresponden a categorías muy diferentes (ortografía, selección morfosintáctica y léxica, organización textual, "contenidos", etc.) que, la mayoría de las veces, ni los profesores hacemos explícitas ni los estudiantes comprenden. (1991, p. 2)

La escritura reducida a la construcción de oraciones correctas y uso adecuado de signos de puntuación, centrada en la toma de dictado, el desarrollo de cuestionarios interminables y mediada por el texto guía ha encarnado las prácticas escolares de los docentes por decenios. También, se ha instalado en las mallas curriculares en forma de contenidos fragmentados, lo cual genera producciones dirigidas a un único destinatario (el maestro) quien imparte, pero no orienta la enseñanza de la

escritura como un proceso; concepción que requiere de acompañamiento y reflexión sobre la marcha.

Lo anterior deriva de las representaciones mentales que subyacen en los docentes sobre la enseñanza de la escritura, de los modelos de enseñanza centrados en los contenidos y de las orientaciones pedagógicas contenidas en los libros de texto de las empresas editoriales (los cuales se constituyen en el principal insumo utilizado por los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela).

Es por ello que el uso de los textos guía se acentúa en la escuela rural; ante la ausencia de “otras” herramientas que permitan acercar al estudiantado a la escritura en tanto práctica escolar. Es decir, el desconocimiento que tienen los docentes de básica primaria (determinado mediante la LEC) acerca de la literatura y sus múltiples posibilidades para la enseñanza de la lengua y las tecnologías de la comunicación, para el efecto, la conectividad que representa una dificultad en las zonas rurales del municipio.

Derivado de lo anterior, y en el reconocimiento de la escritura como actividad personal en relación con la cultura y los saberes de los estudiantes (amén de la representación que construyen de los eventos y los lugares), se requiere de procesos de acompañamiento que los conduzcan al encuentro de la significación a partir del desarrollo de la escritura personal, capaz de imbricar la realidad circundante con múltiples interpretaciones.

En esta lógica, el docente se convierte en promotor de vínculos entre la palabra y el juego. Es este quien da un lugar preponderante a la invención y desarticulación del lenguaje mediado por consignas de producción y amparado en la lectura (en su papel de intermediaria entre la consigna y la escritura), saliendo de lo habitual para ceder espacio a las construcciones que realiza la mente con el lenguaje y desde las cuales se da inicio a la palabra esencial: la escritura autónoma en los estudiantes. A propósito de lo cual, Carol Contreras y Cristina Giraldo, a la luz de los postulados de Maurice Blanchot, manifiestan que:

Por un lado, la palabra bruta, que refiere al mundo y representa las cosas, lo que podríamos llamar lenguaje ordinario, genera (y es generado por)

pensamientos lineales, causales, lógicos y formales. Por otro lado, palabra esencial, la que habla desde sí misma inventando y presentando nuevos mundos y diferentes formas de comprender la realidad, crea y es concebida por pensamientos divergentes innovadores, trasgresores y asociativos que trastocan la manera en que experimentamos el mundo. Así, al propiciar y ejercitar un trato distinto con el lenguaje, al conocer, asociar y contraponer, en últimas jugar con las palabras, es como se podría desarrollar un pensar creativo. (2011, p. 77)

Atendiendo a la cita referenciada de las autoras Contreras y Giraldo, la alusión a la palabra bruta se puede asociar con la enseñanza obligatoria de la lengua, dentro de los modelos didácticos de uso habitual en la escuela ya que, en particular:

[...] el conocimiento escolar es producto de los desarrollos disciplinarios: retórica, gramática o lingüística, historia o teoría literaria y de la acumulación de tradiciones de enseñanza, así mismo, del impacto que la propia producción cultural contemporánea tiene en los contenidos de enseñanza. (Bombini, 2006, p. 19)

Frente a este panorama, el currículo de la escuela tardará un tiempo en ser apropiado por los docentes, quienes, a partir de la reflexión constante, la revisión de sus concepciones y su posterior movilización lograrán promover en los estudiantes una actitud creativa y estética desde la enseñanza del lenguaje y la literatura, que se reflejará así mismo en la escritura.

Del mismo modo, el docente debe alentar en sus estudiantes el espíritu de negociación, de trabajo en equipo y de recreación de significado, así como alimentar su curiosidad del para lo cual la mediación con la literatura le será de ayuda. En tal sentido, se propone que la enseñanza del lenguaje se dirija:

Hacia la construcción de la significación, a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar, experiencia que tiene lugar a través de procesos históricos, culturales y sociales en medio de los cuales se construyen los sujetos en y desde el lenguaje.

(Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 1998, p. 46)

A partir de la propuesta emanada de los *Lineamientos de Lenguaje* se puede repensar estrategias para la enseñanza de la lengua, con la introducción de la literatura y la escritura en el aula “[...] y que promuevan transformaciones en los modos de pensar el conocimiento escolar y el modo de trabajar en el aula” (Bombini, 2006, p. 33). Así lo propone también Sergio Frugoni, citando a Maité Alvarado, quien, en referencia a la enseñanza de la escritura con articulación de la literatura, señala que:

Una de las características más significativas de los escritores expertos es la de poseer una habilidad adquirida de construir una representación retórica de la tarea, que toma en cuenta las restricciones genéricas y discursivas del texto que tienen que producir. Es en función de esas limitaciones: —el género elegido, la situación de comunicación, los posibles destinatarios, los objetivos que se pretenden— que los escritores expertos adecúan las características de su escrito. Esta habilidad, les permite construir enunciadores diversos y adecuarse a diversos auditorios, así como reformular sus textos y producir versiones distintas en función de la situación. (Citado en Frugoni, 2002, p. 6)

De esta manera, es más posible propender por el desarrollo de un estilo literario propio, en concordancia con la enseñanza que, desde la pedagogía de la literatura, proponen los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje cuando señalan que:

También se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, sociodramas, poemas, ensayos, etc.; de tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes. (EBCL, 2006, p. 26)

Desde los postulados expuestos, se propone la enseñanza de la escritura creativa al estudiante en

el aula, para que pueda integrar las dos modalidades de pensamiento: el paradigmático-lógico y el narrativo. Lo anterior, parafraseando a Bruner (1998), posibilita la diversidad en el pensamiento, afecta la individualidad hacia el desarrollo de la imaginación y el pensamiento divergente, transforma sus formas de concebir el mundo y desarrolla en el estudiante el espíritu investigativo, la capacidad de sorprenderse y de renovarse ante la vida; aún más, desarrolla la posibilidad de generar una empatía que le permita reconocerse y reconocer al otro en su contexto y en su singularidad.

Es así como algunos registros hallados en relación con la escritura de invención dan cuenta de su contribución en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el aula de clase, de la ampliación de la capacidad creadora en los estudiantes y del desarrollo de procesos escritores, demostrando que la enseñanza de la escritura creativa cuando se distancia de la enseñanza tradicional favorece el desarrollo de competencias escritas y contribuye al despertar de la sensibilidad en los estudiantes.

Aunque son pocas las investigaciones acerca de la enseñanza de la escritura creativa en la escuela, se han encontrado registros correspondientes a los últimos 14 años, entre los cuales, destaca el de Alonso y Aguirre (2004), quienes realizaron una experiencia pedagógica en la modalidad de taller con niños de quinto grado de primaria, para favorecer el desarrollo de la imaginación verbal, con mediación de lecturas literarias amparadas en los postulados de Beuchat y Lira (1995), demostrando que el contacto de los estudiantes con la literatura, además de favorecer el conocimiento de formas lingüísticas, posibilita la capacidad de imaginar, sentir y comprender la realidad desde perspectivas diversas, propuesta que finaliza con la presentación de creaciones inéditas y con calidad literaria de los estudiantes y que reflejan un trabajo mediado y ejecutado con flexibilidad.

En la misma perspectiva, destacan investigaciones como la de Álvarez (2009), encaminada a propiciar la escritura a partir de la implementación de las técnicas de Gianni Rodari (1983). Con esta, y con la inserción de consignas, azuza el ejercicio de una escritura lúdica, contribuyendo al desplazamiento en el uso instrumental del lenguaje en la

escuela, para dar inicio a la producción literaria en la cual la lectura profunda gana importancia en la producción escrita; la que solo se consigue conjugando acciones y combinando campos del mundo literario y social.

Así mismo, López, (2004) convierte el aula de clase en un café literario con presencia de lectores externos e involucramiento de talleres de escrituras a partir de la lectura con niños tendientes a la elaboración de minitextos. Con ello, despoja a la enseñanza de la literatura de su ámbito canónico y trabaja a favor de la experiencia de los estudiantes. Dicha investigación culmina con el desarrollo de estrategias de lectura y escritura por parte del alumnado que redundaron en el mejoramiento de su competencia comunicativa.

Hallazgos similares se encontraron en las investigaciones de Angulo (2015), con su propuesta de creación literaria en la biblioteca a través del *blog*, que trasladó la práctica desde la escuela a la biblioteca con implementación de talleres encaminados a fortalecer la escritura de invención. En el mismo sentido, Correa (2015) puso en marcha su investigación en la producción de textos a través del grafiti, introduciendo la metacognición como estrategia para la organización y presentación de los textos escritos a partir de la planeación, corrección y edición con promoción de la crítica colectiva en la producción de mejores escrituras.

De manera similar, Rodríguez (2015) propone el fortalecimiento de la escritura desde la producción de relatos de experiencia, permitiendo que se involucren en el proceso conocimientos, experiencias y emociones a partir de los talleres pedagógicos. Esto, mediante la adopción y profundización de un género específico que instó a la integración, por parte de los docentes, de nuevas formas de escritura en la escuela y en donde la significación en torno a las vivencias reales cobra sentido y refleja en las nuevas producciones, la importancia de producir la historia desde las múltiples formas en que los estudiantes conciben el mundo.

Entre tanto, Martínez (2014) reconoce a la narrativa como posibilitadora de prácticas de alfabetismo emergentes y las introduce como formadoras de conceptos y aprendizaje de la lengua materna a partir del reconocimiento de la realidad expresa en

la cotidianidad. En sus planteamientos de que las narrativas de los niños permiten su involucramiento en el alfabetismo de forma coherente y significativa, la autora propende por el registro de narrativas en niños surgidas de la interacción para la enseñanza de la lengua materna de una manera novedosa y funcional. De manera semejante, Silva (2015) intenta fortalecer la argumentación mediante la manipulación formal y funcional del microcuento desde una perspectiva sociocrítica con intervención de la metacognición como parte del proceso de desarrollo de la producción escrita, investigación que introduce el desarrollo de la crítica desde la escritura.

Las anteriores investigaciones se sustentan en un aprendizaje de la escritura desde una concepción que atiende a la valoración del contexto de los estudiantes como posibilitador de producciones más reales.

De esta suerte, los hallazgos reflejan que vincular prácticas de escritura en el aula que involucren la reflexión y que motiven al estudiantado a escribir a partir de actividades que estimulen su imaginación y creatividad permite que esta sea asumida como experiencia íntima, estética emanada de una relación cercana con la literatura que facilita el acceso a nuevos conocimientos, a la constitución de equipos de trabajo en el aula, desarrolla la empatía y motiva al ejercicio de una ciudadanía responsable.

Sobre el arte de escribir: “el taller de escrituras creativas”

Para dar inicio a la segunda parte, nos valdremos de una frase de la escritora Jacqueline Held en alusión a la pedagogía: “[...] para una enseñanza creadora de mitos, una literatura que no se limite sólo al saber, sino que desarrolle la imaginación poética y la creatividad del niño” (1981, p. 11).

Sobre el arte de escribir de forma más eficiente valdría la pena formular cuestionamientos en relación con la enseñanza del lenguaje, concebido este como un conjunto de estructuras y normativas invariables que le impiden al estudiante incurrir en trasgresiones, con lo cual se suprime el desarrollo de su imaginación y su creatividad; acción que, con el tiempo, despoja al niño del lenguaje creador, producto natural de su pensamiento animista.

En este sentido, se hace necesaria la búsqueda de respuestas acerca de las posibilidades de escrituras autónomas que otorga la escuela a los estudiantes para conducirlos al dominio mínimo de la expresión escrita, y de cómo contribuye la escuela a la disponibilidad del niño para crear palabras que dan origen a la fantasía en los primeros años de vida. La formulación de dichos cuestionamientos se sustenta en la afirmación de que:

Las historias estrictamente realistas van contra las experiencias internas del niño; él les prestará atención y quizá pueda obtener algo de ellas, pero nunca extraerá ningún significado personal que trascienda su contenido evidente. Dichas historias informan sin enriquecer, cosa que, por desgracia, vale también para gran parte de lo que se aprende en la escuela [...]

Las historias realistas resultan, por sí solas, algo completamente inútil. Sin embargo, cuando se combinan con una orientación amplia y psicológicamente correcta referida a los cuentos, el niño recibe información que se dirige a las dos partes de su personalidad en desarrollo: la racional y la emocional. (Bettelheim, 2001, pp. 61 y 62).

A partir de lo anterior, la labor del docente está llamada a reinventarse frente a sus prácticas áulicas, despojándose de los imaginarios construidos socialmente; en donde su tarea consiste en el desarrollo de hábitos repetitivos que homogenizan el saber y ocultan la riqueza que se esconde tras el juego verbal del misterio que engloban las palabras cuando se inventan por el niño para resignificar la realidad. En este sentido, se rescatan las múltiples posibilidades que, frente al aprendizaje de la lengua, constituye el taller de escrituras creativas una forma de aprender jugando a desarticular, desarmar, dislocar y, en un sentido más estricto, fantasear con la palabra; en síntesis: “[...] a recrear los significados más no a la transmisión de conocimientos” (Bruner, 1998, p. 4).

Pero, ¿qué es exactamente un taller de escrituras creativas? Ante todo, puede concebirse como “[...] un operador múltiple de textos”, ya que “[...] operar textos implica recorrer casi todas las preposiciones (operar bajo texto; con, contra texto; de, desde, en texto; hacia y para texto; por texto...) y algunos

verbos monstruosos (haber texto, hacer texto, ser texto” (Alvarado, 1981, p. 9).

Aclarando la forma con que la autora precisó el término, se entiende el taller como una apuesta pedagógico-didáctica que permite tomar como protagonista un texto y abordarlo desde su origen; pero también desde su procedencia, destino, dirección, lugar, medio, punto de partida, motivo, etc. Promoviendo así la escritura de textos estéticos y devolviendo al niño su derecho a la fantasía y al disfrute de la imaginación, justo aquello que en palabras de Rodari (1983, p. 25), trae consigo el regreso a la risa en la educación de la mente.

En el taller de escrituras creativas un grupo de niños se reúne bajo la supervisión de un regulador para practicar la escritura, convirtiendo el aula en un lugar para compartir textos individuales o colectivos, creando y realizando lecturas de lo construido. Pero, también, corrigiendo sobre la marcha, comentando los nuevos escritos y preparando al estudiante como escritor potencial. El texto literario cobra importancia en la medida en que contribuye a la extensión de los conocimientos porque facilita la comprensión e interpretación en la producción de nuevas escrituras creativas, favoreciendo el desarrollo de metáforas imaginativas y creativas que, en palabras de Lakoff y Johnson, [...] “pueden proporcionarnos una nueva comprensión de nuestra experiencia. Pueden dar nuevo significado a nuestras actividades pasadas, así como a las actividades cotidianas, y a lo que sabemos y creemos” (2009, p. 181).

Para sintetizar, el taller de escrituras creativas le devuelve al niño el gusto por las palabras “salvajes” que, en parafraseo de Held, consiste en tomar las palabras civilizadas y retomarlas para hacerlas decir otra cosa; como en los juegos de manos que constan de una serie de repeticiones cantadas que atienden a un lenguaje disparatado, desinteresado, no utilitario, que los niños al cantar transforman y prolongan con sonidos graves y agudos en un juego de creación y recreación de la palabra con absoluta libertad (1985, p. 155). Así las cosas, el taller de escrituras creativas se constituye en un espacio abierto en el aula de clase, en donde se facilite la interacción de los estudiantes entre sus conocimientos y sus vivencias, con el fin de facilitar la

lectura compartida y la discusión grupal que implica al mejoramiento de los textos producidos y les permite a los participantes aprender a mirar, nombrar y sentir el mundo de una manera diferente a la tradicional.

Y para lograr este tipo de desarrollos en la clase de lengua mediante la intervención con talleres de escrituras creativas, es importante la mediación de las consignas de invención³ que, según Frugoni (2006), son frases que ayudan a estimular la imaginación en momentos precisos, capaces de evocar mundos ficcionales en donde la aventura se convierte en el ingrediente principal, un trabajo parecido a un juego, pero capaz de incitar a la reflexión acerca de la recreación de la realidad. Igualmente, reconocen los conocimientos culturales y académicos con los que cuentan los estudiantes y que se ponen en juego a través de la producción de textos estéticos con los que se puede enseñar literatura en el aula; de este modo, los estudiantes, evolucionan; pasan de consumidores a pro-sumidores de sus propias creaciones.

Metodología

Se adoptó el diseño de investigación-acción, enmarcada en el enfoque cualitativo que permite determinar un problema que surge de la práctica educativa y tiene dentro de sus características sobresalientes que los resultados sean aplicados a una realidad concreta, aportando a la transformación de alguna actividad pertinente. Pues, dentro del proceso de investigación se plantea el cambio social, mientras que las técnicas de recolección de datos ofrecen variopintas posibilidades que le permiten al investigador adoptar diversas estrategias para la recolección de información.

Ya que el propósito que se plantea desde la investigación acción es la resolución de problemas habituales e inmediatos, se ha tomado este diseño como punto de partida para ejecutar la investigación con el fin de transformar la realidad que se evidencia en el aula de clase con respecto a la

enseñanza de la escritura creativa. Esta misma dará en la medida en que se produzca en torno a la problemática asociada a las prácticas docentes un proceso de reflexión y toma de conciencia que admita, de manera natural, el cambio para la superación de la dificultad.

Asimismo, la investigación-acción permite acceder al conocimiento desde la práctica, luego, la transforma, mejorando la realidad. Pero, para lo cual es indispensable la cooperación de la colectividad, ya que es la comunidad la que reconoce las dificultades y ayuda en la solución, con la intención de modificar el contexto para su beneficio. Dicho en palabras de Eliot,

[...] el objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. Fortalecer las condiciones de vida de la comunidad y sus participantes para potenciar las diversas dimensiones sociales, es decir, lograr proponer situaciones que favorezcan las relaciones de convivencia y las interacciones con el conocimiento en la cotidianidad escolar. (1993, p. 67)

La investigación se llevó a cabo en la sede rural Mancilla adscrita a la I.E.M. Manuela Ayala de Gaitán en Facatativá, con una población de 20 estudiantes de grado tercero quienes, bajo la modalidad de taller como enfoque pedagógico, realizaron nueve ejercicios de escritura con el fin de cualificar la producción de textos estéticos. Para ello, se propuso la integración de diversas figuras retóricas que enmarcaran como estéticos a sus escritos; durante el tiempo en que se llevó a cabo la intervención los estudiantes tuvieron ocasión de participar en un concurso de narrativa organizado por el Colegio Colombia Hoy, ubicado en la vía Facatativá-Rosal y dirigido a estudiantes de Sabana Occidente.

Durante la fase de intervención los ejercicios de producción escrita en el aula siempre estuvieron antecedidos por la lectura literaria que actuó como molde retórico para ayudar a los estudiantes, inicialmente de la mimesis, para luego pasar a la creación en la producción de textos semejantes a los compartidos en clase y escritos por autores

3 Maité Alvarado (1981) define la consigna como una fórmula breve que incita a la producción de un texto que, en ocasiones linda con el juego, mientras que en otras se convierte en una fórmula matemática, pero en cualquier situación, siempre, la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de punto de llegada.

reconocidos en el mundo de las letras. Así es como antes de enfrentarse a la escritura de un relato relacionado con su historia personal, los estudiantes en el aula de clase bajo la supervisión de la docente de lenguaje, compartieron el libro *¡Pero yo soy un oso!*, del autor Frank Tashlin, mediante la técnica de lectura para los demás. Esta se trata de una narración cargada de repeticiones y con uso abundante de figuras retóricas en la que se resalta el derecho a ser diferentes mediante una historia que cuenta la vida personal de un oso a quien nadie le cree y lo confunden con un hombre tonto, sin afeitarse y con un abrigo de pieles.

Las consignas que alentaron la producción de narrativas relacionadas con las vivencias de los estudiantes en sus contextos familiares se convirtieron en un pretexto. Esto es, en palabras de Alvarado (1981), en un texto capaz de producir otros, o de producir el espacio donde se producen otros. En tal sentido, la consigna propuso sencillamente escribir un relato de vida, el trampolín (lo que alienta al estudiante a escribir) consistía en narrar a manera de cuento situaciones personales habituales en la vida extracurricular de los estudiantes, la valla (lo que impone restricciones) era el uso de figuras retóricas como repeticiones, exageraciones y comparaciones estudiadas y reconocidas en clase a partir de la lectura literaria.

Así, los estudiantes construyeron sus narrativas, sin la necesidad de inventar historias fantásticas con personajes ficticios, sino arriesgándose a contar sus propias vivencias de las cuales ellos mismos se convertían en los personajes centrales. Para dicho ejercicio de escritura, la mediación docente fue fundamental pues facilitó la interacción entre pares para que en el intercambio oral se contaran sus historias personales y luego se atrevieran a escribirlas; siempre bajo la guía del interlocutor, quien ayudó a recuperar los eventos que el estudiante escritor olvidaba durante el cambio de canales.

Del mismo modo, la docente mediadora posibilitó al estudiantado reparar en su propio entorno mediante la ejemplificación de sucesos habituales a los niños en ámbitos rurales, alentó la observación, el hallazgo de detalles incitándolos a escudriñar todo, con la finalidad de alimentar la imaginación. Lo anterior, siguiendo a Vygotsky en su postulado

de que “Alimentar la imaginación del niño le permitirá creer que sí es capaz de combinar y de reelaborar creativamente los datos de la experiencia, inventando nuevas situaciones, nuevos desarrollos y nuevas soluciones narrativas” (2004, p. 17). De suerte que, la docente mediadora debió dotarse de una gran flexibilidad académica, otorgando tiempo para la construcción y realizando una revisión personalizada con la finalidad de exhortar a los estudiantes con el comentario y la discusión colectiva a mejorar los escritos para su publicación.

Ahora bien, con la certeza de que en la literatura se encuentra el camino que alienta la imaginación del lector (Bettelheim, 2001), y más cuando este aún es un niño, porque le permite interrogarse desde los aspectos más insignificantes, hallando la solución a sus problemas trascendentales, ayudándole a resolver su necesidad más urgente y difícil que es la de encontrar un significado a su vida, la docente de lengua materna facilitó ese acercamiento del niño con el texto literario para contribuir a estimular su imaginación y excitar su curiosidad.

De este modo, como lo expresa Fajardo (2017), citando a Colasanti (2004), en última instancia la literatura no es otra cosa que un largo e interminable discurso sobre la vida, un artificio en el que por medio de la narrativa los seres humanos elaboran sus pasiones, sus angustias, sus miedos y se acercan al gran enigma del ser. Leyendo no solo aprendemos a poner en palabras nuestros propios pensamientos. También obedeciendo a representaciones simbólicas, aprendemos de la vida (Colasanti, 2004, como se cita en Fajardo, 2017).

Así, la docente de lengua materna se amparó en la lectura literaria del relato *¡Pero yo soy un oso!*, que además de actuar como molde retórico para la escritura de los estudiantes fue un ejemplo del manejo de longitud y extensión, permitiendo a la docente analizar con el grupo las descripciones de dicha historia, que solo se centraban en lo esencial. Así mismo, contribuyó en la construcción de inicios inusitados, desplazando hacia otras posibilidades el “había una vez” propio del comienzo de los cuentos clásicos de la literatura y recurrente en las historias escritas por niños.

En búsqueda de la originalidad en el relato, la propuesta se centró en convertir eventos cotidianos

en narrativas que dirigieran el pensamiento hacia actividades conocidas por los estudiantes y, por lo mismo, originales, pues a nadie le suceden las historias personales de los demás; está fue una forma de lograr la diversidad en todas las historias. A su vez, la lectura literaria también alentó la construcción de finales diferentes. No necesariamente se debía buscar un final feliz, bastaba con dejar una posibilidad abierta al lector de imaginar su propio final.

Frente al enfoque literario desde el cual se llevó a cabo la investigación, se alude a una concepción estética del texto literario, ya que como lo plantean los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, la literatura se abordó en el aula a partir del juego como:

[...] invertir el orden de las partes de un poema que le ha “gustado” al estudiante, continuar y “completar” la historia que se narra en un cuento, cambiar los nombres y los roles de los personajes, escribir un texto ficticio según se considere lo más emocionante del texto leído, enviarle una carta al personaje que más le ha llamado la atención, o al autor, etcétera. Se trata de lo que podríamos llamar recreación del texto, en aras de hacer aflorar el efecto estético; en estos casos hallamos un énfasis en la dimensión estética. (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2008, p. 52)

Así, la enseñanza de la escritura creativa en la escuela rural ayudó en los estudiantes la construcción de textos estéticos, mediante un trabajo intermediado en el que la docente de lengua, en su función de mediadora, realizó una revisión personalizada a los textos de los estudiantes para determinar avances y dificultades en la construcción de textos estéticos, facilitó el trabajo en equipo, favoreció el arbitraje entre los estudiantes rezagados y los más adelantados para el logro del objetivo, alentó la puesta en común de los relatos de cada uno de los estudiantes mediante la lectura en voz alta, exhortó al comentario para el mejoramiento de los textos sobre la marcha y otorgó los tiempos necesarios para estimular procesos de reescritura y adecuación de los textos orales al registro escrito; con las implicaciones que esto acarrea, entre estas, el uso de signos de interrogación, admiración,

comillas, guiones y demás aspectos que revisaba de manera individual y que explicaba para la colectividad mediante ejemplos extraídos de los textos literarios.

La escritura creativa desde y para la vida: “entre cerdos y más cerdos”

Para finalizar, se presenta una experiencia de escritura creativa en el aula de clase, surgida en el proceso de intervención a un grupo de estudiantes de grado tercero perteneciente a la escuela rural Mancilla en el municipio de Facatativá (Cundinamarca). Para ello, nos amparamos en la tesis que afirma que:

La invención individual quizá sea la fuente más recurrida y la más rica para la creación. Se extiende desde la experiencia cotidiana hasta lo aprendido en los testimonios ajenos, desde la imagen captada en un instante por cualquiera de nuestros sentidos hasta la historia relatada por un amigo o leída en un libro. (Peña, 2010, p. 42)

Y es la experiencia cotidiana la que se relata a continuación, a través de la escritura del estudiante a quien llamaremos Caleb para proteger su identidad, quien a partir de una consigna que solicitaba simplemente narrar a manera de cuento un relato de vida, introduciendo en la escritura algunas figuras retóricas, ingresó al complejo ámbito de pensamiento creativo, desarrollando espacios en la imaginación que le permitieron organizar sus ideas para volcarlas en la hoja en blanco. Todo esto, haciendo eco a los postulados de Barthes (2002) cuando establece la relación de la escritura estética con el cuerpo en la siguiente declaración: “[...] solamente conozco de mi escritura lo que conozco de mi cuerpo, una cenestesia, la experiencia de una presión, de una pulsión, de un deslizamiento, de un ritmo, una producción y no un producto, un goce y no una inteligibilidad” (2002, p. 123).

Así, realizando un análisis estructural del relato del estudiante, esa pulsión que menciona el autor es la que anima a Caleb a dar cauce a sus experiencias vitales a través de una narración en la que da cuenta de los oficios a los que debió enfrentarse una noche ante la ausencia del padre, y que lo

llevaron a asumir responsabilidades para las cuales no tenía la edad y la preparación suficientes, venciendo las adversidades, entre estas el miedo a la pérdida del amparo y la soledad, surgidos del extravío temporal de la figura paterna refundida entre sus deberes y sus responsabilidades trascendentales, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Mi familia y yo vivíamos en una finca que tenía una marranera, la finca no era de nosotros, pero teníamos que cuidar a los cerdos y responder por ellos. Un día falleció un familiar de mi papá y él se tuvo que ir muy lejos, entonces ya no le pudo seguir ayudando a mi mamá a cuidar tantos cerdos y, por esos días se murió un marrano y mi mamá, mis hermanos y yo tuvimos que arreglarlo y echarlo al congelador de cerdos, porque el patrón tenía en la casa un congelador grande para guardar a los cerdos cuando se sacrificaban o cuando se morían del susto y después él venía a recogerlos y se los llevaba, yo no sé para donde, pero se los llevaba.

90

A los cerdos que quedaban vivos y que eran cuatrocientos, mi mamá y yo les dábamos de comer, cuando se murió el marrano, llegó don Dionisio con cincuenta marranos más. Esa noche llovía muy fuerte y don Dionisio se fue para su casa en su carro a descansar y dejó los cerdos en el camión, pero como nosotros teníamos que cuidar los marranos, tuvimos que comenzar a bajarlos del camión, untarlos de creolina para que no se pelearan y se mordieran y cargarlos hasta las marraneras; cargamos cuarenta y cinco cerdos y diez marranas. Tuvimos que arreglar las marraneras, ponerle el doble piso y contarlos y recontarlos para no equivocarnos. Estábamos empapados y era muy noche, yo tenía que ir a la escuela al día siguiente, mi papá se había ido y estábamos solos.

A través de la narrativa, el estudiante va revelando la ausencia reflejando en su escritura con cierto grado de aflicción, su transformación en la imagen de autoridad y de control que salvaguarda a la familia resolviendo con coraje las dificultades cotidianas, como lo devela en el siguiente fragmento:

Esa noche se murieron cinco cerdos más, eso siempre pasa cuando llegan los cerdos a la finca, se asustan mucho y se mueren. Mi mamá y yo tuvimos

que comenzar a pelar y arreglar los cerdos porque don Dionisio le paga para eso. Pero había un problema, los cerdos arreglados ya no cabían en el congelador grande, entonces tocó cerrar la puerta y dejarlos sobre el congelador envueltos en lonas de las mismas en que viene el concentrado, esperando que no se dañaran. Esa misma noche, muy tarde, mi mamá llamó al patrón para contarle y que él viniera por los cerdos arreglados; a las diez de la noche el patrón llegó y se los llevó...

Esta historia da cuenta del desarrollo de destrezas expresivas con cierto grado de subversión en el orden establecido de las palabras y en la conformación del texto, dando relieve a nuevos modos de entendimiento de la experiencia propia, lo cual le surge de manera natural. Así, Caleb va integrando el uso de la redundancia, tan habitual en los textos estéticos, cuando bautiza su cuento con la frase: “entre cerdos y más cerdos”. A partir del título, Caleb le imbuje fuerza a su escrito, reitera el significado afectando el significante, enfatizando en la circunstancia que atraviesa en el momento en que escribe la historia, de la misma forma en que lo señala Eco (1999, p. 139), para así ir construyéndose un estilo propio que le permite el desvío de la forma lingüística de manera funcional expresado en la desviación de las palabras para rescatarlas de su función instrumental a través de estrategias como la hipérbole (450 cerdos para ubicar en cobertizos), y la forma connotativa de usar la expresión “Se murió del susto”.

Todo en el relato de Caleb es funcional para un análisis contextual: la mención reiterada de los cerdos, la ausencia del padre, la lluvia sin pausa, el cansancio del niño en la escuela. Esto aporta a los indicios que remiten al significado constitutivo de la historia, con significantes diferentes en donde lo connotado desborda lo denotado y permite establecer la incidencia del contexto en la formación del estudiante, en concordancia con Barthes, quien afirma:

[...], todo en diverso grado significa algo en el relato. Esto no es una cuestión de arte, es una cuestión de estructura. El orden del discurso, todo lo que está anotado es por definición notable: aun cuando un detalle pareciera irreductiblemente insignificante,

rebelde a toda función, no dejaría de tener al menos, en última instancia, el sentido mismo de lo absurdo o de lo inútil. Todo tiene un sentido o nada lo tiene. (1970, p. 16)

Es evidente que en la trama el juego con la palabra trasluce el tono burlesco con que se refleja la realidad que muestra al niño como creador de textos, capaz de integrar la ironía para permitir a sus lectores el disfrute con el lenguaje, contando mediante el uso coloquial un suceso que termina en tragedia: la muerte por asfixia de un cerdo que yacía enfermo desde la tarde anterior a su deceso, ironía que se hace notoria en el segundo párrafo del fragmento.

Cuando llegué a la casa, mi papá había vuelto, yo me puse muy contento, pero no dije nada, le ayudé a limpiar la marranera y nos dimos cuenta de que había un cerdo que estaba todo morado y parecía que se iba a infartar, mi papá y yo lo sacamos y lo metimos en otro corral que estaba desocupado, el marrano estaba mordido, tuvimos que cortarle una oreja, pero seguía morado casi muriéndose, entonces mi papá lo inyectó y comenzó a mejorar. Así pasó la tarde y la noche, el marrano como enfermo, pero parecía que estaba recuperándose.

Al día siguiente me fui a la escuela y el marrano estaba vivo y cuando volví por la tarde el marrano ya no estaba morado, estaba muerto. Le dije a mi papá que qué hacíamos con él y él dijo saquémoslo y arreglémoslo. Siempre los arreglábamos porque el patrón nos mandaba a eso y tocaba hacerlo porque era el trabajo de mis papás.

El escrito del estudiante Caleb participó en el mes de octubre de 2016 en la modalidad de cuento en un concurso de narrativas e imagen organizado por el colegio Colombia Hoy, ubicado en Facatativá por la vía Facatativá-Rosal, haciéndose acreedor del primer puesto por haber convertido en cuento su experiencia de vida. De este modo, Caleb adopta los conocimientos adquiridos a partir del proceso de intervención mediante la proposición de talleres de escrituras creativas encaminadas al reconocimiento de las experiencias vitales del estudiantado, independientemente del sector en que

se produzcan (sea rural o urbano), atendiendo a que la educación es solo una y debe permear todos los espacios, posibilitando la recreación de la realidad, cualquiera que esta sea mediante la escritura creativa.

Así, el estudiante nos introduce en el entorno rural, a partir del título de su cuento, plasmando las condiciones de vida, los saberes previos y el capital cultural adquirido hasta entonces y resignificando a través de la escritura las labores en que involucran los niños del campo en sus tiempos de juego y aventura, convirtiendo a la escritura en espacio para narrar “la vida”, desde la identidad que se refunde cuando pasamos de sujetos a objetos que se deben a las órdenes en ocasiones arbitrarias de un “patrón”, quien dirige los destinos de una familia como el titiritero manobra a su espantajo.

El mérito otorgado al niño escritor se instala en el vínculo que establece el lector con el trabajo infantil narrado en el texto, lo que permite que emerja el flujo de emociones en una sociedad que desconoce los trabajos y las fatiga a que se somete el niño en muchos lugares de la geografía nacional. Esto, a pesar de que desde las políticas públicas se determina que la población infantil debe asumir labores netamente escolares y la sociedad propender por su cuidado y por su defensa, cosa que en la práctica no sucede. Sin embargo, dichas políticas han instaurado un pensamiento proteccionista que va en contravía de las actividades extraescolares que son habituales como parte de la construcción de valores familiares en la población rural que asiste a la escuela, pero que producen afectaciones en el desempeño académico de los estudiantes. Véase en el texto de Caleb:

Yo llegué a la escuela muy cansado, no había dormido casi nada y en la escuela solo quería quedarme acostado en el pupitre, entonces la profesora de lenguaje me preguntó que qué era lo que me pasaba, yo le conté que había estado trabajando toda la noche debajo del aguacero organizando los marranos en las marraneras y que tenía mucho sueño, la profesora se puso triste y me abrazó.

En esta convocatoria el niño encontró en la acción de escribir la posibilidad de narrar su historia

de vida a través de la palabra escrita, apartando-se de los usos instrumentales que se le ha dado a la enseñanza del lenguaje en la escuela y aprovechando la escritura como una oportunidad de reconocerse y reconocer al otro desde la singularidad.

La anterior experiencia contribuye a la afirmación de la hipótesis que se planteara al inicio de este artículo: solamente mediante la flexibilización en la enseñanza de la escritura se estimula la imaginación hacia un aprendizaje consciente del lenguaje capaz de insertar la realidad social, histórica y cultural de quien aprende a sus prácticas de escritura, afectando así las fibras más sensibles del grupo y facilitando una educación en y para la democracia, como réplica a la afirmación de qué:

Si el niño no llega a desarrollar algún sentido de lo que llamo “intervención reflexiva” sobre el conocimiento que encuentra, estará actuando continuamente de afuera hacia dentro —el conocimiento le guiará y le limitará—, pero si logra hacerlo, será él quien controle y seleccione el conocimiento que necesite. Si desarrolla un sentido del yo que esté basado en su capacidad para adentrarse en el campo del conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar los resultados de esta acción, llegará entonces a ser un miembro de la comunidad creadora de cultura. (Bruner, 1998, p. 11)

92

Discusión de resultados

Durante el desarrollo de la investigación se estableció la ejecución de nueve talleres de escrituras creativas con un grupo de estudiantes de grado tercero de la sede rural Mancilla, ubicada en Facativá. Dichos talleres fueron realizados en una dinámica de trabajo que atendía a la siguiente estructura: consigna-escritura-lectura de los textos producidos (o representación teatral)-evaluación grupal-producto. Los talleres se llevaron a cabo a partir de dos categorías teóricas que alentaron a los estudiantes a la creación de textos a partir de moldes retóricos en un juego intertextual con predominio de las funciones expresiva y poética; ello para promover en el grupo objetivo de la investigación la escritura de textos estéticos a partir de la experimentación y el juego con el lenguaje.

Es de anotar que las consignas utilizadas para facilitar en el grupo seleccionado la escritura de textos estéticos se encuentran acordes con la edad predominante de los estudiantes del grupo objetivo, sus intereses y los conocimientos que acerca de la escritura creativa de este tipo de productos tienen. Por tanto, los talleres de escritura propuestos agrupan una serie de ejercicios sencillos de producción escrita que mediante la escritura compartida e individual se posibilitaron.

Frente a la escritura de narrativas con la cual los estudiantes participaron en la convocatoria realizada por el colegio Colombia Hoy, se determinó que la enseñanza de la escritura creativa en la escuela sí contribuye al desarrollo de la sensibilidad literaria a partir de la creatividad. Esto lo devela la historia contada por el estudiante Caleb, quien mediante la escritura creativa narró su historia personal; un texto singular que refleja una escritura que se aparta del uso del manual dando paso a una que surge de las experiencias vividas del niño.

Ahora bien, a partir de la pregunta planteada al inicio del presente artículo, y de acuerdo con la lectura del contexto se reconoce que son escasas las posibilidades de escritura de invención que otorga la escuela a los estudiantes de básica primaria para conducirlos al dominio mínimo de la expresión escrita. Por el contrario, en la generalidad de los casos, en la escuela la escritura se constituye en un mecanismo para evaluar gramática y ortografía, mientras que la literatura se introduce como objeto de estudio de la lengua: Si bien estos aspectos son importantes y se apoyan en estudios, se expondrán más ampliamente en la propuesta de investigación titulada “La producción de textos estéticos en el aula de básica primaria; escritura creativa y subversión de la lengua materna”.

Conclusiones

Para concluir, se resalta que, mediante la adopción de estrategias auténticas de recreación simbólica de la realidad subjetiva puestas en marcha a los estudiantes a través de talleres literarios mediados por consignas determinadas, se contribuye al desarrollo de habilidades que estimulan el uso metafórico del lenguaje, técnica que se convierte en entrenamiento para cualificar la escritura en

los niños. Asimismo, los textos producto de dichas consignas se constituyen en un acercamiento a la producción estética, en la medida en que se derivan de la creatividad y se sustentan en el juego con la lengua-idioma mediante la liberación del significante y que se imbuje de magia para desbordar su sentido.

Por otra parte, la pertinencia de las intervenciones basadas en premisas de imaginación, creatividad y desarrollo de la sensibilidad humana y que propenden por la cualificación de procesos escriturales en los niños, se sustenta en que la escritura se convierte en una forma de imaginar otros modos de expresión, apartados de su uso instrumental, mediante la introducción de la lectura literaria que evidencia el uso de la metáfora para significar la realidad y abunda en figuras retóricas que aparte de dotar de gracia a un texto, aportan a la construcción de la subjetividad. De este modo, se supera el manido modelo tradicional de enseñanza de la lengua, involucrando la literatura como preámbulo para la generación de nuevas escrituras, ya que en la literatura se condensan todas las figuras que posibilitan el devenir de la imaginación. Por ello, se desarrolla en los estudiantes la capacidad de análisis alrededor de situaciones que se plantean en las consignas y para las cuales se requiere del ejemplo de cómo lo hicieron otros; ¡llámese a estos: quienes escriben!

También es interesante reconocer que en los talleres de escrituras creativas “la intromisión” de palabras creadas y recreadas por los estudiantes a una nueva producción escrita ayuda a comprender todas las dificultades de tránsito que supone el paso de la lengua oral a la lengua escrita que, a pesar de la proximidad del código, no basta con el traslado mecánico para lograr el efecto que cobran las palabras en la lengua oral informal. Se requiere de la adopción de fórmulas que apelan a los usos pertinentes de los signos de puntuación, signos de admiración, interrogaciones, uso de comillas, subrayados, letra en bastardilla y un sinnúmero de fórmulas que ayudan a representar en la escritura el estilo directo. Esta intrusión de palabras desarticuladas en estructuras sintácticas determinadas también incita a la reflexión acerca de la adquisición de la lengua, convirtiéndose en generadoras

de preguntas sobre la pertinencia de la introducción de palabras inventadas en un texto organizado de manera lógica y sobre cómo hallar sentido a ese tipo de escrituras. Así las cosas, las respuestas conducen al aprendizaje de la lengua a partir del juego de recreación simbólica.

Referencias

- Alonso, L. y Aguirre de R. (2004). La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas. *Revista de Pedagogía*, 25(74):375-400. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300002&lng=es&nrm=iso
- Alvarado, M. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- Álvarez, M. I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 13(44), 83-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3561457101>
- Angulo, K. (2015). *La biblioteca como espacio para la invención de relatos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R., Greimas, A., Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T. y Genette, G. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Bettelheim, B. (2001). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Contreras, C. y Giraldo, C. (2011). Escritura creativa. Un viaje entre lenguaje y pensamiento. En *Giros de palabra. Lectura y escritura en Biblio-Red*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Correa, C. (2015). *El grafiti: un pretexto para cualificar la producción textual en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas, entorno a talleres literarios*. Barcelona: Graó.

- Eco, U. (1999). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Eliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Fajardo, L. P. (2017). Ana Z y la literatura de fantasía en la infancia. Un acto de descubrimiento. *Infancias Imágenes*, 16(2), 326-329. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/11592/13337>
- Frugoni, S. (2002). Escribir ficciones: un camino hacia la literatura. Ponencia presentada en las *Jornadas de Enseñanza de la Literatura* del Instituto del Profesorado Alicia Moreau de Justo. Buenos Aires.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Held, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Jurado, F. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. *Forma y Función*, 6, 37-46.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. 8ª ed. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2008). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Argos Vergara.
- Rodríguez, L. (2015). *El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Silva, J. (2015). *El microcuento como estrategia para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tusón, A. (1991). Las marcas de la oralidad en la escritura. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 3, 14-19.





Reconciliarnos: una manifestación de ciudadanía para propiciar desde la escuela*

Reconciliation: a manifestation of citizenship to promote from school

Fabio Enrique Barragán Santos¹, Agustín David Arias Rey²

Para citar este artículo: Barragán, F. B.; Arias, A. D. (2018). Reconciliarnos: una manifestación de ciudadanía para propiciar desde la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 95-104

Recibido: 25-junio-2018 / **Aprobado:** 16-noviembre-2018

Resumen

El programa de investigación “Ciudadanía desde el aula” ha propuesto a la reconciliación como una de 16 manifestaciones de ciudadanía que pueden propiciarse desde las prácticas de aula con el fin de desarrollar competencias ciudadanas. Este artículo profundiza en la reconciliación como manifestación de ciudadanía. Primero, se hacen distinciones entre perdón y reconciliación. Luego, se presenta la reconciliación como manifestación de ciudadanía. Enseguida, se describen cuatro competencias ciudadanas asociadas: expresión asertiva, escucha activa y positiva, memoria personal y colectiva y resiliencia. Estas competencias ciudadanas y la reconciliación misma se estudian desde un vector narrativo que hace énfasis en la importancia de los relatos en la construcción social e individual. Finalmente, se presentan consideraciones y propuestas haciendo énfasis en educar para la reconciliación desde el aula y la escuela.

Palabras clave: reconciliación, pedagogía, competencias, educación ciudadana.

Abstract

The research program “Citizenship from the classroom” has proposed reconciliation as one of 16 manifestations of citizenship that can be promote through classroom practices in order to develop citizenship skills. This paper delves into reconciliation as a manifestation of citizenship. First, distinctions are made between forgiveness and reconciliation. Then, reconciliation is presented as a manifestation of citizenship. Next, four associated citizenship skills are described: assertive expression, active and positive listening, personal and collective memory and resilience. These citizenship skills and reconciliation itself, are studied from a narrative vector which emphasizes the importance of stories in social and individual construction. Finally, considerations and proposals are presented with an emphasis on educating for reconciliation from both the classroom and the school.

Keywords: reconciliation, pedagogy, skills, citizenship education.

95

* Artículo derivado del programa de investigación Ciudadanía desde el Aula, desarrollado entre marzo de 2015 y marzo de 2018, con financiación de Colciencias y Unisangil. Para más información véase www.ciudadaniadesdeelaula.com

1 Magíster en Pedagogía e Investigación en el Aula. Licenciado en Administración Educativa. Director del Grupo de Investigación TAREPE, Unisangil. Autor de obras literarias. Correo electrónico: fbarragan@unisangil.edu.co

2 Psicólogo. Consultor en orientación profesional. Miembro del Grupo de Investigación TAREPE, Unisangil. Correo electrónico: agustindavid.ariasrey@gmail.com

Introducción

La construcción de ciudadanía en tiempos de pos-conflicto representa numerosos desafíos; uno de los cuales indudablemente atañe a la reconciliación. En sociedades como la colombiana, atrapadas durante decenios en un ciclo de violencia crónica, el reto de reparar y reconstruir el tejido social desgarrado por acciones de unos y otros pasa necesariamente por dos procesos que están ligados pero que guardan sus particularidades: el perdón y la reconciliación.

Los dos términos (perdón y reconciliación) son conocidos y pronunciados con frecuencia. Sin embargo, ¿están claras las diferencias entre uno y otro?, ¿sabemos cómo llevarlos a la práctica y cómo educar para propiciar su realización?

Este texto surge de la experiencia y la reflexión acumuladas por los autores en procesos de investigación, especialmente en el programa “Ciudadanía desde el aula”, en los que han visto la necesidad de diferenciar entre perdón y reconciliación, aprender a practicarlos y educar para que cada vez sean más posibles.

Se empieza por una distinción entre perdón y reconciliación, enfatizando paulatinamente en la segunda. Posteriormente, se incursiona en la propuesta del programa “Ciudadanía desde el aula”: la reconciliación como una manifestación de ciudadanía que propicia y requiere un conjunto de competencias ciudadanas. Luego se profundiza en cuatro de ellas: expresión asertiva, escucha activa y positiva, memoria personal y colectiva y resiliencia. Finalmente, se ofrecen algunas consideraciones y sugerencias sobre lo que puede hacerse desde el aula para propiciar la reconciliación.

Distinciones entre perdón y reconciliación

La reconciliación supone la aceptación mutua entre adversarios, la voluntad mutua del encuentro entre víctimas y perpetradores con miras a una futura convivencia; a diferencia del perdón. En este sentido, si bien el perdón, como superación de emociones negativas como el odio, el deseo de venganza o el resentimiento, se constituye en un proceso que favorece y propicia la reconciliación,

no necesariamente desemboca en esta (Cortés, Torres, López-López, Pérez y Pineda-Marín, 2016; López, 2013).

El perdón sin reconciliación ocurre, de acuerdo con Palanski (2012), cuando la víctima desea liberarse de los efectos negativos que para sí misma tienen sentimientos como el afán de venganza y la hostilidad, mas no con la intención de restaurar la relación. La víctima, al anticipar los costos que implica restablecer y permanecer en la relación, concluye que estos son más grandes que los beneficios. Ya no es rehén de sentimientos negativos en relación con el agresor, mas no requiere ni desea restaurar la relación, pues lo primero resulta benéfico en términos emocionales, lo segundo no.

Lo crucial de la reconciliación es su carácter recíproco, la transformación de la interacción entre quienes han estado involucrados en espirales de dolor. Quienes han vivido abatidos por la fatalidad impuesta y quienes han participado en dicha imposición comparten la idea de que restaurar la relación es deseable. Se trata de transitar desde un pasado en conflicto hacia un futuro compartido, como lo propone la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (s. f.). En este orden de ideas, se asume que el proceso de reconciliación es deseable para ambas partes y no solo para quien ha sido receptor del daño. Según Brouneuos consiste en el “reconocimiento mutuo del sufrimiento pasado y el cambio de actitudes y comportamientos destructivos por relaciones constructivas para una paz sostenible” (como se cita en Ugarriza, 2013, p. 150). Similar aproximación hacen Bocanegra, González y Olaya (2016) al subrayar como categoría central de la reconciliación la formación de relaciones pacíficas basadas en la confianza, la aceptación y la cooperación.

Es claro que este reconocimiento mutuo, esta formación de relaciones pacíficas, ha de establecerse ante todo (pero no exclusivamente) entre quienes han estado cubiertos por dinámicas de destrucción de la convivencia: bien sea recibiendo los agravios o generándolos, o (lo más probable en sociedades como la colombiana tras decenios de conflicto armado) participando de manera complementaria en una escalada de enfrentamiento en la cual el

padecimiento mutuo es la constante; suspendidos en un péndulo de degradación alejado cada vez más del centro, de la dignidad humana.

Es largo y complejo el proceso de reconciliación, en el cual víctimas y victimarios restauran relaciones o las construyen basados en la confianza y la cooperación. Proceso que se enmarca siguiendo los lineamientos de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (s. f.), en lo que puede denominarse reconciliación interpersonal. Este proceso no solo es entre víctimas y victimarios, sino en general entre ciudadanos que tuvieron desacuerdos y enfrentamientos. Además de este proceso de reconciliación interpersonal, la entidad añade y distingue dos categorías de reconciliación, que para el momento histórico que vive Colombia son indispensables: la reconciliación social y la reconciliación política.

De este modo, la reconciliación alude al restablecimiento de relaciones entre individuos o comunidades que han estado enfrentadas, pero no se agota allí. Se requiere, en sociedades como la colombiana que transitan hacia el posconflicto, poner en marcha procesos que tengan en cuenta a toda la sociedad. Como lo sostiene Bueno: “Un proceso de reconciliación conlleva desde un sentido de cambio más personal (ya sea a escala ética o religiosa) a uno interpersonal, cultural, político, social y hasta económico” (2006, p. 67).

Los aportes de Bueno (2006) permiten pensar que no es corriendo por una sola vía como ha de comprenderse la reconciliación. Mejor resulta verla como un cruce de caminos en el que, además de la restitución de la relación entre víctima y victimario, se transita por las sendas de nuevos consensos sociales incluyentes, basados en el respeto a los derechos humanos y el entendimiento entre culturas atravesadas por la intolerancia. Sendas de reconstrucción de relaciones vecinales, familiares o comunitarias previamente fracturadas. Rutas de reconocimiento de los propios errores y aceptación del otro. Tránsito por la reparación psicosocial de las víctimas y la consecuente restitución de su integridad.

El Estado es un actor directo en los procesos de reconciliación (Bueno, 2006) y forma parte activa de estos al lado de las víctimas y los victimarios.

Garantizar la aplicación de la justicia así como la reparación de las víctimas y la sociedad, en tiempos de posconflicto, es una función que le corresponde y que, de no darse, bloquea o aplaza ostensiblemente cualquier proceso efectivo y sostenible de reconciliación.

Una cartografía útil para entender los procesos de reconciliación consiste en reconocer los tres niveles de complejidad ya mencionados: reconciliación interpersonal, reconciliación social y reconciliación política. Este texto reconoce la importancia de esta clasificación entre diferentes modos de reconciliación, sin entenderlos como procesos separados en la vida de las personas sino como distinciones conceptuales que favorecen mayor comprensión, pero que también pueden verse en muchas situaciones como procesos separados, dado que existen situaciones en ámbitos laborales, escolares y familiares en las que la ocurrencia de agravios se restringe a dichos ámbitos sin traspasar la membrana hacia otros escenarios (sociales y políticos).

Ahora bien, se ha señalado que la reconciliación interpersonal se evidencia cuando a través de un esfuerzo personal y colectivo los que han sido adversarios, oponentes o enemigos se atreven a compartir un mismo espacio de convivencia. Construcción mutua que obedece, en parte, al deseo de víctimas y perpetradores de satisfacer ciertas necesidades emocionales que han quedado deterioradas tras los episodios de conflicto. Así lo sugieren Shnabel y Nadler (2008), quienes entienden la reconciliación como un intercambio social en el que víctima y perpetrador buscan restaurar necesidades emocionales que han quedado deterioradas tras los sucesos de conflicto. Mientras la víctima busca empoderamiento (tras experimentar sentimientos de inferioridad en relación con su autoestima, su percepción de control y su honor) el perpetrador persigue aceptación por parte de la comunidad tras experimentar ansiedad en torno a la exclusión social causada por el señalamiento de violar las normas morales de la comunidad. Así, la víctima busca recuperar su poder y el perpetrador su imagen moral.

Este intercambio social requiere actos de parte y parte. La víctima espera del perpetrador el

reconocimiento de responsabilidades y la petición de perdón como camino hacia el empoderamiento. Entre tanto el perpetrador espera empatía por parte de la víctima en relación con su situación (miedo al rechazo social) e incluso comprensión en torno a las circunstancias que le compelieron a llevar a cabo actos socialmente inaceptables³. Esta comprensión no exime de responsabilidad al victimario; pero quizá puede desplazar la mirada de la culpa exclusiva del perpetrador hacia una perspectiva más amplia que reconozca contextos sociales y políticos. En esta línea se mueve Palanski (2012), quien sostiene, apoyado en estudios previos, que la reconciliación es más probable si una víctima coloca parte de la culpa por un delito en otro lugar que no sea el perpetrador.

¿Cómo avanzar hacia estos actos de comprensión tras vivir la barbarie? Pero también ¿cómo emprender caminos de reconciliación si se mantienen sentimientos de venganza y aniquilación hacia el otro? La reconciliación exige determinadas actitudes, conocimientos y capacidades (competencias) que se pueden propiciar a través de una pedagogía especialmente intencionada.

La reconciliación como manifestación de ciudadanía

“Ciudadanía desde el aula” es un programa de investigación pedagógica que tiene por objetivo general desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas en establecimientos educativos de la provincia de Guantán⁴.

Componentes esenciales del enfoque pedagógico de este programa son las competencias ciudadanas y las manifestaciones de ciudadanía que el programa adoptó. En cuanto a competencias ciudadanas, se acogió el concepto del Ministerio de Educación Nacional (MEN): “son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen

posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (2004, p. 8).

Las manifestaciones de ciudadanía son una denominación aportada por el programa y se han definido como “situaciones sociales en las cuales se evidencian competencias ciudadanas de una o varias personas” (Barragán y Arias, 2018). Por ejemplo: debatir es una situación en la que se evidencian: manejo de emociones, expresión asertiva, escucha activa y positiva, argumentación y consideración de diversas perspectivas, entre otras competencias. Por esta razón, debatir forma parte de las 16 manifestaciones de ciudadanía que el programa promueve, al lado de reconciliarse, deliberar, regular el poder, indignarse y otras más.

La propuesta de “Ciudadanía desde el aula” también incluye un conjunto de 15 competencias ciudadanas (Barragán y Arias, 2018). El punto de partida son los lineamientos del MEN, además, se incluyen otras competencias que docentes e investigadores consideraron pertinentes para el ejercicio y la construcción de la ciudadanía.

Si bien todas las competencias ciudadanas pueden aportar a las manifestaciones de ciudadanía, cabe mencionar en este caso algunas que guardan estrecha relación con la reconciliación: resiliencia, expresión asertiva, memoria personal y colectiva, manejo de emociones, empatía, confianza, consideración de diversas perspectivas y escucha activa y positiva (figura 1).

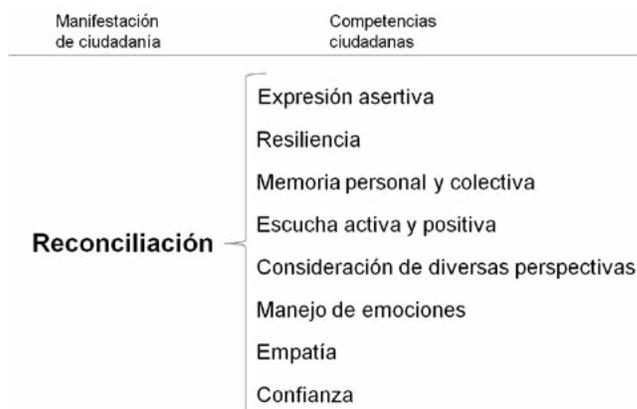


Figura 1. Principales competencias ciudadanas asociadas a la reconciliación

Fuente: elaboración propia.

3 Llama la atención aquí el papel de la empatía con el perpetrador. Esta distinción otorga un valor conceptual a la empatía pues una mirada simplista ubicaría únicamente a la víctima como depositaria. Postular empatía con el perpetrador es un salto cualitativo de esta competencia.

4 La provincia de Guantán está integrada por 18 municipios del Departamento de Santander, en Colombia.

A continuación, se hará énfasis en cuatro competencias cardinales para que la reconciliación sea posible. Aunque todas las competencias ciudadanas son importantes, por cuestiones de extensión se profundiza solo en estas cuatro, que pueden considerarse cardinales en el actual momento histórico colombiano.

Expresión asertiva y escucha activa y positiva

Quienes han soportado la humillación y el sufrimiento deben realizar un gran esfuerzo para controlar prejuicios y emociones cuando escuchan a otros que defienden o justifican a los causantes de su dolor, o cuando escuchan a sus propios verdugos exponiendo su verdad. Las víctimas, con toda razón, suelen defender de modo fehaciente su versión de los hechos y reclamar justicia. Sin embargo, si cada una de las partes considera su relato de los hechos como la única verdad, se bloquea la reconciliación.

En palabras de Bueno:

No se trata de llegar a una única verdad, se trata de escuchar las múltiples verdades de los actores, las cuales son fragmentadas, relativas, pero igualmente válidas [...] Escuchar al otro contribuye a relativizar el propio sufrimiento, a encontrarle sentido en un contexto social y político determinado y así desvirtuar la venganza. (2006, p. 74)

Las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES. PE. RE) han comprendido este desafío y realizan procesos pedagógicos en los cuales “las versiones oficiales de los acontecimientos individuales y colectivos son reconstruidas en la perspectiva del reencuentro, la verdad, la justicia y la reparación” (Fundación para la Reconciliación, s. f.).

Esta reconstrucción discursiva necesita en primera instancia de la *expresión asertiva*, como una competencia ciudadana que consiste básicamente en la expresión de las ideas y emociones propias cuidadosamente, constructivamente (Chaux, 2012). La expresión asertiva sirve para que todas las partes se expresen, le hagan saber a los otros cómo se sintieron, qué recuerdan, qué consecuencias les acarrearón los hechos, observando, monitoreando

y revisando los tonos y las emocionalidades que aguzan las agresiones y el odio.

Además, para reconstruir los relatos hace falta una competencia que en “Ciudadanía desde el aula” se ha denominado *escucha activa y positiva*, la cual se ha entendido como una disposición a escuchar al otro sin prejuicios, con actitud comprensiva y haciéndole saber que se le escucha. Es necesario diferenciar entre escuchar y “dejar hablar”. Se puede permitir que las víctimas narren su relato sin escucharlas, se puede dejar hablar a los victimarios sin escucharlos. Es común asistir a foros y debates en los que cada quien solo espera su momento para hablar sin prestarles atención a las palabras de los demás, sin esforzarse por comprenderlos.

La reconciliación exige una verdadera disposición cognitiva y emocional para escuchar los relatos de los otros, aunque no estemos de acuerdo con su versión. Comprender el relato del otro no significa estar de acuerdo con él. La expresión asertiva y la escucha activa y positiva se complementan para hacer posible la comunicación y cultivar en terreno fértil la reconciliación.

Memoria personal y colectiva

Relativizar el propio sufrimiento no es desconocer el pasado, ni decretar el olvido. No es una concesión de silencios que se otorga a la historia. Al contrario, la memoria se constituye en elemento inherente de la reconciliación. La manera como las personas o comunidades involucradas en tramas sociales caracterizadas por el daño, la agresión y el conflicto, se relacionan con su pasado es crucial en este sentido.

¿De qué memoria estamos hablando? ¿Una copia fiel del pasado o un proceso de reorganización que el sujeto realiza a partir de la experiencia vivida?

Asumir la primera postura implica que ante un mismo hecho todos lo recuerdan de la misma manera, sin aportar interpretaciones y significados respecto a lo ocurrido. La segunda forma (entender la memoria como un proceso de reorganización) supone que si bien hay hechos concretos que inciden sobre la biografía del sujeto, este otorga significado

a dichos hechos. Se habla en este caso de la memoria como un proceso narrativo y no simplemente como un acto de réplica del pasado⁵.

En las ciencias sociales ha cobrado fuerza el enfoque narrativo, que da importancia al significado que las personas hacen de las experiencias vividas. La unidad de análisis no son tanto los hechos sino los relatos o narraciones que el sujeto construye. Según esta propuesta “se puede definir la narración como una unidad de significado que brinda un marco para la experiencia vivida” (Epston, White y Murray, 1996, p. 122).

Entender y pensar la memoria como relato y no como réplica traza un camino propicio para la reconciliación: conduce a una relación distinta con el pasado, en la cual no prima el monopolio de relatos basados en el rencor, el odio o la impotencia ante la agresión.

El Observatorio para la paz, en Colombia, ha desarrollado una experiencia con “mujeres que han vivido la fuerza de la guerra y que han tomado la decisión de tejer colectivamente nuevos caminos de vida, sin olvidar su pasado, pero sí trascendiendo amorosamente sus historias de violencia” (Observatorio para la paz, s. f.). Este es un ejemplo de la memoria como competencia ciudadana que favorece la reconciliación.

Se trata de una comprensión de la memoria como proceso narrativo que, lejos de tergiversar el pasado o negarlo (especialmente en situaciones adversas y traumáticas), abre la posibilidad de relatos diferentes al dominante, permitiendo transitar más pronto hacia un proceso de reconciliación en el que las personas involucradas puedan referirse al pasado desde otra perspectiva. En lugar de *recordar para perpetuar agravios*, con palabras como: “Vengaremos el horror vivido. Es necesario destruirlos para honrar a los nuestros, así padezcamos los golpes de la destrucción”, se puede recordar

5 “La hipótesis explicativa más extendida entre aquellos que investigan el papel de la memoria, es que mientras leemos, mientras observamos lo que sucede a nuestro alrededor o mientras nos cuentan una historia construimos significados e inferencias y son esos significados e inferencias los que almacenamos en nuestra memoria” (Ruiz-Vargas, 1997, p. 126). “El pensamiento contemporáneo ha desmontado la ingenua creencia de que el pasado tal cual fue, el pasado en sí, es recuperable. La memoria, como ya se dijo, no es un almacén ni un inventario; es una facultad que conserva, pero que elabora, es una memoria creativa” (Fernández, 1997, p. 71).

para imaginar posibilidades, por ejemplo, con frases como: “Jamás olvidaremos el estruendo del horror, los gritos atravesando el silencio de la noche; jamás dejaremos sepultados, bajo los escombros de la amnesia, el llanto, la desolación vivida, pero nos merecemos la esperanza”.

Difícilmente se avanzará hacia procesos de reconciliación en Colombia si tras vivir una situación adversa, dolorosa, agobiante, traumática (la masacre, el desplazamiento, la tortura, la desaparición forzada, el secuestro, la fragmentación de la familia o la penuria económica, por ejemplo) las víctimas y la sociedad en general reconstruyen su pasado únicamente a través de un relato dominante basado en las heridas ocasionadas. Si la cultura que rodea al herido se empeña en reeditar los mismos relatos de odio y venganza contra el agresor se gesta una violencia cultural⁶.

Es necesario que las instituciones sociales que acompañan a la víctima permitan la emergencia de nuevos relatos en los que no solo se exprese impotencia, también heroísmo; no solo se realce el horror del oprobio, además la solidaridad de la comunidad; no solo haya ausencia de autoridad, también presencia de grupos de apoyo.

Una pedagogía para la reconciliación en Colombia debe preguntarse sobre la manera como presenta y trata la historia; es decir, la manera como construye memoria. Por ejemplo, es necesario exaltar el heroísmo de las madres que se resistieron a que sus hijos formasen parte de la guerra, y de quienes sobrevivieron y salieron adelante sin tomar las armas. Mientras los únicos héroes que se exalten en la escuela sean los próceres y mártires que mataron y se hicieron matar se estará gestionando una memoria estéril para procesos de reconciliación.

Resiliencia

Si entendemos la resiliencia como la capacidad humana para resistir en las tribulaciones, lidiar con las adversidades y construir desde el dolor (Arias, 2010), podemos inferir que la reconciliación y la resiliencia comparten vasos comunicantes.

6 “La violencia cultural son aquellos aspectos de la cultura, materializados por medio de la religión y la ideología, el lenguaje y el arte, y las ciencias en sus diversas manifestaciones, que justifican o legitiman la violencia directa o la estructural” (Galtung, citado por Hueso, 2000, p. 130).

Resiliencia cuyo tejido requiere, entre otros, del hilo narrativo de la memoria en los términos que se han expuesto. Cyrulnik, uno de los exponentes y estudiosos de este fenómeno sostiene:

Más elaborados y menos estereotipados que los discursos, los relatos exigen una reorganización de los hechos inscritos en la memoria, una reorganización realizada con la intención de construir una representación de uno mismo dirigida a quienes tenemos cerca, a la cultura o a una tercera persona real o imaginaria [...] mientras sea posible modificar la imagen que nos hacemos de nosotros mismos, mientras una intervención en la realidad psíquica y social nos permita trabajar en ella, la resiliencia será posible, puesto que consiste, simplemente en reanudar, tras una agonía psíquica, un determinado tipo de desarrollo. (2005, p. 38)

Los sujetos o las comunidades que han pasado por acontecimientos infaustos y están desplegando conductas de reconciliación, son sujetos y comunidades resilientes. O, dicho al revés, la resiliencia se convierte en competencia necesaria para la emergencia de la reconciliación, pues por definición quien es resiliente lo es no solo por su resistencia ante la fatalidad, sino por su capacidad para construir desde el dolor. Construcción que toma fuerza y coraje en la reconstrucción del tejido social al lado de quienes fueron considerados como enemigos, victimarios o adversarios.

Acercarse al fenómeno desde una perspectiva sistémica que tiene en cuenta tanto al sujeto como al medio que lo rodea es más congruente y coherente con el concepto. En este sentido, es más apropiado hablar de trayectoria resiliente (como un proceso) y no tan solo de resiliencia (como un producto).

Acogiendo de nuevo los aportes de Cyrulnik, la trayectoria resiliente depende por lo menos de tres factores: a) la estructura del acontecimiento adverso (¿catástrofe natural o saña personal?, ¿abandono o desplazamiento?, ¿enfermedad biológica o discapacidad ocasionada?, etc.); b) el desarrollo y la historia del sujeto previos a la tragedia; y c) la organización del apoyo después del acontecimiento, pues “puede impulsar un proceso de resiliencia o bloquearlo” (2009, p. 49).

La posibilidad de emprender un camino resiliente se desdibuja si los discursos culturales predominantes se empeñan en hacer eco de retahílas que promueven la degradación del otro y la visión maniquea del conflicto; si las instituciones sociales que acompañan al golpeado lo someten a un proceso de revictimización, o de resignación, o de mayor desesperación (los paseos burocráticos, la cárcel de la espera, la aridez de negligencia, el golpe seco de la indiferencia); si la comunidad que podría sostener a los agobiados está igualmente resquebrajada o permanece indiferente ante su agonía.

En definitiva, la resiliencia es un proceso que se apuntala en gran parte sobre las redes socioculturales que se tejen alrededor de los conmocionados por la adversidad. Y parte de estas redes socioculturales la conforman los relatos erigidos en torno a lo acaecido. Relatos socioculturales que inciden sobre la manera como los sujetos y las comunidades hacen uso de su memoria. Retornando a las palabras de Cyrulnik:

Los autores de relatos (los periodistas, novelistas, cineastas o ensayistas) habitualmente proporcionan tres tipos de retórica para hablar de un mismo hecho real: Un discurso placebo que adormece a todos: “No es tan grave, ya pasará; hay que superarlo y continuar viviendo”.

Un discurso nocebo que enloquece a todos: “Ya no hay solución posible. [...] Vamos a morir y por culpa de [...]”

Un discurso explicativo, interactivo, que promueve los encuentros y provee de consignas que contribuyen a dominar la situación. Tiempo después los afectados reflexionarán sobre él o utilizarán ese relato para reorganizar la representación y agregarle un compromiso físico y afectivo.

Sólo entonces es posible realizar el trabajo de resiliencia. (2009, p. 79)

Consideraciones pedagógicas

El paradigma pedagógico de las competencias ciudadanas deja claro que no basta con un saber teórico sobre los conceptos relacionados con la ciudadanía, sino que se requiere de la práctica cotidiana, que genere hábitos y un aprendizaje

significativo (Chaux, 2012). Es necesario que la escuela se vuelva un lugar en el que sea posible vivir la reconciliación, y la ciudadanía en general (Mockus, 2004; Toro y Tallone, 2011; Camps, 2011; Barragán, Arias y Barragán, 2018).

En consecuencia, para consolidar una pedagogía de la reconciliación y la paz Colombia requiere no solo instituciones educativas y maestros que distingan lo que es la reconciliación y las competencias ciudadanas, que incluye como manifestación de ciudadanía. También se necesita reflexionar sobre las prácticas de aula y transformarlas cuando sea conveniente.

En este sentido, la propuesta del programa “Ciudadanía desde el aula”, ofrece un conjunto de orientaciones y estrategias que podrían ser aprovechadas por los docentes del país, entre ellas la estrategia “Conversar es nuestro cuento”, enfocada en la conversación, como manifestación de ciudadanía que emerge de la lectura de relatos sobre situaciones cotidianas (Barragán *et al.*, 2018; Sánchez *et al.*, 2018).

En estos últimos párrafos, se hace referencia a alternativas pedagógicas centradas en el potencial que ofrecen los relatos. En especial, en procesos de lectura, escritura y oralidad.

Al hablar de lectura conviene ampliar aquella noción basada en la eficiencia del lector para encontrar en un texto las respuestas que otro ha previsto. Larrosa (2003) propone entender la lectura esencialmente como una experiencia de búsqueda y construcción de sentido.

Leer no se refiere exclusivamente a la palabra escrita. Escuchar el testimonio de una víctima es otra forma de leer relatos que puede realizarse en el aula sin la presencia física del narrador gracias a las TIC; también, está la alternativa de leer textos impresos en voz alta. La lectura de un relato en voz alta tiene un poder inmenso y para algunos se trata de la actividad de lectura más importante en la infancia (Trelease, 2005).

Obviamente no se trata tan solo de la técnica o el medio, también se requiere atención en cuanto a los relatos en sí mismos. Para desarrollar las competencias necesarias para la reconciliación es indispensable romper el aislamiento que suele producirse en los relatos propios o en los

predominantes. Es más difícil, por ejemplo, educar para la reconciliación cuando se promocionan (en películas, telenovelas, series, etc.) con tanta insistencia relatos que exaltan el uso de la fuerza y la violencia para derrotar al mal.

En el caso de los relatos testimoniales, los que se basan en hechos reales, conviene que sean leídos y escuchados la mayor variedad posible y que sean vistos desde diferentes aristas. Un ejemplo explícito lo constituyen los diversos documentos que han sido elaborados con minucia y rigor por parte del Centro de Memoria Histórica. Se trata, como ya se explicó, de propiciar una memoria que no se extingue en la repetición de hechos sino que crece a partir de la interpretación que sujetos y comunidades realizan.

Por otra parte, cuando se trate de relatos de ficción es necesario favorecer la publicación y circulación de aquellos que muestren la reconciliación como una alternativa favorable que haga contrapeso a los relatos que exaltan al héroe sometiendo al villano y haciéndole pagar sus faltas. Existen ya varias alternativas publicadas. Por ejemplo, García-Castellano (2016) realiza un compendio de cuentos populares de diferentes regiones y culturas a través de los cuales se evidencian tramas y desenlaces que hacen posibles la reconciliación y el perdón, sin eximir de su responsabilidad a los causantes de daño.

Tal vez sobre decir que las fábulas, con sus ínsitas moralejas, pueden tornarse desfavorables para una pedagogía de la reconciliación porque tienden a imponer una interpretación, que suele estar inclinada hacia la retaliación y el castigo. Cuando se usen fábulas en el aula sería pertinente proponer la reescritura de las mismas buscando nuevas soluciones a los conflictos que ellas presentan, enfrentarse a la moraleja. Por supuesto, vigilando siempre que la intervención pedagógica no caiga en otros adoctrinamientos.

Un ejemplo de cómo los relatos pueden escribirse desde diversas perspectivas es la célebre obra *Voces en el parque* (Brown, 2000), en la cual cuatro personajes narran la misma historia, con sorprendentes diferencias. Esta posibilidad de escritura y reescritura es sumamente valiosa en una pedagogía para la reconciliación. Un docente podría, por

ejemplo, proponerles a sus estudiantes escribir el relato de un asalto a un supermercado desde diferentes perspectivas. Unos lo escribirían con el empleado encargado de la caja como narrador. Otros, lo narrarían asumiendo la voz de un asaltante. Algunos podrían escribir la versión de una madre embarazada que estaba en ese momento comprando el mercado para llevar a casa. También sería excelente que hubiera quienes escribieran la historia en la voz de un policía y en la de un testigo externo que vio los hechos a través de los mostradores del supermercado.

Este ejercicio de escritura se complementaría posteriormente con actividades de lectura que les permitieran a todos los estudiantes conocer las diferentes versiones del mismo relato, que serían preámbulo de sesiones de conversación que permitirían escuchar las impresiones causadas por lo escrito.

Conversar sobre relatos es una alternativa que exige abrir las puertas del discurso para que confluyan saberes diversos y perspectivas diferentes. Se espera que el docente vele por la inclusión de esta variedad, incluso cuando él mismo no esté de acuerdo con lo que algunos estudiantes expresen. Herrera y Chahín (2007) afirman que conversar es diferente a convencer. Así llaman la atención sobre aquella postura pedagógica que solo integra la voz del estudiante en la medida en que confirma los planteamientos del docente.

Sánchez (2018) presenta algunas características esperables de la conversación en el aula de clase, como resultado de uno de los proyectos de investigación del programa "Ciudadanía desde el aula". Entre ellas, aparecen la expresión asertiva y la escucha activa y positiva, competencias ciudadanas que entran en funcionamiento cuando se conversa en el aula con una adecuada intervención pedagógica.

Podrían presentarse muchas alternativas didácticas para propiciar la reconciliación, pero no es propósito de este texto ofrecer un menú de opciones sino proponer, en síntesis, el compromiso del docente y la escuela en pro de una educación que favorezca la reconciliación en un país como Colombia. El lenguaje sin duda será componente esencial, y los relatos (reales y ficticios) una materia

prima sumamente útil en procesos que integren lectura, escritura y oralidad para favorecer competencias ciudadanas asociadas a la reconciliación, como manifestación de ciudadanía.

Referencias

- Arias, A. (2010). *La resiliencia en procesos de cuidado de la salud*. San Gil, Colombia: Unisangil.
- Barragán, F. y Arias, A. (2018). Enfoque pedagógico. En F. Barragán, A. Arias y L. Barragán, *Ciudadanía desde el aula. Volumen I: orientaciones didácticas* (pp. 9-24). San Gil, Colombia: Unisangil.
- Barragán, F., Arias, A. y Barragán, L. (2018). *Ciudadanía desde el Aula. Volumen II: estrategias didácticas*. San Gil, Colombia: Unisangil.
- Bocanegra, J., González, A. y Olaya, L. (2016). Una estrategia para la apropiación de las TIC en la reconciliación de las víctimas del conflicto armado colombiano. *Trilogía*, 8(14), 53-63. DOI: <https://doi.org/10.22430/21457778.416>
- Brown, A. (2000). *Voces en el parque*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bueno, M. (2006). La reconciliación como un proceso socio-político. *Aproximaciones teóricas. Reflexión Política*, 15, 64-78.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus. DOI: <https://doi.org/10.7440/2012.62>
- Cortés, A., Torres, A., López-López, W., Pérez, C. y Pineda-Marín, C. (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial Intervention*, 25(1), 19-25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.09.004>
- Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Gedisa.
- Epston, D., White, M. y Murray, K. (1996). Una propuesta para reescribir la terapia. En S. McNamee y K. Gergen (comp.), *La terapia como construcción social* (pp. 121-144). Barcelona: Paidós.

- Fernández, C. (1997). Figuraciones de la memoria en la autobiografía. En J. Ruiz (comp.), *Claves de la memoria* (pp. 121-151). Madrid: Trotta.
- Fundación para la Reconciliación (s. f.). *Sobre la propuesta ES.PE.RE*. Bogotá.
- García-Castellano, A. (2016). Los cuentos populares en los procesos de perdón y reconciliación. *Moralia*, 39(152), 387-403.
- Herrera, G. y Chahín, I. (2007). *La fiesta de la conversación*. Bilbao: Edex.
- Hueso, V. (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, 111, 125-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=595158>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- López, E. (2013). Perdonar sí, olvidar no. Una aproximación a la reconciliación en Colombia desde los sentimientos morales. *Universitas Philosophica*, 30(61), 85-96.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Al tablero*, 27. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Observatorio para la Paz (s. f.). *Reconciliación*.
- Palanski, M. (2012). Forgiveness and reconciliation in the workplace: A multi-level perspective and research agenda. *Journal of Business Ethics*, 109(3), 275-287. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1125-1>
- Ruiz-Vargas, J. (1997). ¿Cómo funciona la memoria? El recuerdo, el olvido y otras claves psicológicas. En J. Ruiz (comp.), *Claves de la memoria* (pp. 121-151). Madrid: Trotta.
- Sánchez, S. (2018). Conversar es nuestro cuento. En S. Sánchez, M. Gómez, R. Rodríguez, L. Barragán, S. Neira y F. Barragán, *Ciudadanía desde el aula, Volumen II: estrategias didácticas* (pp. 5-20). San Gil, Colombia: Unisangil.
- Sánchez, S., Gómez, M., Rodríguez, R., Barragán, F., Neira, S. y Barragán, L. (2018). *Ciudadanía desde el aula. Volumen I: orientaciones didácticas*. San Gil, Colombia: Unisangil.
- Shnabel, N. y Nadler, A. (2008). A needs-based model of reconciliation: Satisfying the differential emotional needs of victim and perpetrator as a key to promoting reconciliation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 116-132. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.1.116>
- Toro, B. y Tallone, A. (2011). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación SM. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7
- Trelease, J. (2005). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.
- Ugarriza, J. (2013). La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos. *Colombia Internacional*, 77, 141-176. DOI: <https://doi.org/10.7440/colombiaint77.2013.06>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (s. f.). *Convivencia, Reconciliación y Paz*. Bogotá.





La experiencia de lectura en voz alta con las infancias: “Caperucita y el lobo feroz; la maraca y el trueno”. Literatura infantil y efectos sonoros*

The experience of reading aloud with childhoods: “Little Red Riding Hood and the Big Bad Wolf; maraca and thunder”. Children’s literature and sound effects

Tamara Bustamante Chillón¹, Diana Marcela Gallego Angulo²

Para citar este artículo: Bustamante, T.; Gallego, D. M. (2018). La experiencia de lectura en voz alta con las infancias: “Caperucita y el lobo feroz; la maraca y el trueno”. *Literatura infantil y efectos sonoros. Infancias Imágenes*, 18(1), 105-113

Recibido: 30-abril-2018 / **Aprobado:** 17-septiembre-2018

Resumen

En este artículo se presenta una experiencia pedagógica centrada en el uso de efectos sonoros para el acompañamiento de la lectura en voz alta de textos literarios infantiles. La reflexión avanza hacia la comprensión de esta experiencia y el tema se aborda desde categorías conceptuales tales como los efectos sonoros y la literatura infantil, la narración y la creación, la comprensión lectora y el placer de leer. Se incorporan referencias desde las neurociencias, las teorías del desarrollo infantil y el rol de la pedagoga infantil en la formulación de propuestas que promuevan competencias lectoras e interés por la lectura en los niños y niñas. Se recuperan observaciones derivadas de diversas fuentes y, en especial, de una investigación desarrollada con una población de niños y niñas con edades entre ocho y nueve años.

Palabras clave: literatura, infancia, método de enseñanza, lectura, innovación educativa.

Abstract

This paper presents a pedagogical experience focused on the use of sound effects for the accompaniment of reading aloud of children’s literary texts. The reflection advances towards the understanding of this experience and approaches the subject from conceptual categories such as sound effects and children’s literature, narration and creation, reading comprehension and pleasure of reading. References are incorporated from neurosciences, theories of child development and role of children’s teacher formulating proposals that promote reading skills and interest in literacy in children. Observations are derived from various sources, especially, from a research carried out with a population of children between eight and nine years old.

Keywords: literature; childhood, teaching methods, reading, educational innovations.

105

* Investigación desarrollada en el colegio Manuela Beltrán bajo la tutoría de la línea de profundización Lenguaje, Comunicación y Creación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹ Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

² Licenciada en Pedagogía Infantil Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

En este artículo se trata el desarrollo de la comprensión lectora y la promoción del amor por la lectura a partir de estrategias basadas en el uso de efectos sonoros y musicales durante el proceso de lectura en voz alta. La experiencia titulada: “Caperucita y el lobo feroz; la maraca y el trueno” retoma el poder y la magia de los relatos musicales (Romero, 2007) y se centra en brindar una vivencia que comprometa todos los sentidos y promueva una manera menos lineal de acercarse a la literatura.

El uso de la literatura en los procesos de aprendizaje tiene especial importancia para la construcción de nuevas formas de lectura de los mundos que se habitan. Los beneficios para la pedagogía se evidencian en el mejoramiento de procesos de interpretación, creación e interacción con el mundo, lo que convierte a la literatura en una herramienta funcional en los contextos educativos.

La lectura en voz alta crea una relación singular entre el lector, el libro y el espectador/audiencia. En ella se movilizan emociones, expectativas e intereses en el paso de una página a otra. Esta experiencia se convierte en un ritual para todos los presentes, quienes se conectan a través de la sonoridad, el ritmo y la fluidez de la lectura en un circuito armónico en el que cada uno de los participantes cumple una función en el propósito de lograr la comunión entre todos los interlocutores.

Una buena lectura en voz alta es una experiencia placentera y agradable que se disfruta más cuando se hace en compañía. Además, motiva, despierta pasión y amor por el mundo de las letras, al que se transporta a la audiencia a nuevos mundos en el interjuego de la voz, la escucha y la interpretación. Los sentidos y la mente se despiertan con la sonoridad de las palabras pronunciadas por quien lee en voz alta. Las emociones afloran en el acto de escuchar y poco a poco envuelven y atrapan al público en el texto; provocan una atracción común entre los receptores sin importar su edad (CRA, 2013).

A la lectura literaria en voz alta, como actividad tradicional, se decidió agregar los sonidos, la música y los efectos sonoros como estrategias para crear atmósferas, para ambientar los cuentos y despertar las emociones adormecidas. Estos recursos, empleados como herramientas pedagógicas y

didácticas, estimulan los procesos lectores, despiertan, agudizan y desarrollan el interés de las audiencias infantiles por la narración. El lector-interprete busca impactar, alegrar y atraer a su audiencia a través del uso de estas herramientas. La expresión *la maraca y el trueno* ilustra la relación del narrador-lector con un universo infinito de sonidos; *Caperucita y el lobo feroz* recuerdan también la infinita posibilidad que brinda la literatura infantil.

“La maraca y el trueno” en clave de innovación

El valor de una innovación no reside exclusivamente en la introducción de lo nuevo, también puede provenir de la resignificación y comprensión de lo antiguo. En esta lógica avanza cualquier experiencia que busque identificar herramientas para el desarrollo del conocimiento desde la construcción de nuevas ideas que contribuyan a crear nuevos sentidos del mundo educativo, como aclara Martínez (2007).

La propuesta “la maraca y el trueno” se sustentó en un acompañamiento con efectos sonoros para optimizar los procesos lectores de niños y niñas. Esto tenía como fin beneficiar a todos los niños y niñas del grupo, quienes se consideraron como un todo integral; por supuesto, también se trabajaban sus particularidades individuales. Así fue como durante toda la práctica los estudiantes realizaron puestas en común y trabajos en equipo, posibilitando la participación, el diálogo y la construcción colaborativa.

Esta es una propuesta de innovación educativa que parte del *aprender haciendo*, ofreciendo a los estudiantes una experiencia que favorece su proceso lector. Después de las consideraciones anteriores, se pretende apostar por el desarrollo de capacidades que permitan que el pensamiento crezca.

En efecto, como se verá en el transcurso de este artículo, esta estrategia facilita la expresión y habilidad de interiorizar lo que se está leyendo gracias a la ambientación con la que se acompaña la lectura. Esta experiencia permite afianzar las habilidades con las que interactúa la infancia, la lectura y el mundo que lo rodea, lo que brinda herramientas para la exploración de la imaginación.

Los estudiantes, con ayuda de diferentes utensilios que hacen parte de la cotidianidad, hicieron la ambientación sonora en los momentos de la lectura en voz alta, posibilitando un proceso de comprensión más fluida.

En la observación preliminar se identificó que las estructuras tradicionales del aula resultan obligantes y no ayudan a introducir elementos novedosos que despierten el interés de los niños y niñas; por ello, no permiten el fomento del amor y el gusto por la lectura. "La maraca, el trueno, caperucita y el lobo feroz" consiste en la ambientación de la lectura de cuentos infantiles con efectos sonoros, como estrategia para mejorar la comprensión e interpretación de lo que se está leyendo.

Por otra parte, se busca desarrollar y mejorar las relaciones en el aula, aprovechando los contenidos de valores y reflexiones de la vida cotidiana que en los libros se encuentran. Adicional a esto, se fortalecen los procesos de comunicación ya que se amplía su vocabulario.

Se experimentaron otras maneras de asumir la lectura y se generaron nuevas representaciones de lo que es leer. En una de estas, por ejemplo, se contempla como el espacio que alegra y dispone a todos para llevar a cabo dicha actividad.

A continuación, se sustentan categorías que permitieron precisar esta investigación.

Efectos sonoros y la literatura

El uso de efectos sonoros y de música que acompañan la narración de cuentos es un recurso común y ampliamente usado en la cotidianidad de las relaciones entre niños y adultos desde tiempos inmemoriales. Al margen de esta evidencia, relacionar los efectos sonoros con la literatura infantil, la interpretación y la representación estimula el aprendizaje de los niños y niñas de una manera significativa. En esta fusión de sonidos y literatura está incluido el juego, método y herramienta que favorece la significación de experiencias y comprensión.

En este sentido, y en palabras de Mancia y Muscio (2006), la incorporación del sonido a la poesía es una característica de la experiencia de *sentir las palabras*. De esta manera, es posible vincular el conocimiento y la percepción musical a otras dimensiones de la cognición humana. En los aprendizajes

que se construyen de este modo, el significado está mediado por un proceso en el que la cognición se constituye en la interacción con el entorno cotidiano y recurre a la capacidad de la música y los sonidos para activar sentimientos y emociones.

Así, la función de la música y los efectos sonoros es generar una mediación con valor evocativo, emocionalmente motivado, que favorece la fijación de los significados nuevos y la relación de significaciones ya instaladas en la cognición del niño o niña.

Para poder vislumbrar cómo la implementación de efectos sonoros favorece la comprensión lectora podríamos iniciar por el proceso que tiene el cerebro humano que está en constante desarrollo y aprendizaje, el cual facilita el progreso de todas las habilidades de pensamiento que presentan los estudiantes. Si bien la neuroplasticidad se refiere al proceso por el cual las neuronas mejoran su conectividad (la unión entre sí que genera redes y circuitos), la estimulación cognitiva adecuada puede ayudar a volver más efectiva y significativa la experiencia con la lectura, de modo tal que los procesos cognitivos implicados en relación e interpretación de significados del texto se apoyan en la memoria emotiva que se liga a la música y efectos sonoros asociados.

La música, al igual que la lectura, ejerce gran influencia en el cerebro. En palabras de Cozolino (2006) y Gazzaniga (2008), la música provoca una gran huella en el cerebro, al estimular zonas responsables de funciones superiores e incitando a un enorme grupo de habilidades y procesos mentales que permiten el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales, además de estimular las competencias sociales humanas.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, si los maestros implementan métodos que incorporen la música y los efectos sonoros pueden lograr la activación del aprendizaje pues al involucrar las emociones y sensaciones se acentúa en el cerebro un impacto que adquiere significado para toda la vida y sirve como activador mnemotécnico. Se estimulan un sinnúmero de procesos mentales que ponen en constante actividad el estado de ánimo encargado de modular las funciones cerebrales superiores, el lenguaje, la toma de decisiones, la

memoria, la percepción y la atención, optimizando el aprendizaje perceptivo-intuitivo.

La perspectiva de las inteligencias múltiples aporta ideas significativas (Gardner, 1994), ya que expone que la inteligencia musical, en el sentido neuroespecífico que se deduce de la argumentación sobre la noción de inteligencia, ayuda a crear un mundo con una carga emocional de alegría que resulta más atractivo para el niño y la niña. En este sentido, la música aporta elementos a la creatividad desde la apreciación de ritmos y efectos sonoros, exigiendo así un trabajo intelectual más productivo que va de la mano con las competencias comunicativas y artísticas; esto, reconociendo que son elementos en el desarrollo integral de cualquier ser humano y logrando un pensamiento divergente ligado a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje creativo que permite la música, se pretende recuperar los mundos llenos de emociones que procura transmitir el autor mediante su obra. Esto pasaba cuando, en la ejecución de la metodología, los estudiantes estaban atentos a momentos puntuales para poder intervenir con sus herramientas musicales, lo que estimuló una concentración que estaba directamente relacionada con la comprensión de lo que se estaba leyendo.

Los cuentos musicales

Los cuentos musicales son entendidos por Encabo y Rubio (2010) como un relato acompañado de efectos musicales que adquiere mucha fuerza expresiva a través de la ambientación sonora de algunos de sus fragmentos. Es una herramienta didáctica y práctica para trabajar la educación artística en la infancia, pues el arte permite siempre nuevas miradas, las cuales buscan captar y sensibilizar a los espectadores.

Se trata, en esencia, de un orden creativo y expresivo que busca emparentarse con el proceso artístico y que se incentive a los jóvenes hacia la creación de nuevas subjetividades y la búsqueda de nuevas propuestas en cuanto a lo ético y lo artístico, según Muñoz y Marín, (2006). Esto sugiere pensar el arte dentro de la educación, porque promueve una atracción y motivación para la

creación de nuevas formas de expresión (los sonidos que convirtiéndose en música se dejan moldear de muchas maneras), permitiendo la construcción de espacios de comunicación.

La magia de los relatos musicales, como menciona Romero (2007), se centra en brindar una experiencia que comprometa todos los sentidos. Por ello, es importante que se logre percibir esta intención melódica; que el cuento esté acompañado por una canción y efectos sonoros. Así, la creación de estos ayuda al mejoramiento de las habilidades lectoras, brindando el espacio para que los niños y las niñas se sientan atraídos tanto por la música como por la lectura.

La lectura de cuentos infantiles

Los cuentos infantiles poseen un indudable valor pedagógico. Se utilizan como parte de estrategias para que la niñez ejercite su vocabulario, brindan entretenimiento, imaginación, enseñan normas de vida, dan a conocer nuevos temas, ilustran valores y comportamientos culturalmente aceptados, entre otras muchas cosas.

Por medio de la literatura los niños y niñas se forman como seres sociales, despliegan su inteligencia a través del desarrollo del lenguaje y del pensamiento, como propone Arévalo (2011). Con esto, se toma provecho a partir de la cotidianidad para fortalecer y estimular la creación de mundos en los cuales se canalizan experiencias poniendo en contacto otros sujetos que conocen y experimentan las sensaciones que la narración puede propiciar. Lo que se pretende es que el niño y la niña sean capaces de convertir las experiencias formadoras y enriquecedoras en la construcción del ser con ayuda de su diario vivir.

Es importante reconocer el papel que cumple la literatura y los procesos de acercamiento que el niño y la niña tiene con esta. Comprender de qué manera los cuentos y la ficción se van construyendo en el territorio de lo imaginario en un campo de libertad en medio de la vida cotidiana, como sostiene Montes (2001).

La literatura infantil cumple un papel esencial en el desarrollo cognitivo y cultural, tanto en su aspecto perceptivo como el memorístico. Es un medio pertinente para fomentar lazos afectivos y crear espacios

de interacción. La imaginación y la fantasía son hechos esenciales para poder conectarse con esta.

La narración como fomento de la creatividad

La creatividad del docente a la hora de narrar da la posibilidad de proyectar mediante su repertorio emociones y características de los personajes, como sugiere Garrido (1999). Un buen narrador es capaz de transmitir imágenes de una manera tan viva en la que el niño sea atrapado y experimente como si las estuviera viviendo en su imaginación. Esta habilidad tiene su secreto en la capacidad de reflejar con palabras representaciones gráficas de lo que está sucediendo en la narración: descripción de sentimientos y gestos que, con ayuda de la corporalidad de quien narra, complementa la imagen mental de quien escucha.

La imaginación posibilita la conexión entre lugares, personas y costumbres, de tal forma que se genera una interacción entre la fantasía y la experiencia que amplía la visión de mundo.

El fomento de la interacción

Muchos son los autores que dedican sus reflexiones a este aspecto plantean la interacción como un eje decisivo en el cual se fundamenta la necesidad de asumir una conciencia dialógica, como sustenta Bajtin (1982). La interacción asume un intercambio de experiencias y construcción de nuevos discursos que ponen a prueba las habilidades adquiridas en diferentes contextos.

La interacción sustenta un principio de complementariedad y exige respeto por el *otro*. Propiciar una actitud que reconozca y valore la diversidad de nuestra cultura, como menciona Morin (1999), atribuye una importancia a las significaciones de cada uno; considerando la lectura con el fin de fortalecer y encaminar nuestras percepciones hacia lo amplio y complejo del mundo que nos rodea.

Por tanto, es necesaria la posibilidad de habitar nuevos mundos por medio de la interacción para que aporten aprendizajes, reflexiones y recurrentes cambios en los territorios, de acuerdo con Montes (2001); teniendo en cuenta que la lengua es un elemento esencial que en gran medida determina la postura de los individuos. De este modo, la práctica

frecuente y habitual de actividades de expresión oral y corporal le permite al niño o a la niña adquirir herramientas para la interacción mediada por el respeto con el objetivo de vigorizar los mundos internos de cada uno.

La divergencia que genera el cuento

A través del cuento, los niños se encuentran mucho más receptivos a imaginarse diferentes realidades, con hechos que en otros contextos serían inverosímiles, dándole la posibilidad de representar mundos mucho más elaborados que en el que viven. Esto, sin dudas, les hace más sensibles a observar y percibir el mundo que les rodea, lo que agudiza el desarrollo de diferentes procesos cognitivos y, por ende, agudiza el desarrollo de la inteligencia, superando así el pensamiento unidimensional.

Por esto es indispensable reavivar la importancia y el hábito de la lectura, ya que uno de los aspectos positivos es la aparición de diferentes posibilidades de percepción que ayudan a comprender el mundo en el que se está inmerso.

El cuento acompañado de elementos sonoros logra que las experiencias se enriquezcan en cada uno de los acercamientos que tiene el lector. "Un buen tema es como un sol, un astro en torno al cual gira un sistema planetario del que muchas veces no se tenía conciencia hasta que el cuentista, astrónomo de palabras, nos revela su existencia" (Cortázar, citado por Ospina, 2006), pues el cuento trasciende la frontera entre lo real y lo fantástico, estrechando el vínculo entre la lectura y la capacidad de imaginación.

Metodología

Diseño de la investigación

Este estudio se enmarca bajo el enfoque de la investigación-acción (I-A) (Carr y Kemmis, 1988), en el cual se le ofrece la oportunidad al profesional de la educación de descubrir e interpretar los significados de las acciones educativas, así como planificar la acción que permita superar las dificultades que puedan estar presentándose en el aula.

Momentos de la investigación

Siguiendo a McKernan (2001), este estudio tuvo los cuatro momentos que caracterizan los ciclos de la

I-A: diagnóstico, planificación, desarrollo de la acción y reflexión sobre la acción.

Se aplicó cada uno de los cuatro momentos de la I-A en la experiencia “La maraca, el trueno, caperucita y el lobo feroz”. Durante este proceso se emplearon efectos sonoros que ambientaron la lectura para niños y niñas.

Recolecta de la información

Se llevó un cuaderno bitácora en el que se registraron las actividades realizadas, pero también se reflexionó acerca de lo sucedido durante el desarrollo de cada experiencia (Jara, 2012).

De igual manera, durante el desarrollo de las actividades hubo un acercamiento para conversar con algunos de los estudiantes con la finalidad de conocer qué pensaban, cómo se sentían, saber qué tenían que decir sobre las experiencias que estaban viviendo. Estas conversaciones se grabaron en audios breves. Además de esto, se grabaron videos del desarrollo de las experiencias desde el principio hasta el final.

Estrategias para el procesamiento, análisis e interpretación de la información

Para analizar la información se reconstruyó la historia del proceso vivido. Para ello, se utilizó la descripción cronológica de lo que sucedió en cada uno de los momentos de la I-A (Jara, 2012).

Además, durante este proceso fue importante comprender los datos enmarcados en el contexto en el que fueron tomados, solo así se pudo interpretar de manera más cercana lo que se vivió en cada una de las experiencias.

Esto permitió avanzar hacia la categorización de la información y el refinamiento de la interpretación de lo vivido para lograr la construcción de una narrativa que dé cuenta de cómo la aplicación estrategias sonoras incide en el proceso de enseñanza de la lectura en niños de tercer grado.

Para evitar que la perspectiva del investigador se imponga en esta etapa de la investigación, se utilizó la triangulación (Taylor y Bogdan, 1994). Esto permitió contrastar y confrontar la información recolectada, así como someter a control recíproco la interpretación de los actores sociales involucrados de la misma.

La acción de cambio: la maraca, el trueno, caperucita y el lobo feroz

La actividad denominada “¡La creatividad de nuestro lado!” promovió la construcción de un cuento a partir de imágenes, con la finalidad de potencializar la creatividad y la imaginación de los niños. Con esta experiencia se pretendió mejorar la oralidad en los niños mediante la utilización de palabras nuevas, para enriquecer los procesos de lectoescritura.

Se pudo observar el trabajo en colectivo: se prestaron ayuda, entre todos intercambiaron materiales y se preocuparon por mostrar un buen desempeño. Trabajaron primero con las imágenes que se les entregó para luego crear unas nuevas e inventar el cuento. Salieron imágenes realmente creativas, a las cuales les pusieron nombres como fresa caminadora (mitad fresa con piernas de niño) o plapiña (planeta de piña).

Se divirtieron bastante. Una actividad como esta lleva mucho más trabajo y tiempo, por ello, casi no se terminó el cuento, pero los chicos no se querían ir y fue grato que por propia voluntad se quedaran a terminar el trabajo, así ya fuera la hora de irse a casa.

Para la actividad denominada “¡Mi cuerpo es un gran instrumento!” el objetivo era promover diferentes formas de expresión para el mejoramiento de las relaciones interpersonales. Asimismo, involucrar a los niños y las niñas un poco más en la composición de sonidos vocales, o usar el cuerpo como instrumento generador de sonidos, para hacer una orquesta de una manera divertida y diferente. Se quería tomar la musicalización como contribución en los procesos de expresión y comunicación. Para esto se les dijo a los niños que inventaran un sonido con su cuerpo, el que quisieran, y lo representarían ya sea con un símbolo o una figura, para que luego lo socializaran al resto de compañeros para que también se apropiaran de estos sonidos como parte de la orquesta, ya que todos en clase deberían conocerlos a la perfección.

Salieron representaciones muy interesantes. A veces algunos niños hacían sonidos iguales, ellos pudieron ponerse de acuerdo a ver quién cambiaba la representación o el sonido que ya habían hecho. Se divirtieron mucho.

También se llevó a cabo una actividad denominada "¡Instrumentos creados con nuestras propias manos!". Uno de los objetivos principales era ayudar al estudiante a descubrir que su creatividad no tiene límites; que cuando se pone en funcionamiento puede llegar a ser muy divertida y útil para el desarrollo de ideas innovadoras. En este punto, los niños y las niñas fueron muy creativos y audaces; lograron crear distintos sonidos utilizando solamente sus manos y su imaginación, lo que se consideró una gran ayuda para mejorar la interacción comunicativa de los niños utilizando como medio la expresión instrumental y rítmica.

Estas actividades prepararon a los niños y niñas para que, en la lectura de dichos cuentos, cuando vieran la hora, interviniesen dispuestos, concentrados y con espontaneidad.

Hallazgos

Acerca de los efectos sonoros y la enseñanza de la lectura

A lo largo de esta investigación se fortalecieron los procesos lectores de los estudiantes a través de una estrategia basada en el acompañamiento con efectos sonoros de la lectura en voz alta de cuentos infantiles, trabajando así la fluidez, comprensión y gusto por la lectura.

Fue tan efectiva la estrategia de la implementación de efectos sonoros durante procesos lectores, que al llegar la hora de leer los niños mostraban un gran interés por participar activamente en los ejercicios planteados y una enorme disposición hacia el aprendizaje de la lectura. Incluso, llegó el punto en que la reconocieron como algo muy importante para su desarrollo, ya que les permitía conocer nuevas cosas y comunicarse con otros a través de la palabra escrita. Estaban alegres y se notó un proceso en el cual ya se habían apropiado del acto de leer en el que se podían proponer ideas para hacer aún más agradable el proceso; algunos de ellos llevaron equipos de sonido, dispositivos con música almacenada, discos y canciones que habían escuchado y que suponían podía ser oportuna para la lectura.

Otro aspecto relevante es el relacionado con el avance de los estudiantes en el proceso de aprender a leer y comprender lo que leen. Las notas musicales, los sonidos generados por el cuerpo de cada

niño y los instrumentos contruidos con sus propias manos permitieron que mostraran un gran interés por la lectura, lo que contribuyó a que ellos trajeran a clases libros, cuentos y revistas que se vinculaban a los intereses que despertaban en los niños las actividades que se iban realizando en cada una de las sesiones.

Además, la comprensión de lo que leían los niños se evidenciaba cuando cada niño conectaba lo leído con su cotidianidad, con sus relaciones y contextos en los que vivían, tomando a partir de esto una postura y fortaleciendo su criterio para poder aportar soluciones a problemas, así como la capacidad de hacer lecturas del mundo cada vez más complejas.

Sobre la interacción en el aula

Las actividades que se realizaron con los niños a lo largo del desarrollo de la investigación ayudaron a mejorar la interacción en el aula. Esto se considera como un logro emergente, ya que por medio de la literatura se posibilitaron nuevos espacios para la creación, la imaginación y la comunicación. A través del diálogo y las puestas en común que se dieron a lo largo de este proceso, los estudiantes desarrollaron empatía y puntos de encuentro que no habían visto en otros lugares o espacios de trabajo.

En cuanto al proceso creativo de los niños y las niñas

Se destaca que la creatividad y el uso de diferentes recursos para expresar lo que leían desató un proceso cada vez más rico en complejidad. Los efectos sonoros empleados fueron cada vez más elaborados y la recreación del mundo que se vivió con cada libro era cada vez más completa y detallada, abriendo así un nuevo espacio para la música y el cuento. Los niños crearon y leyeron sus propias historias, sabían cuáles eran los personajes, se emocionaban si alguno de sus compañeros construía algo nuevo. Los estudiantes aprendieron a contar relatos a partir de lo que veían en la escuela, el hogar o la calle, se convirtieron en excelentes observadores de la realidad y partir de ella crearon, imaginaron y soñaron sus propias historias.

La aplicación de las estrategias sonoras en la enseñanza de la lectura contribuye a estimular la

imaginación y la creatividad. Durante el desarrollo de las experiencias se observó cómo la lectura propicia una mejor formación estética y la sensibilización del ser humano, entre ellos la solidaridad, el gozo por las expresiones artísticas y el amor por los demás.

Durante el proceso de enseñanza de la lectura los niños y las niñas se conocieron más a sí mismos y a sus compañeros, lo que auspició el desarrollo de la personalidad. Las experiencias vividas con los efectos sonoros en la enseñanza de la lectura enriquecieron a todos los que fueron parte del proceso, permitiéndoles transformarse, gozar y crecer.

Conclusiones

Los efectos sonoros empleados en el proceso de lectura de los niños, especialmente en edades tempranas, ayudan a que los pequeños se sumerjan y se apropien de las historias que leen. Permiéndoles incluir elementos de búsqueda e invención propios que activan otros procesos tanto individuales como colectivos.

Un proceso poderoso que se activa en los niños, gracias al uso de efectos sonoros, es la creatividad. Los niños se vuelven más creativos al verse en la necesidad de recrear o inventar un efecto sonoro de alguna parte de la lectura que han realizado, bien sea usando solo su cuerpo u otras condiciones que le sean dadas. Asimismo, el escuchar estos efectos a lo largo de la lectura les permite imaginarse mejor lo que van leyendo, inclusive pueden llegar a inventar sus propios cuentos inspirados por lo que han oído mientras se lee.

La comprensión de lo que se lee alcanza un nivel superior con el uso de efectos sonoros. Los niños entienden mucho mejor el contenido de la lectura al estar apoyada en sonidos que ambientan y acompañan tanto en su desarrollo como en los momentos cumbres de la misma.

De igual forma, la atención a lo que se lee se incrementa al emplear este tipo de efectos en la lectura, así como el goce y disfrute de este importante proceso. Por ello, podemos afirmar que el uso de estos efectos ayuda a fomentar el gusto por la lectura en los niños desde muy temprana edad; y posiblemente se convertirán en buenos lectores durante toda su vida.

Los niños se sienten más integrados como grupo al interactuar para la creación de efectos sonoros originales, tanto de forma individual como colectiva. El proceso de llegar a acuerdos, discutir y defender sus ideas, verse a sí mismo como parte del grupo, entre otras cosas, son factores que incrementan en los niños el sentimiento de integración grupal.

Referencias

- Arévalo Porras, J. (2011). *La literatura infantil, un mundo por descubrir*. Madrid: Editorial Visión Libros.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- CRA, Bibliotecas Escolares, Ministerio de Educación Chile. (2013). *A viva voz. Lectura en voz alta*. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cozolino, L. (2006). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. Nueva York: W. W. Norton & Co.
- Encabo, E. y Rubio, B. (2010). *Suena la flauta en... El Magreb. Cuentos musicales para la expresión y la creatividad en el aula. Arte y ciencia: creación y responsabilidad*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Garrido, F. (1999). *Cómo leer mejor en voz alta*. México D. F.: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- Gazzaniga, M. S. (2008). *Arts and Cognition: Findings Show Strong Links*. Progress Report on Brain Research. Nueva York: Dana Press.
- Jara, O. (2012). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. Recuperado de <http://educacion-globalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- McKernan, J. (2001). *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.

- Mancia, M. y Muscio, V. (2006). *Sentir las palabras: archivos sonoros de la memoria implícita y musicalidad de la transferencia*. Buenos Aires: Lumen.
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Fareso.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Muñoz, G. y Marín, M. (2006). En la música están la memoria, la sabiduría, la fuerza... *Estudios sobre las Culturas Contemporánea*, 12. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602303>
- Ospina, G. (2006). *Julio Ramón Ribeyro: una ilusión tentada por el fracaso*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Romero, M. E. (2007). *Los cuentos musicales en la educación primaria*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.





La construcción del infante a través del libro ilustrado: reflexiones sobre la censura de los temas tabú*

The construction of the infant through illustrated book: reflections on the censorship of taboo subjects

Fernando Garcés Poo¹, Laura Silvia Iñigo Dehud²

Para citar este artículo: Garcés, F.; Iñigo, L. S. (2018). La construcción del infante a través del libro ilustrado. Reflexiones sobre la censura de los temas tabú. *Infancias Imágenes*, 18(1), 114-121

Recibido: 11-septiembre-2018 / **Aprobado:** 07-febrero-2019

Resumen

El artículo trata sobre la inclusión de los temas tabú dentro del libro ilustrado infantil como una necesidad social que coadyuva en la construcción de la autonomía moral en los niños; del mismo modo, logra la resignificación de las problemáticas sociales que enfrentan los mismos. De esta forma, debemos alejarnos de los preceptos ideológicos implantados desde la moral establecida por los sistemas dominantes para apoyar a los infantes y formarlos como actores sociales activos. Dado que el libro ilustrado es el centro de la investigación, se presenta la importancia de la alfabetización visual en la educación de los niños para que adquieran las habilidades para reflexionar sobre las imágenes a las que son expuestos. Finalmente, la propuesta resalta el trabajo transdisciplinar en la creación de libros ilustrados infantiles que funcionen como herramientas de apoyo para el manejo de problemáticas complejas que enfrentan los niños.

Palabras clave: libro para niños, ideología, ilustración, educación de la primera infancia.

Abstract

The paper addresses the inclusion of taboo themes within children's illustrated book as a social necessity that contributes in the construction of moral autonomy in children; in the manner, achieves the redefinition of the social problems that they face. Thus, we must move away from the ideological morals precepts implemented by the dominant systems, to support the infants and to form them as active social actors. Given that the illustrated book is the core of the research, we present the importance of visual literacy in the education of children so that they acquire skills to reflect on the images to which they are exposed. Finally, the proposal highlights the transdisciplinary work in the creation of illustrated children's books which function as support tools for the handling of complex problems faced by children.

Keywords: children's books, ideologies, illustration, early childhood education.

* Este texto contribuye a la reflexión y estudio del proyecto de tesis doctoral en curso: "Estructuras narrativas en los álbumes ilustrados de temas tabú: análisis de cinco casos". Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

1 Profesor de la Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. Candidato a Doctor en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad de la UAEM. Correo electrónico: fernando.garces@uaem.mx

2 Profesora Investigadora de tiempo completo de la Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Coordinadora de la Maestría en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad PNP/CONACYT. Correo electrónico: lauartis@hotmail.com

Introducción

Imposible olvidar en la infancia la muerte de Beth en Mujercitas que mi espíritu trágico de escritora leía y releía sólo para llorar. Cientos de veces me encontraba sin el libro porque al pobre lo culpaban de provocar ese terrible estado de ánimo. La censura lleva la carga ideológica de quien la emite y yo me preguntaba a quién podía molestarle que llorara. Pero para los adultos la muerte era un enemigo respetable, no querían que la leyera, pero durante el almuerzo se escuchaba el noticiero donde antes de las noticias el locutor enumeraba los muertos del día y eso para mí era más trágico que la muerte de Beth, porque a esa muerte, la de Beth, podía leerla y si se me antojaba la obviaba salteándome las páginas [...]

Sandra Comino (2002, s.p.)

No es casual que este artículo inicie con tan largo epígrafe. Desde pequeños no se nos permite explorar ciertos temas que se supone solo son propios de la realidad adulta; en sus palabras, Sandra Comino, expresa cómo la ideología define lo que sí pueden o no leer los niños, olvidando que dichos temas también son parte de la realidad de los infantes.

Existen varios temas como: la muerte, la homosexualidad, la depresión o la enfermedad, entre muchos otros, que las editoriales de libros ilustrados infantiles no están convencidas de publicar en sus colecciones, a pesar de que actualmente estos temas son parte de la realidad innegable que viven los niños.

Estos temas difíciles, a los que varios adultos consideran inapropiados para los infantes, podrían ser publicados si se basan en un enfoque transdisciplinar en el cual se vinculen diferentes especialistas de diversas disciplinas, ya que requieren ser elaborados y estudiados a profundidad. Por ello, en este artículo se sigue una ruta metodológica que comprende la discusión de algunos puntos de vista respecto a la formación y construcción del infante a través del libro ilustrado.

Breve definición y contexto

El libro ilustrado es el conjunto de la imagen gráfica y el relato literario; ambas manifestaciones artísticas se complementan: la ilustración extiende el

sentido de relato y el relato busca las orientaciones que conducen a la representación gráfica.

En un libro ilustrado, la imagen es lo primero que el lector ve, la ilustración no funciona como adorno, sino que ofrece una nueva lectura que sobrepasa los límites del texto. Entre las funciones de la imagen se encuentran: aportar al lector información visual sobre el contexto y los personajes; nos sugiere si el contenido del texto es humorístico, dramático o poético; y ofrece la oportunidad de una comunicación más libre y emocional.

Si damos a los niños libros ilustrados, desde edades tempranas, sus capacidades intelectuales y artísticas se verán estimuladas. Como se mencionó, la imagen en los libros para niños no es solo una propuesta estética, es una forma de comunicación. A través de las ilustraciones, los niños pueden conocer el mundo que les rodea.

Actualmente, los libros ilustrados gozan de gran popularidad en el mundo; distintas casas editoriales como el Fondo de Cultura Económica, Juventud, Lumen, Anya, SM, Edelvives y Alfaguara, por mencionar algunas con presencia internacional, han invertido de gran forma en crear colecciones de libros infantiles ilustrados. Sin embargo, también se puede observar que, en varios casos, el contenido de estos libros, está cubierto por material derivado de películas, escenarios encantados o personajes fantásticos con enfoque consumista, y en el menor de los casos, se tratan temas complejos de la realidad que ayudan en la formación del pensamiento autónomo y crítico de los infantes.

Debate entre la moral y la ética

Al hablar sobre literatura infantil es fácil pensar en los clásicos cuentos compilados por los hermanos Grimm o en las obras de Hans Christian Andersen. Pero más fácil es pensar en las adaptaciones en los libros ilustrados que se han hecho de estos cuentos a lo largo del siglo XX, buscando la trama “correcta” para los niños.

De ahí es que surgen las preguntas que introducen al presente artículo, ¿cuáles son los temas correctos para los niños?, ¿quién decide esos temas?, ¿existen temas que deben ser tabú?

En relación a estos cuestionamientos es importante reflexionar sobre lo que refleja una sociedad

de acuerdo al material que le permite leer a las personas. En el artículo *Temas tabúes en la literatura infantil*, Sandra Comino cita a Teresa Colomer y dice que:

[...] las obras tradicionales, se reelaboran, se reinterpretan, a la luz de las preocupaciones morales, sociales e históricas de cada época y que uno puede dar cuenta de cómo es una sociedad leyendo aquello que se edita para niños. (Como se cita en Comino, 2005, s.p.)

De acuerdo con Colomer, dependiendo del contexto cultural en el que estemos inmersos, es que las firmas editoriales, y toda la estructura del proceso editorial, trabajarán en un proyecto que sea socialmente aceptable de acuerdo con los “valores morales correctos”.

Es entonces que abordar la problemática de los temas tabú en los libros ilustrados infantiles obliga a reflexionar sobre el enfoque a utilizar para su estudio, ya que si únicamente nos enfrentamos a este a partir de una visión lineal (disciplinar) no podríamos ver el problema en su totalidad o transdisciplinariamente. Colomer menciona la relevancia de la literatura para entender el funcionamiento social de una época determinada o una sociedad; por esta razón, un enfoque holístico facilitaría el abordaje de temas tan complejos; sin embargo, es necesario también estudiar el problema desde sus particularidades.

Es pues, de suma relevancia introducirse al tema metodológicamente desde diversos enfoques que se entretujan para brindar su punto de vista sobre el problema en común.

Las palabras de Colomer, antes mencionadas, no pueden pasar inadvertidas si tomamos en cuenta ciertos antecedentes históricos en torno a la literatura infantil. Uno de tantos ejemplos que se pueden mencionar en diversos países y épocas, es el tipo de literatura que se editó entre 1820 y 1830 en Estados Unidos de Norteamérica, donde “intentaron evangelizar a su población a través de la literatura infantil. Este movimiento se hallaba preocupado por la ignorancia espiritual y educativa que existía” (Fraser, 1999, pág. 21). El objetivo de este tipo de libros era una formación religiosa de la niñez de

la época, en un sentido de servicio, primero con Dios, y luego con la sociedad. En ese mismo sentido social, pero de manera inversa en términos de la religión, cien años después se gestó un movimiento similar en Rusia, donde se excluyó a Dios de la literatura y el discurso se centró en una humanidad responsable.

Casi cien años después de este último ejemplo, seguimos utilizando la literatura infantil como una herramienta de adoctrinamiento social. En términos de Louis Althusser (1918-1990), la literatura infantil históricamente ha respondido a las necesidades de aparatos ideológicos del Estado: “Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (1988, pág. 8).

Es pertinente mencionar que los infantes son rápidamente enfrentados a dichos aparatos ideológicos, el primero es la familia, y el segundo y más eficiente de todos: la escuela. Nos referimos a la eficiencia de la escuela como aparato ideológico del Estado debido a que los sistemas educativos, ya sean sistemas públicos o privados, se construyen basados en la ideología dominante de la época.

De lo anterior, Sandra Comino (2005) comenta que los criterios con los que se publica la “literatura correcta” implican cierto sesgo de las instituciones. Esta búsqueda de los temas correctos para los niños forma parte del discurso equizofrenizante³ de la estructura social contemporánea en la que vivimos, ya que en los medios masivos de comunicación es común que se hable de guerra, violencia y drogas, entre otros, cuando en los libros ilustrados infantiles las instituciones buscan censurar ciertos temas que también se encuentran en la realidad de los niños.

Es entonces que debemos alejarnos de la visión reduccionista e inmutable para concebir el abordaje del análisis social, en este caso el tabú, a partir de la concepción planteada por la teoría del caos en la cual los sistemas son dinámicos y susceptibles de tener modificaciones.

3 El término viene de Gregory Bateson quien, dentro de la teoría de la terapia sistémica, habló del concepto de “comunicación esquizofrenizante”, el cual se refiere al envío de dos mensajes contradictorios a un mismo receptor y este es incapaz de ignorar ninguno.

No se trata de continuar buscando nuevos métodos de implantación ideológica, sino de buscar alternativas pedagógicas que ayuden a los niños a enfrentar situaciones cotidianas desde un pensar humanista, racional y moralmente autónomo. Las nuevas propuestas plantean abordar los temas desde otra perspectiva. En relación a esto, Sáiz Ripoll comenta:

Es importante no falsear al niño ni al adolescente la realidad ni edulcorarla con visiones escapistas del mundo o de la sociedad. La literatura infantil y juvenil aborda muchos temas, todos pueden ser interesantes a la hora de leer, pero conviene saber qué recomendamos a nuestros hijos y cuándo hacerlo (Sáiz Ripoll, 2011, s.p.).

Hasta hace pocos años el gran ausente en los libros ilustrados infantiles fue el tema de la muerte, ya que la actitud sobreprotectora, tanto de las instituciones como de los adultos, ha buscado “proteger” a la niñez de temas que pueden procurar incomodidad. No obstante, este tipo de conductas tienden más a la autoprotección del adulto (o de la institución, según sea el caso), que de preservar la inocencia del menor: “Leer sobre la muerte es vivirla por anticipado, es crecer un poco más internamente para estar preparados para su venida” (Sáiz Ripoll, 2011, s.p.).

Hasta el momento, nos hemos enfrentado con dos grandes problemáticas en torno a los temas en el libro ilustrado infantil, la primera es el uso de esta como instrumento ideológico por parte de las instituciones; y por otro lado, el latente temor del adulto para el abordaje de temas complejos o tabú para los menores.

Pero entonces volvemos al problema de la construcción ideológica y sobre quién es el que decide qué pueden ver o leer los niños; o si como adultos nos encogemos de hombros ante nuestro pudor y liberamos a terceros a decidir por y para nuestros niños.

La literatura infantil ayuda al niño a “teorizar” su vivir, pues le hace razonar ante las vicisitudes de los personajes, a valorar o despreciar sus actos, y a relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores. El niño puede con la

lectura literaria participar de emociones, compartir ideas e ideales, sufrir o gozar con la trama. Esto es, en parte, lo que le da a la literatura infantil ese especial poder educativo, en el sentido formal y moral de la palabra, esa cualidad excepcional para la transmisión de valores. (Sousa, 2008, s.p.)

La realidad práctica de estos temas en los libros ilustrados infantiles no se basa en dejar que los niños accedan a estos simplemente sin guía alguna, pero tampoco se trata de la censura absoluta. El centro busca abordar los temas, escribir sobre ellos y producir libros que puedan ayudar a tratar cualquier problema una vez que tengamos que enfrentarnos a ellos.

Un ejemplo de lo anterior es el libro *Marita y las mujeres de la calle* escrito por Dolores Juliano⁴ e ilustrado por Mabel Piérola, el cual ayuda a explicarle a los pequeños por qué hay mujeres que trabajan en la calle; entonces, tomando a este libro, ¿debemos dejarlo ahí para que cualquier niño lo lea?

Parecería que debemos hacer uso de este libro ilustrado de acuerdo con el contexto del menor con la intención de construir un nuevo valor y resignificar⁵ una circunstancia de vida:

[...] las obras consiguen armonizar valores literarios, estéticos y sociales; lo que dentro del contexto pedagógico, va a contribuir no sólo a fomentar el placer por la lectura como a desarrollar el pensamiento crítico e independiente ayudando a formar individuos más humanos (Sousa, 2008, s.p.)

Lo que en términos de Kant (1724-1804) se llamaría *moral autónoma*: “la moralidad es, pues, la relación de las acciones con la autonomía de la

4 Antropóloga social argentina, especializada en estudios de minorías y cuestiones de género. Entre sus obras están *Chiapas, una revolución sin dogma* (1995), *La prostitución: el espejo oscuro* (2002), *Excluidas y marginales: una aproximación antropológica* (2004), entre otras.

5 Resignificar implica atribuir un sentido diferente a una situación, “[...] es un acto posible que transforma la realidad y su definición, y por consiguiente la acción está en función, de aquello que es comprendido” (Molina Valencia, 2013, p. 51).

Si se necesita profundizar sobre el tema se puede acudir al artículo de Nelson Molina Valencia titulado *Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados*. La descarga es libre desde: <http://www.revistas.unam.mx/front/>

voluntad, esto es con la posible legislación universal por medio de las máximas de la misma” (Mardomingo Sierra, s.f., p. 3)

Es así que los temas tabú en los libros ilustrados infantiles deben abordarse desde la lógica del “tercero incluido”. Sobre este concepto habla Edgar Morin (s.f.), el cual se refiere a que si existe un conflicto entre dos personas y cuyas posiciones contrarias son irreconciliables es necesario la intervención de un mediador.

Entonces, podemos ver esta lógica de tal forma que nuestros dos elementos en conflicto son, por un lado, el niño y por el otro, la problemática social, por lo que el “tercero incluido” o mediador que ayudará a la comprensión será el libro ilustrado infantil.

Por tanto, este tipo de libros comienza a tener un propósito social y adquiere una mayor dimensión para su abordaje como objeto de estudio. Por ello es necesario abordar el tema desde una metodología transdisciplinar que favorezca la inclusión de ópticas que coadyuven a entretejer una nueva forma de libros ilustrados infantiles con temas tabú.

La construcción de enunciados simbólicos desde la pedagogía, la psicología, la comunicación, la literatura y el arte, podría permitir la edición de libros ilustrados infantiles que se sostengan como herramientas de apoyo para la resignificación y la resiliencia; y que socialmente podrían permear en el contexto del niño modificándolo; creando un cambio social desde él.

Una visión social

De acuerdo con Lev Vygotsky (1996) el aprendizaje en los niños se construye a partir de las relaciones sociales que van incidiendo en ellos. La adquisición de las habilidades cognitivas está dada por la inmersión cultural a la que se ven expuestos los menores.

En párrafos anteriores se mencionó que las circunstancias ideológicas determinan la visión social de los niños, asimismo, se mencionó a la familia y a la escuela como aparatos ideológicos. Para entender esto mejor es importante explicar que nuestros primeros nexos con el mundo como entes sociales son estos dos —la familia y la escuela— y que el tipo de información que nos es transmitida por estas

dos instituciones son las que moldean nuestras percepciones de la realidad y siempre, o al menos en la mayoría de los casos, a favor del cumplimiento de lo establecido con un sistema determinado; incluso haciendo uso de recursos represivos.

[...] los aparatos ideológicos del Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica. [...] Así la escuela y las iglesias “adiestran” con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección, etc.) no sólo con sus oficiantes sino también con su grey. También la familia... También el aparato ideológico de Estado cultural (la censura, por mencionar una forma), etcétera (Althusser, 1988, pág. 10).

Asimismo, y de acuerdo con Zygmund Bauman, las personas no tienden a hacer un juicio de lo bueno y lo malo a partir de su libre pensamiento, sino en definición de lo establecido socialmente, “[...] esa *libertad* de juzgar y elegir necesita un fuerza externa que obligue a una persona a hacer el bien” (2005, p. 36).

Es entonces que debemos voltear a ver a los niños y preguntarnos si el constructo social en el que vivimos es lo que queremos como formato educativo. Machismo, homofobia, discriminación, intolerancia, ignorancia, indiferencia, por mencionar solo algunos de los atributos que forman parte de la estructura ideológica que se aprende en varios países.

La realidad contemporánea implica diversidad, y con ello nos vemos obligados a repensar nuestra actitud hacia la *otredad*⁶, y aceptar que la implementación del reconocimiento de la misma en los libros ilustrados infantiles es una necesidad en términos educativos. Esta propuesta implicaría que el manejo de los temas, hasta ahora denominados tabú, sean parte esencial de las instituciones educativas y las casas editoriales para abordar situaciones complejas de la realidad de los infantes.

6 El concepto de otredad se refiere al reconocimiento del otro como una entidad distinta a nosotros, en términos más claros implica la conciencia de la diversidad y el respeto a hacia la misma. Para profundizar en el tema se puede acceder a la obra de Edward Said.

Así bien, no basta únicamente con la inclusión de dichos temas en los libros ilustrados, sino también implica un ajuste en los formatos de enseñanza, ya que es necesario que el pequeño sea capaz de leer las imágenes que componen este tipo de libros y reflexionar sobre las ilustraciones que construyen el discurso, para así lograr la correcta lectura de las mismas.

Aprendizaje formal y lectura de imágenes

Hasta ahora, hemos visto la importancia del abordaje de este tipo de temas en los libros ilustrados infantiles. Aun así, es necesario adaptar o incluir ciertas competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños. La posibilidad de adquirir el conocimiento necesario para poder ser capaz de leer algún tipo de representación está sujeto a capacidades individuales, definidas por dos factores principalmente: el primero se refiere a las capacidades cognitivas; el segundo, como se mencionó, al contexto de aprendizaje.

De acuerdo con Eduardo Martí (2003), la capacidad que tiene cualquier individuo de adquirir “sistemas semióticos constituye un hito fundamental en el desarrollo de cualquier persona [...] porque su adquisición se enraíza en una de las competencias cognitivas más genuinamente humanas: la capacidad de crear y usar signos” (p. 20).

El estudio de la introyección de los pequeños se debe abordar desde la *filogenética* (de acuerdo con Martí), la cual plantea que el espacio contextual del niño está organizado de tal forma en la que es capaz de aprender los sistemas externos de representación⁷, los cuales incluso pueden llegar a funcionar como reguladores sociales y, por lo tanto, son objetos culturales de gran valor.

Desde muy pequeños, los niños, inician su camino en la construcción de las destrezas necesarias para apropiarse de las capacidades de interpretación de su realidad. Dentro de un contexto educativo informal, los pequeños inician con un

desarrollo primitivo de un alfabeto visual. Bruno Munari (2000) menciona que existen dos niveles diferenciados de comunicación, el que se refiere a este sistema primitivo, es al que llama comunicación casual, que corresponde a la interpretación de signos presentes en la realidad y que ayudarán a entender lo que sucede en el contexto, por ejemplo, una nube gris sobre la ciudad.

Así bien, la adquisición de las herramientas de interpretación simbólica —estructuras semióticas discursivas— requiere de cierta progresión en el aprendizaje:

En tanto que objetos semióticos que remiten a otra realidad, las representaciones externas empiezan a ser entendidas alrededor de 1 año y medio. Antes, no son más que objetos manipulables cuyo interés reside en sí mismo pero no en su significado representativo [...] Sólo de forma progresiva y en formatos de interacción con los adultos (como el de la lectura de cuentos), muy comunes en nuestra cultura en la que las imágenes sirven para evocar otros objetos y acontecimientos, dibujos y fotografías empiezan a ser interesantes no por lo que son sino por lo que evocan (Martí, 2003, p. 36).

Así bien, tenemos que los niños inician el proceso de la construcción de referentes simbólicos de manera improvisada desde muy pequeños. Pero, al iniciar los procesos educativos formales se deja de buscar la enseñanza del lenguaje visual como herramienta comunicativa simbólica, y generalmente solo se cierra a la alfabetización del pequeño, entendiéndose esta como al aprendizaje de la lecto-escritura y a las operaciones matemáticas. No obstante, también deberíamos considerar que un niño está alfabetizado visualmente cuando, además de leer, comprender y analizar los mensajes visuales puede producir nuevos mensajes en diferentes códigos que le permiten transferir estos aprendizajes en situaciones nuevas.

De acuerdo con Fransecky y Debes (1972), los niños de hoy en día son muy diferentes a los de antes, ya que “son más visuales, están mejor informados e intelectualmente más preparados, siendo la razón principal de esto la alta exposición que han tenido a la televisión y otros objetos de comunicación visual

⁷ Los sistemas externos de representación son todas aquellas formas de comunicación representadas sobre un soporte, ya sean mapas, dibujos, notación musical, escritura, etcétera. Para mayor profundidad sobre el término, se recomienda leer el capítulo 1 del libro de Eduardo Martí *Representar al mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*.

y audiovisual como las fotografías, carteles, etcétera” [traducción propia⁸] (p. 7).

De aquí la relevancia de incluir la alfabetización visual como parte de la estructura de la enseñanza formal, ya que la mayoría de la información que recibimos de niños, jóvenes o adultos, nos llega en forma de imágenes y no contamos con las herramientas ni las competencias necesarias para poder seleccionar y comprender los mensajes que estas contienen.

La primera experiencia de aprendizaje en un niño se realiza a través de la conciencia táctil. Además de este conocimiento “manual”, el reconocimiento incluye el olfato, el oído y el gusto en un rico contacto con el entorno. Lo icónico (la capacidad de ver, reconocer y comprender visualmente fuerzas ambientales y emocionales) supera rápidamente estos sentidos. Casi desde nuestra primera experiencia del mundo organizamos nuestras exigencias y nuestros placeres, nuestras preferencias y nuestros temores, dentro de una intensa dependencia respecto a lo que vemos. O a lo que queremos ver. (Dondis, 1992, p. 13)

Nuestro acceso al mundo a través de la vista es un proceso completamente natural, como se mencionó anteriormente. Requerimos de ella para alcanzar al mundo; pero el acto de ver no únicamente involucra la capacidad de ver, también implica nuestra capacidad de formar imágenes mentales, y de ellas obtener significados de los conceptos que nos vamos formando, al igual que cuando aprendemos una nueva palabra.

El niño, un actor social determinante

De acuerdo con lo anterior, hemos visto que la educación de los pequeños se ha centrado en la repetición de constructos sociales determinados por un sistema que define los modos de pensamiento “correctos”, y que estos convencionalismos deben de romperse en búsqueda de una reconstrucción social.

8 “In general, today’s child is more visual, better informed, and intellectually more skilled. The principal reason for these sets of differences appears to be that he has been watching television. But all the other kinds of visual and audiovisual communications to which the child is exposed almost from birth are also contributing factors: pictures in publications, billboards, cartoons, movies, slides, visual catalogs, etc.” (Fransecky y Debes, 1972, p. 7).

Los temas tabúes como se han manejado en los libros infantiles ilustrados, han establecido un código de lo “bueno” y lo “malo” desde la óptica hegemónica, perpetuando los prejuicios y marcando aún más las separaciones culturales. Sin embargo, el muy necesario respeto de la *otredad* obliga a buscar una aproximación educativa que rescate el respeto.

Por ello es necesario reflexionar sobre la importancia de mayor producción de libros ilustrados infantiles que aborden temas complejos (considerados tabú) con base en un enfoque metodológico transdisciplinar y también fomentar en la educación formal la alfabetización visual y lectura de imágenes, que propiciarán en los niños una visión mucho más incluyente y propositiva, acercándolos a tener mayor fortaleza emocional en torno a las problemáticas contemporáneas de lo “no dicho”.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Nueva Visión.
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI.
- Comino, S. (9 de octubre de 2002). Esto no es para vos. *Imaginaria* 87. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/08/7/comino.htm>
- Comino, S. (1 de junio de 2005). Temas tabúes en la literatura infantil. *Planetario*. Recuperado de <http://www.revistaplanetario.com.ar/news/view/temas-tabues-en-la-literatura-infantil>
- Dondis, D. A. (1992). *Sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. México, D.F.: Gustavo Gili.
- Fransecky, R. B.; Debes, J. L. (1972). *Visual Literacy: A Way to Learn. A Way to Teach*. Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology.
- Fraser, J. (1999). El libro infantil soviético de la década de los veinte. En R. Echeto y L. Morales (ed.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (p. 8). Caracas: Banco del Libro.
- Mardomingo Sierra, J. (s.f.). *La autonomía moral en Kant*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía.

- Martí, E. (2003). *Representar al mundo externamente: La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
- Molina Valencia, N. (2013). Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *MEC-EDUPAZ (1)3*, 39-63.
- Morin, E. (s.f.). *La lógica del tercero incluido*. Recuperado de <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/42-epistemologia/438-tercero-incluido.html>
- Munari, B. (2000). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sáiz Ripoll, A. (1 de junio de 2011). *Temas tabú en la literatura infantil*. Recuperado de <http://lafabricadecuentos.blogspot.com/2011/06/temas-tabu-en-la-literatura-infantil.html>
- Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 39. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.





Creación de textos corpo-sonoros como otra forma de expresión estética *

Creation of sound-corporeal texts as another form of aesthetic expression

María José Velásquez Martínez¹

Para citar este artículo: Velásquez, M. J. (2018). Creación de textos corpo-sonoros como otra forma de expresión estética. *Infancias Imágenes*, 18(1), 122-131

Recibido: 22-octubre-2018 / **Aprobado:** 12-diciembre-2018

Resumen

La creación de textos corpo-sonoros surge como una propuesta investigativa cuya finalidad es expresar emociones y sentimientos que germinan de la historia de vida de cada participante del curso 301 de la jornada tarde en la I.E.D. Antonio Nariño, sede A. Para guiar este proceso de creación, nos preguntamos cómo potenciar la creación corpo-sonora para la exteriorización de emociones y sentimientos para así permitir otras formas de expresión estética, desarrollada por medio de actividades relacionadas con el conocimiento del cuerpo y la gran variedad de emociones que albergamos. Esto permite ampliar el vocabulario referente a las emociones, reconocer la potencia que es la historia de vida para crear e identificar al cuerpo como parte del ser que somos, para expresar de una forma estética, es decir, contemplando las producciones de los demás compañeros como una posibilidad de disfrute y gozo de lo creado a partir de la vida misma.

Palabras clave: expresión corporal, estética, relato, sentimiento.

Abstract

The creation of sound-corporeal texts emerges as a research proposal whose purpose is to express emotions and feelings that sprout from the life story of each participant of the afternoon class 301, at the public school Antonio Nariño. To guide this creation process, we wondered how to enhance the sound-corporeal creation to externalize emotions and feelings in order to allow other forms of aesthetic expression, developed by means of activities related to the knowledge of the body and the great variety of emotions that we have. This allows expand the vocabulary concerning to emotions, to recognize the potency in life history to create and to identify the body as part of the being that we are, to express an aesthetic way, that is to say, contemplating the productions of other colleagues as a possibility of enjoyment and pleasure of what created from life itself.

Keywords: movement education, aesthetic, story, feeling.

* Investigación iniciada en agosto del 2016 y cuya fase de recolección de información finalizó en diciembre del 2017. En ella se entiende por texto corpo-sonoro toda secuencia rítmica creada a partir del uso intencionado del cuerpo como instrumento generador de sonidos.

¹ Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: majovema11@hotmail.com

Introducción

Este proyecto se desarrolló en el marco de la práctica formativa (2016-2017), inscrita a la línea de profundización de lenguaje, creación y comunicación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dicho proceso se llevó a cabo en el curso 301, en la jornada de la tarde de la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño, sede A, la cual se ubica en el barrio Villa Luz, en la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá D. C.

Dicha población era de 23 niños y niñas, con edades comprendidas entre los 7 y los 10 años, donde las situaciones y composiciones familiares eran diversas. Por ejemplo: cuatro estudiantes tenían a sus padres juntos, a los restantes 19 se les había muerto algún padre de familia, fueron abandonados a sus abuelos o tíos, o sus padres estaban separados. Es importante recalcar esto debido a que la mayoría de historias de vida contadas durante el proceso de investigación venían relacionadas con las dificultades que cada uno enfrentaba hacia dichas ausencias y cómo buscaban en otro tipo de actividades y seres, como mascotas, una compañía y una forma de destacarse entre sus compañeros de clase.

Es necesario mencionar que se puede entender por el concepto de *creación corpo-sonora* aquellas secuencias rítmicas creadas a partir del cuerpo como instrumento y como parte de nuestro ser. El cual está atravesado por sentimientos y emociones que pueden ser exteriorizadas por medio del relato para manifestar las vivencias de los niños y las niñas, concibiéndose el cuerpo como “elemento/expresivo básico con que cuenta el ser humano para habitar e interactuar en el espacio y comunicarse con sus semejantes” (Plata, 2009, p. 14).

Esta investigación se realizó a partir del reconocimiento y la valoración de las acciones de los estudiantes respecto al trato con sus compañeros. Situación en la cual se evidenció que algunos estudiantes demostraban ser más participativos y tenían mayor desenvolvimiento al hablar de su diario vivir, mientras que otros se mostraban reacios, por lo que no hablaban de sus experiencias. Ello permitió deducir y evidenciar que algunos tenían actitudes dominantes sobre los otros al momento de la participación.

Por otro lado, también se notaba un gran interés por las actividades relacionadas con el cuerpo tales como bailar, jugar o realizar deportes, con una gran predilección por aquellas donde pudiesen realizar composiciones disponiendo el cuerpo en posiciones estilizadas, como en la gimnasia.

Una vez finalizada la fase inicial de inserción e interacción nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo potenciar la creación corpo-sonora para la exteriorización de emociones y sentimientos que posibiliten otras formas de expresión? Teniendo en cuenta este interrogante, se orientaron las acciones con los niños y niñas del curso 301 de la IED Antonio Nariño, para promover el desarrollo de la corporeidad como forma de expresión a partir de la creación estética de textos corpo-sonoros a través de la exploración de sus emociones y sentimientos.

Experiencia investigativa la creación corpo-sonora como lenguaje expresivo

Tomo como primer antecedente el trabajo de Pellinski (2005), quien menciona cómo la práctica musical está implicada en la sensibilidad y la significación humana, permitiendo así la identificación e implicación con lo percibido, no solo desde lo musical, sino desde todas aquellas representaciones de orden estético que forman parte de la experiencia.

En este sentido, la estética musical del grupo con el cual se trabajó estaba dirigida principalmente hacia ritmos como el reguetón y el rap. Por ende, el grupo se sentía más identificado hacia las temáticas de orden sexual, problemáticas familiares mencionadas en las canciones de rap, además de los bailes que dan cuenta de los ritmos latinos.

De dichos aspectos podemos rescatar, para esta investigación, el valor de la experiencia sonora generada con el cuerpo. Pues, más allá del sonido en sí mismo, esta experiencia se refiere a la combinación de distintos ritmos resultantes de un proceso de exteriorización de sentimientos y emociones surgidos a partir de las distintas situaciones, primero de forma individual y luego en concordancia con el resto del grupo, viéndose esta como una forma de realizar terapia, expresión emocional e incluso llega a concebirse como un constructo social dado

en el grupo de participantes tras el vínculo generado mediante la acción investigativa y práctica.

Así es como el sonido puede ser visto y trabajado desde nuestra investigación a partir de los elementos que constituyen las historias de vida y cómo ellas pueden ser representadas mediante secuencias rítmicas. Es necesario conocer del otro y de lo que le acontece para construir sociedad desde el aula misma, de manera que se puedan comunicar por medio de sus creaciones posibilitando de esta forma un ambiente fraterno para compartir experiencias que proporciona información de lo que le acontece al otro. Estas creaciones adquieren la dimensión estética cuando se configuran como encuentros reflexivos, pues según Greene: “Los encuentros reflexivos con las representaciones que marcan nuestros días nos permiten descubrir más y más de las formas artísticas particulares y de las maneras en que se elaboran” (2004, p. 29).

También se consultó como antecedente el trabajo de Bogoya, Galeano y Mendivelso (2016), quienes hablan acerca del sonido como un elemento de comunicación y de expresión el cual es utilizado por el lenguaje para transmitir información dado que muchas veces surge de los acontecimientos que pasan por la historia de cada sujeto. Esto se demuestra en los gustos musicales que se evidencian en cada generación, los cuales manifiestan parte de su propia construcción social, por lo tanto, tiene un sentido en cada espacio sociocultural del que los sujetos hacen parte.

Esta construcción sonora no es absolutamente estable, sino se va transformando a través del tiempo, de la misma forma como se presentan nuevos acontecimientos para las personas; porque incluso lo que consideramos moda también cambia a través del tiempo.

Por último, al establecerse una relación de las personas con la música aprehendida por medio del contexto social, el cuerpo adquiere relevancia allí también al tener los medios para comunicarse, para expresar todo aquello que le acontece, permitiendo así la identificación con el mundo-contexto que le rodea.

Otro de los referentes utilizados fue Bohórquez (2016), quien toma el concepto de *música* como un “aspecto fundamental en la vida humana, se

encuentra presente en todas las culturas, es una forma de expresión artística en la que se resalta la imaginación, creación e innovación” (p. 34); que es posible encontrar en el diario vivir, debido a que se concibe como una manifestación cultural en la que están en juego los atributos resaltados, todo ello teniendo en cuenta que las manifestaciones culturales son muy próximas a la cotidianidad de niños y niñas.

Es fundamental hablar de la combinación de elementos como lo son el cuerpo y el sonido para llegar a conformar lo que se denomina como la creación corpo-sonora, la cual se ha materializado en apuestas como *Percuaction*, considerada una de las organizaciones orientadas al ritmo y la percusión en el mundo, desde donde se concibe la percusión corporal como “ejercicios de carácter ritual los cuales, con el paso del tiempo, se convertirían en prácticas de expresión artística” (Mantilla, 2014, p. 4). Pero dichas prácticas se mantienen hasta el día de hoy y se pueden visibilizar como bailes y, en el contexto colombiano, bailes típicos de cada región que denotan una historia de las prácticas socioculturales.

Es importante resaltar los trabajos que se han hecho al interior de Colombia con organizaciones gubernamentales, artísticas y educativas en pro de la recopilación y documentación de memorias, trabajos con y para el cuerpo, alternativas para el afrontamiento y estrategias de resistencia para sobrellevar el dolor de la guerra que ha azotado miles de vidas en nuestro país.

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer trabajo que debo mencionar es el del Centro Nacional de Memoria Histórica alrededor de los cuerpos usados en la guerra, violentados de forma sexual. El informe se llama *La guerra inscrita en el cuerpo* (CNMH, 2017) y en él se puede observar la recolección de la información y de testimonios de mujeres víctimas de la violencia en sus propios cuerpos. Sin embargo, muestran las alternativas por las que ellas han optado para proteger a los suyos y superar el sufrimiento. Algunas de estas estrategias de afrontamiento que se señalan en el informe son: el silencio, la defensa del territorio-cuerpo, la espiritualidad y el erotismo; sobre todo este último, como una forma de reclamar su propio cuerpo y para volver a tener

una vida placentera. Cabe resaltar que este es un informe que manifiesta lo acontecido y, por ello, en su introducción recalca:

Las víctimas de violencia sexual han vivido en carne propia las vejaciones que se ejercen sobre sus cuerpos considerados disponibles, reducibles a objetos; esta violencia que permea todos los espacios sociales. En sus cuerpos están impresas las marcas de una sociedad que silencia a las víctimas, de un Estado incapaz de hacer justicia, de familias y comunidades tolerantes a las violencias de género y de un manto de señalamiento, vergüenza y culpa que impide que se reconozca la verdad sobre lo sucedido. (CNMH, 2017, p. 11)

Una segunda experiencia para mencionar es la del Colegio del Cuerpo, fundada por Álvaro Restrepo y Marie France Delieuvín en Cartagena de Indias en 1997. Este colegio se creó como una “oportunidad de acercarse a la dimensión expresiva y artística del cuerpo humano, a través de la danza contemporánea” (Colegio del Cuerpo, s.f.). Este, más allá de ser un sitio en el que se aprende a bailar, es un sitio al que llegan muchos jóvenes víctimas de la violencia en la cual el cuerpo pierde su sentido sacro, deja de ser el cuerpo propio, aquel que siente, me pertenece y me hace ser, y pasa a ser desecho pues solo se considera materia y no ser.

Como una apuesta por obras teatrales para el festejo de la paz fue creada *SacrificXio: la consagración de la Paz*, esta es una de sus últimas presentaciones en las que se hace “reflexión sobre ese esfuerzo gigantesco que hemos hecho, que ha hecho este gobierno, que estamos haciendo los colombianos por cambiar esta mentalidad, por encontrar otro lenguaje, por construir un proyecto colectivo de nación” (Mimbre, 2018). Con esta y muchas más obras teatrales y dancísticas realizadas ponen de manifiesto el trabajo que realizan con niños, niñas y jóvenes alrededor del cuerpo sacro y el rescate de este, sensibilización e investigación.

Finalmente, es necesario reconocer que “la música simboliza y expresa el principio de la comunicación mutua” (Dewhurst, 1993, p. 55), porque cuando nacemos, y aún en el vientre materno,

estamos rodeados de sonidos que pueden llegar a conformar la música; pues el sonido es inherente a la naturaleza, al ser parte de ella, es inherente al ser humano.

Metodología

Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo con el cual tomamos una posición desde las propiedades del contexto, lo que nos permitirá centrarnos en aspectos más propios de cada persona, teniendo en cuenta su construcción desde los diferentes ámbitos que lo forjan. Tomando la postura de observadora participante en la investigación, se tuvieron en cuenta algunos elementos que menciona Cerda (1993), como lo son: abandonar las preconcepciones para explorar junto a los sujetos con los que se realiza la investigación, indagar acerca de lo que evidenciamos dentro del mismo contexto y establecerse desde él para entenderlo, no desde una mirada exterior a este, lo que no permite ver la realidad en total y desde donde se produce.

La modalidad desarrollada durante la investigación fue la de investigación-acción educativa. En esta, el conocimiento no surge para impartir, sino que nace en el proceso en el cual se enmarca y bajo unas acciones a realizar en un contexto educativo, adicionando la calidad del pensamiento que se genera teniendo presente que “la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje” (Elliot, 2000, p. 84). Lo anterior, sin dejar de lado que el proceso de aprendizaje se da desde los estudiantes y los profesores en el quehacer docente con la oportunidad de evaluar las estrategias empleadas y la calidad del trabajo.

Esta modalidad nos permite la apertura a las diversas conjeturas que surgen desde una perspectiva teleológica. Es decir, con la intención de guiar el proceso hacia un fin donde predomina el diálogo² se pudo tener una mayor claridad al entender las historias de vida y de dónde surge cada una.

Algunos de los procedimientos usados para la recolección de información fueron:

2 Acá lo he considerado como una de las intenciones más importantes para el desarrollo de la investigación realizada, pues se refuerzan las historias de vida. Esto no es solo por medio del diálogo con los niños y las niñas, sino también con la maestra titular, la cual lleva más tiempo en interacción con los infantes.

- La observación participante, debido a que se estableció una relación de diálogo directo con los niños y las niñas para entenderlos desde su propio lenguaje y poder “conocer todos los aspectos y definiciones que posee cada individuo sobre la realidad y los constructos que organizan sus mundos” (Cerde, 1993, p. 244).
- La entrevista focalizada nos permitió indagar acerca de las concepciones que hay respecto a un tema en específico, desde las propias vivencias y emociones. Pero, para ello, debía existir un contacto previo con la población, un acercamiento y compenetración para que surgiera la comodidad y el ambiente para la socialización de la experiencia.
- Al ser una propuesta que genera productos usualmente efímeros, en los que los resultados se desvanecen apenas son realizados, se planteó la necesidad de constatar los resultados, creaciones, por medio del registro audiovisual que nos permitió tener la experiencia al alcance y con alternativas como la bitácora o diario de campo, con lo que se pudo observar desde las categorías propuestas al interior de la investigación.

La expresión corporal y sonora para una creación estética

La expresión corporal fue un componente esencial en esta investigación debido a que nos hizo pensar acerca del sentido de la corporalidad en la escuela. En esta perspectiva, es necesario saber cómo potenciarla, ya que podemos decir que no es un concepto ni una práctica que se trabaje a profundidad en la escuela la cual debería ser un escenario para la definición de la autonomía para finalmente vivir en libertad (Corral, 2009). Por el contrario, se evidenció que se hacía uso del cuerpo para pasar de un momento a otro dentro del aula, es decir, se especificaba el manejo del cuerpo para estiramientos y así pasar de una materia a otra.

Por lo tanto, el cuerpo no representaba más que un medio para el estudio, una forma de estar en el aula y memorizar, lo que deja de lado el sentido del cuerpo por el cuerpo. Es decir, el cuerpo que por la experiencia que vive la persona puede comunicarse sin necesidad de la palabra al estar el cuerpo físico y sensorial “habrá que advertir aquí que el

cuerpo, considerado en cuando a lo sensitivo, o lo estiológico, depende del cuerpo material entendido como aparición y miembro del mundo circundante personal” (Illescas, 2014, p. 25). De esta manera podemos entender el cuerpo que comunica como materia y el cuerpo que está y vive en el mundo, somos cuerpo físico y sensación, emoción y sentimiento.

Como una forma de reconocimiento de las emociones que nos embargan se les ha brindado a los niños y a las niñas un listado de varias de ellas y se les ha pedido que escogiesen un mínimo de tres y luego las plasmaran por medio de un dibujo en las hojas blancas entregadas. Con esta actividad se han identificado algunas emociones generales como lo son la felicidad, ira, sorpresa y enfado. Sin embargo, con la intención de ampliar el vocabulario y de reconocer que existen más, se les ha pedido que escogiesen distintas a las de los otros compañeros. Tras esta actividad han surgido algunas emociones más que clasificaría como principales para los alumnos del curso: la soledad, la tristeza y la angustia. Lo particular es que dichas emociones se pueden clasificar en emociones negativas y son las que rondaban tanto en esta actividad como en la siguiente, que es la de los mapas corporales.

Paralelamente a las actividades planteadas en la secuencia didáctica se hicieron ejercicios relacionados al movimiento, el cuerpo propio y la empatía. Se les pedía que caminaran por el salón y que dependiendo las palmas que se tocaran fuesen más rápido o más despacio, todo ello teniendo en cuenta el espacio de sus otros compañeros. Luego se les pedía que hicieran reconocimiento del cuerpo de otro compañero con el cual no tuviesen mucho contacto por lo general, hallar qué puntos de su cuerpo les molestaba, cuáles eran los que más les gustaba y sus características físicas principales. A este punto debo agregar que también empezaron a hacer por cuenta propia movimientos con los cuerpos de los demás para saber hasta qué límite podían llegar respecto a flexibilidad y resistencia en alguna posición.

El trabajo con mapas corporales constituyó una potencia para el reconocimiento de las emociones desde el propio cuerpo de las y los participantes.



Figura 1. Reconocimiento del cuerpo propio.

Fuente: elaboración propia de la autora.

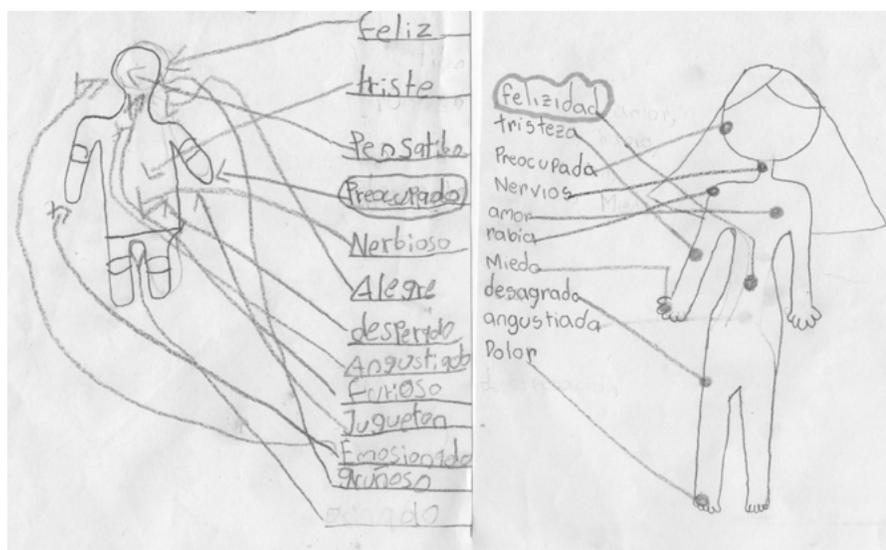


Figura 2. Mapa corporal de sentimientos y emociones.

Fuente: Fotografía de la autora a los dibujos de dos de los participantes.

Pues permite visualizar las emociones que de allí surgían; siendo así posible tener memoria de una emoción, pero también de una historia específica surgida a partir de situaciones concretas que vivían los niños y las niñas, al igual que todas las personas, ya que por nuestro cuerpo y emocionalidad pasan todas las situaciones.

El uso de mapas corporales en los que los niños y las niñas relacionaban los sentimientos y emociones con la parte del cuerpo donde las podían identificar sirvió como punto de partida para localizar aquellas partes en las cuales ellos y ellas pensaban que tenían mayor relevancia sus experiencias diarias. Así, se vincula la historia de vida,

no solo oral sino también escrita, ya que, como plantea Aceves (1998), “lo que importa es la experiencia y trayectoria de vida de tal sujeto y no, particularmente, un tema concreto de indagación” (p. 211). Aunque con un eje determinado, como la creación corpo-sonora, la historia de vida permite evidenciar el acontecer diario de los niños y las niñas y cómo este va cambiando mediante las experiencias, la medida en que los enriquece como sujetos sensibles.

La sensibilidad adquirida hacia cada uno de los compañeros a partir de esta actividad, ya que voluntariamente algunos han pasado a explicar su mapa corporal, ha puesto de manifiesto la capacidad de conocernos mutuamente a partir de la escucha. Además, ha sido interesante evidenciar cómo los niños y niñas dan luces de dónde puede estar sintiendo su compañero alguna emoción con el transcurrir de las sesiones. También se notó que la preocupación por conocer la vida y cómo esta le afecta en su cuerpo ha hecho que su diálogo muchas veces fuese más profundo que el responder “estoy bien”. Por el contrario, con el conocimiento de cómo las emociones afectan cada parte del cuerpo ellos pudieron relacionar el cuerpo como sensación y emoción más allá de materia.

A continuación, se generó un proceso de descubrimiento del sonido en relación con la emoción e historia de vida que lo originó. Es decir, se estuvo trabajando alrededor de la memoria del suceso, cómo ellos creían que sonaba y en qué parte del cuerpo. Lo interesante a destacar de este proceso es la ayuda de los demás compañeros para la creación del sonido y su ritmo a partir de lo que habían escuchado de las historias y cómo ellas afectaban a sus compañeros. Fue desde ahí que comenzó el proceso grupal realmente, al preocuparse los unos por los otros.

Teniendo como precedente que “el sonido es una parte integral de nuestras vidas. Los seres humanos han hecho uso del sonido desde sus tiempos más remotos para obtener información sobre el mundo que los rodea y para comunicarse entre sí” (Dewhurst, 1993, p. 14), fue necesario empezar a mostrar ejemplos de forma audiovisual que evidenciaran la creación sonora por medio del cuerpo.

Un ejemplo de lo anteriormente es Túpac Mantilla (2014), del cual se pueden encontrar videos de sus creaciones e interpretaciones en la internet³.

Es importante señalar que en el curso en el cual se realizó la investigación, en concreto las clases de educación artística, los estudiantes exploraron también con la creación de sonidos a partir del cuerpo. Sin embargo, es necesario diferenciar el que la creación corpo-sonora propuesta en esta investigación era de orden expresiva y estética, con base en los sentimientos y emociones. Es decir, en lo sensorial y lo cognitivo como dimensiones a través de las cuales, según lo planteado por Finol (2001), se puedan reconocer distintas “formas de relación con la realidad —sea esta física o biológica, cultural o espiritual—, que originan un conocimiento, una experiencia que, en la tradición hedonista griega, permite encontrar placer y satisfacción en las cosas” (p. 2). Así se puede describir lo estético como el producto entre lo sensible o perceptivo y lo real, cultural, contextual. No se limita a lo que tenemos que hacer por obligación, sino también al goce de dichas experiencias.

Para finalizar el trabajo con los niños y las niñas, se procedió a nombrar nuestra creación donde algunos daban ideas del nombre con el que se quería nombrar como cuerpos en ruido, corpo-sonoro e historias musicales así que se realizó una votación y la creación tiene por nombre historias musicales. Al preguntar el porqué de este nombre el niño que ha dado la idea mencionó:

[...] de cada historia hemos puesto un sonido. Ahora todos hicimos música con todas nuestras historias⁴.

Esta ha sido otro de los elementos a resaltar y es el sentido de pertenencia de la historia, puesto que es la propia y de ahí creé, nadie más pudo haberlo hecho sino yo mismo y con la ayuda de los compañeros como se puede ver en el video del resultado final.⁵

3 Muestra de algunas de sus interpretaciones se pueden encontrar en el siguiente vínculo. Dicha demostración es realizada por Túpac Mantilla y Sofía Rei. Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=y4U7cdUoxN4>

4 Charla abierta con los niños y niñas del curso el 28 de noviembre del 2017.

5 Video final de la creación corpo-sonora. Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=Ml0pXZwAe1I>

Como parte de la valoración de la experiencia estética también resaltamos la contemplación. Manejada en este proceso investigativo desde la individualidad, desde lo que cada persona sentía tras presentar su historia de vida al ámbito grupal, pues no solo veíamos las representaciones de las historias de vida, sino que también podíamos visualizar el producto final de cada compañero, los sentimientos y emociones reflejados en los sonidos con el cuerpo para el ensamblaje de la creación corpo-sonora. Esto para así lograr la unión de los sonidos para la creación de una composición que ampliara las posibilidades expresivas hacia nuevos horizontes. Pues, con Greene, creemos que “el abrir ventanas y puertas para la gente, el soltarla para usar la imaginación, sus mentes y sus capacidades perceptivas, puede salvar vidas al igual que cambiarlas” (2004, p. 60).

Conclusiones

Menciona Corral “el cuerpo define su autonomía y va aprendiendo a pensar y a vivir en libertad” (2009, p. 22). Sin embargo, este proceso se ha dificultado. Es evidente que para llegar a ese aprendizaje corporal de la libertad es necesario tiempo y menos agentes reguladores de lo que está bien o mal en la escuela; no obstante, sabemos que son mecanismos implantados a lo largo de los años al pensarse la educación como un acto de poder y dominación, educación como un acto de implantar las formas de estar que se creen son buenas.

La creación corpo-sonora, más allá de una investigación, ha surgido como un espacio de expresión y exteriorización de las emociones y sentimientos que surgen de la historia de vida y es allí donde la podemos diferenciar de la creación de sonidos con el cuerpo; pues las superficies pueden resonar, pero en este caso, resuena la historia y las emociones de cada uno de los participantes. Más allá del sonido está lo que significa y el trabajo de recuperación de las historias; son estas las que nos definen y nos potencian para ser creadores.

Ha sido dificultoso el lograr que los niños y las niñas hagan movimientos desde su propio sentir, pues muchas veces hay un ente regulador de sus movimientos. “Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirven

para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones” (Le Bretón, 2002, p. 13). Estas regulaciones se hacen desde las instituciones por donde pasan los niños y las niñas; la familia, el colegio, el contexto en general, el cual es el espacio donde ellos se desenvuelven, se comunican y, de alguna u otra forma, en sus relaciones crean espacios de compartir, como en los descansos y tiempos libres.

Desde un sentido utilitarista del cuerpo este era mencionado por los niños y las niñas como la materia de la cual estamos compuestos en el sentido orgánico, ya que mencionaban:

[...] son las partes internas como: el corazón, los pulmones y también están las externas como las piernas... ah que son el sistema locomotor⁶.

Al plantearse la idea de un cuerpo que puede expresar lo que somos y el camino que llevamos, el horizonte del significado del cuerpo se amplió. De lo dicho anteriormente, podemos decir que, por medio de la indagación, con preguntas y a través de un procedimiento dialógico, se pueden cambiar las concepciones que tenemos, incluso, de nosotros mismos, pues con el tiempo la idea del cuerpo orgánico fue cambiando a una de cuerpo sensorial, una idea desde la corporeidad donde se pueda:

Hacer del cuerpo un instrumento perfecto de adaptación del individuo a su medio tanto físico como social, gracias a la adquisición de la destreza que consiste en ejecutar con precisión el gesto adecuado en cualquier caso particular y que se puede definir como el dominio fisiológico para la adaptación a una situación dada. (Le Boulch, 1993, p. 95).

La creación realizada da cuenta de dos tipos de expresión unidos: el corporal y el sonoro que permiten expresar los sentimientos y emociones que son inherentes a la humanidad y que fueron compartidas constantemente en el tiempo de trabajo con los niños y las niñas.

En este espacio también se evidenciaron aprendizajes emergentes del proceso como el respeto

6 Charla en el aula de clase del 14 de septiembre del 2017.

por el otro, por su cuerpo, por su historia de vida; debido a que por medio del relato se han podido conocer más a fondo y así establecer lazos de empatía entre ellos. Así es como definimos la historia de vida como el potenciador de la creación.

Para finalizar, es necesario que como pedagogos, profesores, personas que trabajamos con la infancia, creamos espacios de expresión auténtica que correspondan al interés real de los niños y las niñas. Es decir, no con las limitaciones que usualmente se ponen como la plantilla, sino con la vida

misma como interés. Muchas veces la expresión de los niños y las niñas se cohibe tras no considerarla como esencial. Sin embargo, sus vidas salen a la luz de la realidad mediante sus comportamientos, historias y creaciones artísticas, compartidas algunas veces a sus compañeros por el vínculo y entendimiento que se dan entre algunos de ellos. Nuevamente se reafirma que la búsqueda social se da de acuerdo con similitudes estéticas para el goce y la satisfacción de lo que hacen o producen.



Figura 3. Mapa corporal de sentimientos y emociones.

Fuente: elaboración propia de la autora con permiso de los padres.

Referencias

- Aceves, J. (1998) *La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación*. En J. Galindo (ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Pearson Educación.
- Bogoya, G.; Galeano, R. y Mendivelso, Y. (2016). *La música y su incidencia en los saberes que construye la infancia sobre género y cuerpo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/3871>
- Bohórquez, J. C. (2016). *La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo II* (Trabajo de grado de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/3402>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo: informe nacional sobre violencia sexual en el conflicto armado*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/>

[informes-accesibles/guerra-inscrita-en-el-cuerpo_accesible.pdf](#)

- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Quito: Abya Yala.
- Colegio del Cuerpo. (s.f.). Colegio del Cuerpo. Recuperado de <https://elcolegiodelcuerpo.org/en/el-colegio-del-cuerpo/>
- Corral, M. (2009). *Cuerpo, comunicación y sensibilidad*. México D.F.: UACM.
- Dewhurst, O. (1993). *El libro de la terapia del sonido*. Madrid: Edaf.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Finol, J. (2001). Estética del cuerpo: esbozo de un análisis semio-antropológico. *Arte y Ciencia: Buscando la belleza*. Conferencia inaugural en la VIII Jornada de Odontología. Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zulia.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México D. F.: Ederé.
- Illescas, M. (2014). La vivencia del cuerpo propio en la fenomenología de Edmund Husserl. En A. Xolocotzi y R. Gibu (eds.), *Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la corporeidad* (pp. 15-34). México D. F.: Plaza y Valdés.
- Le Boulch, J. (1993). Psicocinética, educación y "APS" (actividad física y deportiva). En *Memorias del I Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación.
- Mantilla, T. (2014) *Percusión corporal*. Vol. I. Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40. *Percuaction*.
- Mimbre (productor). (2018). 'SacrificXio: la consagración de la Paz': la obra teatral que rinde tributo a los diálogos de paz. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=avecj9Tb9z4>
- Pellinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Revista Transcultural de Música* 9. Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/177/corporeidad-y-experiencia-musical>
- Plata, H. (2009). *Anibailando. La danza zoomorfa en la escena escolar*. Bogotá: Gente Nueva.





El desplazamiento forzado: un reto para la transformación del quehacer docente*

Forced displacement: a challenge for the transformation of the teaching task

Tatiana Melissa Muñoz Cáceres¹

Para citar este artículo: Muñoz, T. M. (2018). El desplazamiento forzado: un reto para la transformación del quehacer docente. *Infancias Imágenes*, 18(1), 132-141

Recibido: 30-abril-2018 / **Aprobado:** 16-noviembre-2018

Resumen

Este artículo es el resultado de la participación como joven investigadora en el proyecto “Incidencia del desplazamiento forzado en las prácticas pedagógicas de primer ciclo de dos instituciones educativas de Bogotá”. En la misma se propuso como objetivo analizar estas prácticas, planteando como pregunta problema: ¿cuál es la incidencia del desplazamiento forzado en las prácticas pedagógicas de primer ciclo de dos instituciones educativas de las localidades de Bosa y Ciudad Bolívar en Bogotá? Se empleó un enfoque cualitativo de corte etnográfico, haciendo uso de técnicas como la entrevista, la antología de historias y los talleres dirigidos a estudiantes de transición, primero y segundo grado, al igual que a los docentes titulares. Como categorías de análisis se establecieron: las prácticas pedagógicas, el desplazamiento forzado y las relaciones interpersonales. Los hallazgos y las conclusiones están centrados en dichos aspectos, haciendo énfasis en la importancia de repensar y replantear las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: migración, práctica pedagógica, relaciones interpersonales.

Abstract:

This paper is the outcome of the participation as a young researcher in the project “Incidence of forced displacement in the first cycle teaching practices of two educational institutions in Bogotá.” The aim of this study was to analyze these practices, posing as a problem question: What is the incidence of forced displacement in the first cycle teaching practices of two educational institutions in Bosa and Ciudad Bolívar, in Bogotá? A qualitative ethnographic approach was used, using techniques such as interview, storytelling anthologies and workshops aimed at preschoolers and grade One and Two students, as well as regular teachers. Categories of analysis were established, such as: teaching practices, forced displacement and interpersonal relations. The findings and conclusions focus on these aspects, emphasizing the importance of rethinking and reposing teaching practices.

Keywords: migration, teaching practices, interpersonal relationships.

* Investigación en curso.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil, Fundación Universitaria Los Libertadores. Joven investigadora. Correo electrónico: tmmunozc@libertadores.edu.co

Introducción

Desde la década de 1940, Colombia se ha visto inmersa en un panorama de violencia protagonizado por actores del conflicto armado (guerrilla, paramilitares, fuerzas estatales) y su desarrollo a través de diferentes etapas diferenciadas por su condición geográfica, intensidad, marco político, entre otros. De esta manera, el desplazamiento forzado es consecuencia directa y visible de la proliferación de grupos armados, así como constituyente de la violación múltiple de los derechos humanos.

El desplazamiento forzado como estado de movilidad poblacional, configura panoramas de adaptaciones y cambios complejos no faltos de tensiones y conflictividad por las condiciones de desigualdad en las que se produce. Ello induce al sujeto que lo vive a ser portador de nuevas producciones simbólicas y de construcción de identidades, relaciones, formas de interacción y miradas diferenciadas de un otro, también portador de estas características que, aunque diferentes, también lo configuran como sujeto.

Estos encuentros e interacciones, llevados a cabo en la cotidianidad, permean nuevas elaboraciones culturales del otro, creando las similitudes y diferencias que los unen o los separan y que permiten el establecimiento de relaciones asimétricas en las que unos desean conservar su supremacía y los otros obtener reconocimiento. Razón por la cual la persona desplazada debe enfrentar la aceptación o el rechazo de la población receptora, desembocando en una nueva configuración de sujeto (Correa de Andreis, Palacio, Jiménez y Díaz, 2009).

Este sujeto que el desplazamiento ha producido es, en palabras de Albán (2012):

Un nuevo sujeto que es el resultado del desarraigo territorial y cultural, del terror de la guerra, del miedo por las amenazas, de los intereses ajenos a sus proyectos de vida colectivos e individuales, de la injerencia y presencia de actores armados externos a sus lugares de origen, de la utilización indiscriminada de la fuerza, de la vejación y la humillación, del avance arrollador de intereses y capitales que pugnan por ocupar sus territorios. (p. 59)

Este nuevo sujeto converge entonces en la misma realidad que el receptor, quien forma parte de

la comunidad que recibe a la población desplazada que, aunque muchas veces ajeno a la realidad del primero, posee también un sinfín de particularidades y características. Lo anterior hace necesario en ambos sujetos, su reconocimiento y potenciación como portadores de cualidades y habilidades que permean el desarrollo de su individualidad, de la socialización y la toma de decisiones propias y colectivas.

Frente a estas aseveraciones y características generales de la violencia y desplazamiento que vive nuestro país, prima caracterizar la situación cultural y las relaciones interpersonales de la población desplazada y receptora; ubicando así mismo la relación con la escuela y su papel como garante de derechos y propiciadora en el desarrollo de aptitudes, capacidades y relaciones.

Por esta razón la escuela se convierte en un escenario de protección “que entiende y permite que los niños y niñas sean sujetos de derecho, como el de participar, a no ser discriminados, a que sus preocupaciones, anhelos y opiniones sean escuchadas y tenidas en cuenta” (Acnur, Corporación Acción Legal y Universidad Pedagógica Nacional, 2004, p. 11). Así pues, bajo ninguna circunstancia la escuela puede renunciar a su papel como agente social en la formación de sujetos autónomos, de derechos, capaces de ir creando el rumbo de sus vidas para satisfacer sus necesidades vitales, críticos, reflexivos y capaces de transformar su entorno en beneficio no solo propio, sino también colectivo.

Para lograr estos objetivos, la escuela debe propender por el desarrollo y la implementación de estrategias educativas encaminadas a la recuperación de la identidad y del sujeto que ha ido perdiendo su valor, a la resignificación del entorno, la recuperación de la confianza y la continuidad del ciclo vital, al igual que propiciar espacios de conocimiento y respeto por las tradiciones y culturas que el otro ya posee.

Entonces, el docente inmerso en los diferentes contextos escolares, se ve obligado a repensar las antiguas prácticas de educación tradicional, ocupadas de la transmisión de conocimiento y de “enseñar” a obedecer, hacia una mirada inclusiva e intercultural, centrada desde el contexto, transformando su intención y logrando dar al sujeto una

identidad distinta a ser un otro diferente pues la percepción que se construye en el entorno receptor y en la escuela, es de estigmatización, criminalización y estrecha vinculación con los actores armados del conflicto.

Para dar importancia a este tipo de acciones emprendidas por maestros y maestras que dan respuesta a estas complejidades, el trabajo investigativo tomó como referente a las instituciones: colegio Carlos Albán Holguín IED sede C de la localidad de Bosa y el colegio La Estancia San Isidro Labrador IED sede primaria de la localidad de Ciudad Bolívar, y a su vez específicamente como muestra a los estudiantes de los grados transición, primero y segundo y sus respectivos directores de curso. Según informes registrados por la UAID (Unidad de Atención Integral al Desplazado), son estas localidades las que reciben el mayor número de población desplazada con un 10.3 % y 26.2 % respectivamente (Acnur, 2003). Estas zonas presentan altos porcentajes de población en condiciones de miseria y de pobreza, aspectos que agudizan la crisis en estas localidades que, junto con los procesos migratorios, marcan una dinámica de intempestivo crecimiento urbano que desemboca en “una compleja conflictividad social pero también en una multiplicidad de presencias culturales y étnicas” (Albán, 2012, p. 57).

Los elementos aludidos en párrafos anteriores, permitieron plantear la siguiente pregunta problema como eje de la reflexión propia de este estudio: ¿cuál es la incidencia del desplazamiento forzado en las prácticas pedagógicas de primer ciclo de dos instituciones educativas de las localidades de Bosa y Ciudad Bolívar en Bogotá?

Además, el estudio estableció tres categorías de análisis: desplazamiento forzado, prácticas pedagógicas y relaciones interpersonales, las cuales constituyeron el eje central de la investigación.

La metodología que se puso en funcionamiento en el proyecto corresponde al estudio cualitativo de corte etnográfico. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa puede entenderse como:

El proceso que estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los

significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos), que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p.10)

Por su parte, Giddens (2007) define el enfoque etnográfico como:

El estudio directo de personas o grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social, registrando una imagen realista y fiel del grupo estudiado; el trabajo de campo resulta ser una herramienta imprescindible. (p. 27)

Se aplicaron tres instrumentos de investigación: la entrevista semiestructurada desde el ámbito cualitativo a los directores de grupo de los grados transición, primero y segundo de ambas instituciones educativas; los diarios de campo desarrollados por semilleristas; y talleres de literatura, narrativa y pintura, todos estos para dar cuenta de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes frente a las situaciones de desplazamiento forzado presentadas en el aula, el reconocimiento de los imaginarios frente al mismo y la identificación y caracterización de las relaciones interpersonales entre los actores educativos.

Desplazamiento forzado: una realidad ignorada

El desplazamiento forzado es definido por Ramírez (2014) como “el escape de una realidad difícil de sobrellevar por conflictos bélicos, de violencia, pobreza o marginación, consecuencias de la desigualdad local y global” (p. 34), es un proceso migratorio definido por la interacción de dos dinámicas principales: la expulsión y la movilización, acciones que afectan la manera cómo los actores inmersos en ellas se relacionan consigo mismos, con los demás y con el nuevo entorno.

Esta migración tiene un alto impacto personal y social tanto en las comunidades de procedencia como en las de acogida, pues representa un

desarraigo a nivel físico, social y cultural. “La migración es el resultado de una desigualdad generada a partir de la inclusión de algunos y la exclusión de otros para quienes la movilidad es una opción en la búsqueda de mejores condiciones de vida determinada por la precariedad de sus lugares de origen” (Ramírez, 2014, p. 63).

Al hablar de desplazamiento forzado en el marco de la investigación, es necesario recordar que se está haciendo referencia a las características propias de la institución que permiten conocer la incidencia del mismo en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Frente a esto, es evidente que los maestros tienen claridad sobre el concepto de desplazamiento forzado y la población víctima de esta situación que se encuentra en sus aulas de clase, pues docentes del colegio La Estancia San Isidro Labrador IED, en una de las entrevistas realizadas lo definen como:

Es cuando las familias tienen que salir de sus casas forzosamente.

Hablando entonces del contexto específico del aula, aseguran que como los casos de niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado, no se hacen públicos ni evidentes dentro de la comunidad educativa, el contacto se hace sin contratiempos. El problema radica en la forma en que este estudiante se relaciona con los demás y las características de las situaciones que ha vivido, lo identifican ahora como sujeto: escasa comunicación verbal y dificultad en el contacto y la relación con el otro, consecuencia de una crisis identitaria a causa de la inserción repentina en un medio cultural nuevo y por ende distinto.

Estas afirmaciones son sustentadas por una docente del colegio Carlos Albán Holguín IED cuando dice:

Esos casos no se hacen a voz pública, sino que son casos que llegan y solo los sabe la docente y no se comunican. Pero estos niños sí son un poco reacios, de pronto al contacto con los otros niños. Es un niño ensimismado, tímido, que le cuesta relacionarse [...] muy tímido para relacionarse con sus compañeros; generalmente con la parte de comunicación verbal muy escasa.

Aseveraciones que dejan ver no solo la situación de los niños y niñas desplazados que llegan a las aulas, sino de los niños y niñas que se han visto afectados por estas dificultades a lo largo de los años en nuestro país. En palabras del Centro Nacional de Memoria Histórica:

Se pone en evidencia uno de los aspectos más dramáticos del conflicto y la violencia sobre el futuro de la sociedad colombiana: el desproporcionado impacto, cuantitativo y cualitativo, que ha tenido el desplazamiento forzado en las personas menores de edad. Resulta preocupante que desde edades tempranas, principalmente entre la primera infancia (0-5 años) y la niñez (6-12 años), la población sea sometida a una serie de daños en su integridad mental y física. (2015, p. 416)

A estos aspectos se suma el hecho de tener que enfrentarse constantemente a una variedad de dificultades que incluyen la pobreza, problemas en los procesos de aprendizaje, falta de acceso a la asistencia médica, trabajo infantil y un sinnúmero de violaciones a sus derechos, acumulando desde edades tempranas la experiencia del dolor, del hambre, de las culturas desconocidas y de los recuerdos que gritan en el silencio.

Además, los niños y niñas víctimas de desplazamiento sufren un deterioro de su desarrollo integral y armónico, así como una amenaza a su derecho a ser protegidos contra toda forma de maltrato, explotación, abandono y discriminación. Esto supone un obstáculo para que desarrollen sus capacidades y logren participación política y social en su entorno, pues en sus hogares se transmite la sensación de peligro y amenaza que viene con su círculo familiar (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Por esta razón, es importante que la escuela como agente indispensable de la comunidad receptora centre su interés en las posibilidades que debe generar para que los sujetos víctimas del conflicto armado construyan nuevas identidades y subjetividades a partir del reconocimiento de sus capacidades, potencialidades y talentos que permeen tanto en lo individual como con respecto a sus relaciones, a través de una posible canalización de la atención a expresiones que se alejen de la victimización

y estigmatización que se vienen generando, pues como lo asegura el Centro Nacional de Memoria Histórica “la reparación integral a esta población supone reconocer la transmisión generacional de los daños causados. Ese reconocimiento demanda a su vez que no sean revictimizados en los lugares en que fueron forzados a reubicarse” (2015, p. 418).

Teniendo en cuenta los aspectos descritos anteriormente frente a las circunstancias a las que se encuentran expuestos los niños y niñas en situación de desplazamiento, ¿qué tan asertivo es que se niegue su condición para evitar ser blanco de exclusión? Si bien es cierto que la comunidad receptora y varios sectores de la sociedad tienden a estigmatizarlos, el hecho de negar el sitio de procedencia para no ser señalados, hace que olviden sus creencias y arraigos culturales (Acnur, Corporación Acción Legal y Universidad Pedagógica Nacional, 2004), perdiendo su identidad y convirtiéndoles en sujetos al que se les vulneran sus derechos y funciones dentro de la estructura escolar y social.

Estos aspectos a su vez limitan los aprendizajes y el desarrollo integral de sus competencias, pues “se ha comprobado que cualquier modificación de conductas por cambios inesperados en los hábitos de vida, trastornan el modo de ser y de pensar de las personas” (Acnur, Corporación Acción Legal y Universidad Pedagógica Nacional, 2004, p. 92). Los sujetos víctimas de desplazamiento, especialmente jóvenes y niños, al ser estigmatizados como población violenta y difícil, quedan marcados negativamente para enfrentar su vida de adultos, pues la edad en la que se forman los valores, las costumbres y las creencias ha sido rebasada por un sinfín de emociones, recuerdos y acciones que forman parte de la respuesta positiva o negativa frente a hechos actuales de su vida.

Por su parte, otro de los aspectos preocupantes y que tiende a pasar a un segundo plano es el accionar de las instituciones desde su proyecto educativo institucional (PEI) frente a las necesidades de los niños y niñas en situación de desplazamiento; pues, según lo expuesto por una docente del Colegio Carlos Albán Holguín IED:

En el momento no hay proyectos para la inclusión de niños y niñas en situación de desplazamiento. Sí hay ocasiones en que nos mandan a preguntar casos

de niños de alto riesgo de vulnerabilidad, pero que yo vea así dentro de la institución, no.

Así mismo, una maestra del colegio La Estancia San Isidro Labrador IED asegura que:

Hay un proyecto en la sede A, pero nosotros no estamos muy vinculados a ese proyecto porque nosotros somos como aparte. A nosotros no nos han dicho como tal vincúlense a este.

Como resultado de estas afirmaciones, se puede ver que los centros educativos no plantean ni desarrollan estrategias concretas para la inclusión de esta población, dejando así expuesto el poco conocimiento e identificación frente a la realidad de las aulas, sus necesidades e intereses, así como la falta de espacios de reflexión y evaluación continuos del saber, hacer y ser del maestro en torno a su quehacer pedagógico.

Cabe resaltar, entonces, la importancia de una visión de infancia inmersa en situaciones de conflicto, como víctimas con un fuerte e intenso deseo de verse inmersos en labores de reinserción tanto educativas como sociales que permeen nuevas formas de relacionarse y auto-reconocerse a través de la apertura de espacios de reflexión y sensibilización con miras hacia la reconstrucción de la sociedad, transformando la percepción de que el desplazamiento debe ser solucionado a través de programas asistenciales y resaltando que “es un imperativo ético del Estado y de la sociedad priorizar los derechos de la infancia, aún en medio de la guerra” (Jiménez, 2012, p. 157).

Práctica pedagógica en torno al desplazamiento forzado

Frente a esta categoría de análisis, la docente de grado segundo del colegio La Estancia San Isidro Labrador IED asegura que:

El desplazamiento forzado incide en la práctica pedagógica en la manera en que permite crear más estrategias para poder vincular a los niños de otra manera, vincular a la familia para que se acerque más a la institución y logren relacionarse mejor con sus compañeros.

Estas estrategias deben ser planteadas teniendo en cuenta la emergencia social que sufre la escuela, donde el desplazamiento se encuentra dentro de la misma. Estas deben percatarse de que el proceso de inclusión e integración de estudiantes, padres y madres de familia y los propios maestros a la vida de la comunidad escolar solo es posible en la medida en que las formas mediante las cuales se manifiesta el desarraigo sean valoradas como profundas necesidades vitales que han sido brutalmente cortadas de la historia y biografía de cada niño y niña víctima del desplazamiento (Restrepo, 1999).

Esto implica una práctica pedagógica basada en el reconocimiento del otro, en la cual la diferencia cobra valor en la consecución de la autonomía de los sujetos y la construcción de sus identidades. A su vez, estas prácticas y los maestros mismos desde su quehacer pedagógico necesitan reflexionar y accionar frente a las consecuencias emocionales, cognitivas y relacionales que genera en los estudiantes las situaciones de conflicto armado y desplazamiento; entendiendo el impacto que genera en estos, específicamente en el contexto escolar, y logrando responder a sus necesidades.

Frente a estas afirmaciones valdría la pena preguntarse: ¿a qué se hace referencia cuando se habla de prácticas pedagógicas? Se hace necesario retomar la definición dada por Contreras y Contreras (2012), quienes se refieren a estas como una acción dinámica y compleja, que debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual; ello requiere que estén en correspondencia con las necesidades e intereses de los educandos, del contexto, de los avances de la ciencia y la tecnología y con las políticas educativas del país.

Es posible entonces ubicar la práctica pedagógica como un amplio concepto que también abarca, en palabras de Zuluaga (1999):

Un sistema de relaciones que emerge en el campo educativo, articulando modelos pedagógicos con los cuales se orienta la enseñanza, la diversidad de conceptos, de campos heterogéneos de conocimiento, los discursos teóricos que fundamentan los saberes pedagógicos y el contexto, de tal manera que esta se configure como una noción analizadora del desplazamiento forzado en el marco de la escuela, la enseñanza, el

maestro, el alumno y la relación pedagógica, en tanto este fenómeno desborda la escuela, el aula; la enseñanza y requiere ser leído desde una categoría, con la amplitud suficiente para pensarla, puesto que en la práctica pedagógica se articula la institución, el sujeto y el discurso, lo que permite circular, entre la interioridad y exterioridad de la escuela. (p. 18)

La práctica pedagógica puede ser vista como una dinámica de ser, saber y hacer que tanto el contexto como las necesidades de los estudiantes le conceden al maestro para transformar el entorno social desde la institución. Así pues, el docente debe hacerse consciente de su papel dentro del proceso educativo y dentro de la formación de los estudiantes.

Por este motivo, Pérez-Juste (2010) asegura que el docente se debe caracterizar por ser un artista intelectual que, a partir del desarrollo de la sabiduría que da la experiencia, crea e innova en su práctica cotidiana. En este sentido, se define la práctica pedagógica como una de las características de la enseñanza, que el mismo docente construye en su quehacer cotidiano.

Frente a las prácticas pedagógicas de los docentes de las instituciones objeto de estudio, se resalta su interés por trabajar con la individualidad y particularidad de cada estudiante y en la creación de estrategias que involucren a todos en las actividades del aula. Como expone una docente del colegio Carlos Albán Holguín IED:

Bueno, yo creo que cada una de las actividades que se realizan en el aula, se realizan pensando en la individualidad de cada niño. Independientemente de la problemática que tengan, porque cada niño es un mundo diferente y cada niño trae su problemática.

Así mismo, una docente del colegio La Estancia San Isidro Labrador IED expresa que:

Lo que nosotros manejamos aquí es que pues todos son bien recibidos, todos son tratados por igual. Ninguno es diferente, ni siquiera el niño que tiene necesidades es diferente, todos se tratan por igual, a todos se les pide lo mismo. Todos son recibidos con los brazos abiertos, todos se tratan de la misma

manera, no hay preferencias porque vengan de otra ciudad o porque ya estén aquí.

Estas afirmaciones permiten reflexionar sobre el papel de la escuela como escenario incluyente. Aunque permite pensar y dinamizar un marco de educación para todos y las mejoras de las condiciones en las que se presenta la oferta educativa para los más vulnerables, vale la pena preguntarse si ¿todos los tipos de población necesitan la misma atención?

Al respecto, la OEI (2009) resalta que:

La buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible. No hay buenas prácticas ideales sino que dependen del contexto en el que se desarrollan. (p. 5)

138

Así es como la presencia de estudiantes con distintas identidades y características constituye un desafío para el sistema educativo que necesita dar respuestas adecuadas y acertadas a niños, niñas y jóvenes con experiencias y niveles educativos heterogéneos e historias y circunstancias diferentes.

El reto que esto involucra consiste en atender una diversidad que llega al aula, desde una perspectiva de derechos, que ya han venido siendo vulnerados, partiendo de principios de flexibilidad y heterogeneidad, tomando conciencia del ahora, trabajando sobre sus necesidades y problemáticas más apremiantes para desembocar así todo un proceso de creación curricular, contrario a una propuesta enajenada y ciega, que de ninguna manera responde a las urgencias de dicha transformación social (Díaz y Sarmiento, 2011).

Relaciones interpersonales: del ellos al nosotros

Las relaciones interpersonales, según Bisquerra “son interacciones recíprocas entre dos o más personas” (2003, p. 23). Se trata entonces de un sinfín de relaciones sociales que, como tales, implican el intercambio de formas de sentir, necesidades, intereses y afectos. Por este motivo, se considera al sujeto como un ser eminentemente social, que desde

el momento de su nacimiento establece relaciones con otros: la familia, como primer agente de socialización, permite al niño las primeras interacciones sociales y le prepara para asumir el reto de enfrentarse a otros escenarios; y la escuela como segundo agente, es el espacio en el cual los niños y las niñas se relacionan con sus pares y otros adultos, reconocen las reglas y normas que les permitirán interactuar en otros contextos.

En el caso de las instituciones objeto de estudio, los actores expresan que las relaciones entre estudiantes se encuentran mediadas por agresiones físicas, verbales y de exclusión social, resultado de las carencias afectivas y relaciones familiares no asertivas de las que, según maestros, son víctimas los niños y niñas. Tal como lo afirma una docente del colegio Carlos Albán Holguín IED:

Las relaciones son un poco difíciles, por la misma problemática que se presenta a nivel familiar. Hay agresión familiar y eso se refleja aquí. Les cuesta mucho pedir perdón, porque generalmente en su contexto no lo hay.

Así mismo, en algunos de los talleres realizados con los estudiantes de grado segundo del colegio La Estancia San Isidro Labrador IED, en el que se les pide responder a algunas preguntas y representar de forma teatral situaciones que viven diariamente en el aula, resaltan expresiones como: “*algunos de mis compañeros me empujan*” y “*acá no tengo muchos amigos*”. Así mismo, en su mayoría realizan dramatizaciones basadas en agresiones físicas y verbales entre compañeros.

Estas situaciones hacen necesario que los encuentros de la vida escolar trasciendan las relaciones meramente burocráticas y se establezca una verdadera comunicación, en la que el maestro sea garante de encuentros significativos.

La escuela es, entonces, el lugar donde se construyen las relaciones y se complementan otras edificadas fuera de la misma. “Es el entorno que más contribuye en la incorporación de límites y normas, procesos que más que un aprendizaje resultado de la enseñanza, surgen como algo que se construye a partir de la interacción con los pares” (Bello, Díaz y Rincón, 2016, p. 147).

Por eso, este escenario de interculturalidad necesita trabajar sobre procesos mediados por una concepción de relacionamiento que propendan por erradicar todo tipo de prácticas y formas de exclusión y que logre la construcción de espacios de diálogo que permeen el reconocimiento y respeto por la diversidad y la diferencia; dejando de lado los antiguos modelos tradicionales de educación que han sido y son insuficientes para responder a las nuevas configuraciones de sociedad, escuela y sujeto.

Por lo que se refiere a las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, en común acuerdo entre los maestros entrevistados y los alumnos a través de los talleres realizados, se expresa que estas se caracterizan por la paciencia, el amor y el respeto. En palabras de una profesora del colegio Carlos Albán Holguín IED:

“Los niños tienen carencia de afecto, que se nota en el hogar, entonces ellos buscan aquí ese afecto en las docentes”.

Los alumnos como seres individuales, únicos, diferentes, con potencialidades, con necesidades y con carencias distintas, no solo participan y se desarrollan cognitivamente, sino que también lo hacen de forma afectiva y valorativa. Las características presentadas antes como eje de las relaciones maestro-estudiante no solo crean vínculos, sino que permean los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dicho de otra manera, el profesor, a través del cómo de su quehacer docente, propicia en sus estudiantes el desarrollo de determinados vínculos. Por eso este quehacer cobra una importancia especial, no solo en función de los aprendizajes académicos, sino también en el aprendizaje de procesos de socialización que accionará el alumno a través de las relaciones interpersonales que desarrolle en el contexto en que se encuentre. La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones de clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad (Bohoslavshy, 1986).

La comunicación y la interacción como procesos básicos para la construcción de la vida en sociedad necesitan ser vistos como mecanismos esenciales activadores del diálogo y la convivencia a través

del establecimiento de relaciones con otros, yendo de un *ellos* a un *nosotros*. Este es un proceso básico para la adquisición de una capacidad reflexiva para verse a sí mismo, dando sentido a la realidad que lo rodea y para una verdadera construcción de una vida en sociedad.

Conclusiones

La realidad de la escuela está indiscutiblemente marcada por la dinámica que se genera entre los mismos miembros de la comunidad educativa, siendo indispensable conocer los elementos significativos que la conforman. Para ello es esencial hacer del acto educativo un proceso reflexivo, sistemático e investigativo que permita entender y reconocer las falencias que se presentan en el contexto escolar y de esta forma atenderlas en pro de la formación integral de los estudiantes. Esto, teniendo en cuenta la participación de la familia en el proceso, para lograr así fortalecer la construcción de identidad, relaciones e interacciones que contribuyan al reconocimiento y asertivo accionar de los sujetos.

Así pues, las prácticas docentes que, aunque dan prioridad a procesos de inclusión generales, necesitan ser replanteadas hacia las características propias que el desplazamiento forzado y los sujetos víctimas del mismo que llegan al aula de clase poseen frente a afectaciones y necesidades sociales, educativas y emocionales producto de las situaciones y experiencias vividas, hablando de la resiliencia como un camino posible, para que logren desarrollar habilidades reflexivas, actitudes y estrategias de comunicación y organización que les permitan la reconstrucción de sus proyectos de vida.

Repensar lo institucional y replantear las prácticas pedagógicas que trabajan con las diferentes circunstancias del desplazamiento es la clave. Pues es la escuela uno de los escenarios principales donde se logra asumir un verdadero compromiso con esta población. Por esto, en todas las instituciones, en especial en las formadoras de maestros, el currículo debe estar impregnado por la problemática social del desplazado, permitiendo que se creen prácticas que respondan a las características pedagógicas y necesidades de los sujetos en situación de desplazamiento.

Hablar de una formación del docente, aún desde la academia, permite hacer del mismo un sujeto crítico y reflexivo de su quehacer pedagógico: planteando sus prácticas desde una perspectiva de derechos, incentivando la creación de salidas no espontáneas ni momentáneas, sino que posesionen a la escuela como escenario de posibilidades y a la práctica pedagógica como una construcción no unidireccional, en donde el conocimiento se recrea en el contexto social, dando un nuevo sentido a la vida del sujeto.

Esta formación debe comprender no solo el desarrollo de capacidades y competencias propias de la disciplina sino, además, las dimensiones personales e investigativas basadas en la comprensión de la realidad social y la necesidad de realizar una reflexión crítica de su acción pedagógica en pro de transformar el aula que es el escenario de sus actuaciones. Esto sin dejar de lado el proceso continuo de aprender de la experiencia y su compromiso con el desarrollo de una sociedad democrática e inclusiva. En palabras de Kemmis “la práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros” (2002, p. 17).

Aunque la garantía de derechos es competencia del Estado, es indispensable que los maestros y docentes en formación cuenten con procesos de cualificación y seguimiento en temas de conflicto armado y, como consecuencia del mismo, el desplazamiento forzado, trabajando en sus prácticas pedagógicas y desde allí, aportar a construcciones colectivas de paz y de vínculos afectivos que permitan el reconocimiento de las problemáticas mencionadas y el accionar pedagógico en torno a las mismas.

Cabe resaltar que para futuros estudios es importante proponer proyectos que tomen como actores principales a los sujetos en situación de desplazamiento, para lograr comprender el rol de la pedagogía en la identificación de problemáticas sociales, la búsqueda de la superación de las mismas y la erradicación de cualquier tipo de conductas violentas o discriminatorias cuestionando a su vez al contexto educativo sobre sus debilidades y fortalezas

ante la forma de intervención sobre este tipo de situaciones, para así poder realizar un replanteamiento del quehacer docente en el que participe como sujeto activo la totalidad de la comunidad educativa.

Referencias

- Acnur. (2003). *La población desplazada por la violencia en Bogotá. Una responsabilidad de todos*. Bogotá.
- Acnur, Corporación Acción Legal y Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *Pedagogía y desplazamiento: 1er. Encuentro Nacional de experiencias con comunidades en situación de desplazamiento*. Bogotá.
- Albán, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿posibilidad o quimera? *Contexto*, 1(1), 55-66.
- Bello, E., Díaz, S. y Rincón, Y. (2016). Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado. *Quehaceres Normalistas*, 4, 141-157.
- Bisquerra, J. (2003). *Relaciones interpersonales*. México D. F.: McGraw Hill.
- Bohoslavshy, R. (1986). *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*. México D. F.: El Caballito.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada. Informe Nacional de desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Contreras, A. y Contreras, M. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística: Revista digital de historia de la educación*, 15, 197-220.
- Correa de Andreis, A., Palacio, J., Jiménez, S. y Díaz, M. (2009). *Desplazamiento interno forzado. Restablecimiento urbano e identidad social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Díaz, C. y Sarmiento, D. (2011). *Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Giddens, A. (2007). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Jiménez, A. (2012). Infancia y conflicto armado, 1985-2006. En A. Jiménez, *Infancia. Ruptura*

- y discontinuidades de su historia en Colombia (pp. 127-157). Bogotá: Ecoe.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (p. 17). Madrid: Morata.
- OEI. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <file:///D:/Users/unesco5/Downloads/Guia.pdf>
- Pérez-Juste, R. (2010). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59, 239-260.
- Ramírez, A. (2014). *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México)*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/279213/AARI_TESIS.pdf
- Restrepo, M. (1999). *Escuela y desplazamiento. "Una propuesta pedagógica"*. Bogotá: Revolución Educativa Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-129319_archivo_pdf.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Anthropos.





La lectura en voz alta como estrategia para la comunicación adulto-niño en la escuela*

Reading aloud as a strategy for adult-child communication in school

Elsa Ivonne Valencia Chaves¹, Alexandra Martínez Alzate²

Para citar este artículo: Valencia, E. I.; Martínez, A. (2018). La lectura en voz alta como estrategia para la comunicación adulto-niño en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 142-149

Recibido: 30-abril-2018 / **Aprobado:** 31-julio-2018

Resumen

La materia Vivencia Escolar, dictada en segundo semestre de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital, gira en torno al campo problemático denominado *comunicación adulto-niño*, en el cual confluyen la práctica y las demás asignaturas establecidas para el semestre. Por esto, las estudiantes deben desarrollar un trabajo de campo con niños de instituciones escolares distritales que posibilite explorar esas formas de comunicación existentes entre los niños con sus pares, sus maestros y ellas. Este ejercicio pedagógico se desarrolla a través de la lectura en voz alta (LVA) como eje transversal, partiendo de los intereses y necesidades de formación de los niños; así como los conocimientos, intereses pedagógicos y aprendizajes de formación de nuestras estudiantes. La LVA se constituye así en una estrategia que media otros procesos, ya que es un espacio comunicativo real en el que pueden relacionarse con sus iguales y los adultos.

Palabras clave: lectura oral, comunicación, pedagogía, formación, estrategia de enseñanza.

Abstract

The subject "School Experience", issued in the second semester of the degree in Child Pedagogy of the Universidad Distrital, revolves around the problematic area called adult-child communication, in which practice and other subjects established for the semester come together. That's why students must develop a field work with children of district school institutions that allows the exploration of those existing forms of communication between children with their peers, their teachers and themselves. This pedagogical exercise is developed through reading aloud as a transversal axis, based on interests and training needs of children; as well as the knowledge, pedagogical interests and learning development of our students. Reading aloud is thus a strategy that mediates other processes, since it's a real communicative space where they can relate to their peers and adults.

Keywords: oral reading, communication, educational sciences, training, teaching strategies.

* Artículo de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no proviene de investigación. Ejercicio realizado durante 2014-II a 2016-II.

1 Licenciada en Lingüística y Literatura. Magíster en Estudios semiológicos. Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. DEA en América Latina Contemporánea, Instituto Universitario Ortega y Gasset. Profesora de vinculación especial en el área de lenguaje de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mastereleivonne@gmail.com

2 Profesora de vinculación especial en el área de lenguaje de la licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: alexafoca@yahoo.es

“Al leer, lo importante no es lo que el texto dice, aquello a lo que el texto se refiere, sino lo que el texto nos dice, aquello hacia donde el texto se dirige. No se trata de desplegar un saber sobre un texto, sino de hacer la experiencia del texto”

Jorge Larrosa (s.f., p. 11)

Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene
Universidad de Barcelona, España.

Introducción

Estamos convencidas que todos recordamos a muchos de nuestros profesores quienes nos hechizaron en diversos instantes, como una especie de magnetismo sin explicación, que nos permitió sobrevivir a la escuela. Somos parte de ese sistema educativo que, en muchos casos, por no decir que en la mayoría, lograron el objetivo de la homogenización negándonos por completo a la alegría de disfrutar el aprendizaje de una manera distinta.

Para quienes aún transitamos por la academia, con múltiples labores de escritura, lecturas, discusiones y reuniones, aquellos profesores que nos hechizaron hicieron crecer en nosotros el gusto por la lectura y la escritura como forma de liberación de un mundo que nos lleva a ser todos iguales y a creer en la posibilidad de las transformaciones sociales.

Por ello, la tarea de lectura y la exigencia que hacemos a nuestros estudiantes sobre la importancia de leer se transforma, desde nuestra mirada, en el cambio de sentido hacia este proceso. Es decir, ¿por qué no comenzar utilizando como estrategia la lectura en voz alta para permitir a nuestros estudiantes soñar e imaginar? Esta estrategia la podemos usar los maestros para que nuestros niños y niñas encuentren otro camino hacia el aprendizaje y la autonomía, lo que les permitirá encontrarse con los otros a través de la lectura, la cual reivindica Pennac cuando afirma que:

El hombre que lee en viva voz se expone absolutamente a los ojos que lo escuchan... Si lee realmente, si pone en ello su saber controlando su placer, si su lectura es un acto de simpatía tanto para el auditorio como para el texto y su autor, si consigue hacer entender la necesidad de escribir despertando nuestras

más oscuras necesidades de comprender, entonces los libros se abren de par en par, y la multitud de los que se creían excluidos de la lectura se precipita detrás de él. (2001, p. 155)

De esta manera, tiene sentido que para abordar el trabajo con las estudiantes de segundo semestre, se asuma al ser humano como un sujeto social y cultural que se construye y reconstruye a través del lenguaje, del pensamiento y de diversas formas de simbolizar. Los anteriores, le permiten representar y ver el mundo de modos particulares y acudir a esas significaciones para llevar a cabo sus interacciones con otros, dentro de esos diversos espacios sociales y culturales que habitan el mundo físico.

Por consiguiente, es importante que como profesores y formadores de profesores hablemos de un tema central que está presente día a día en nuestra existencia: la lectura en voz alta. Estrategia que constituye y da forma a la materia de Vivencia Escolar I en la que los estudiantes de II semestre se sumergen en ese otro espacio sociocultural que es la escuela, para establecer unas relaciones pedagógicas con los niños y poder, desde allí, vivir la experiencia de lo que acontece en la comunicación adulto-niño que es el eje articulador de este trabajo pedagógico.

Esta vivencia parte de un ejercicio propio con la lectura en voz alta realizado por las estudiantes, en el cual se buscaba que lograsen acercarse de manera directa a lo que significa vivir la lectura como un proceso que más allá de la decodificación de las palabras. Este ejercicio posibilita que ellas se conecten con el mundo cultural compartido con otros y con el mundo individual que construyen a través de las relaciones tejidas con los universos que emergen del encuentro. Así, pasamos a generar acercamientos con los espacios escolares donde los universos son los niños, con quienes se llevan a cabo acciones pedagógicas que los inviten a sumergirse en lo que significa ser cultura y significar el mundo gracias a los otros y la lectura compartida.

Discusión

La primera discusión que surgió fue la de qué comprendemos por lectura en la infancia y el papel que juega la lectura en voz alta como estrategia para comprender la comunicación adulto-niño.

Categorías complejas que pueden verse desde diferentes perspectivas.

La idea inicial que se discutió en torno a lo que comprendemos por lectura, fue la de concebirla como un proceso. Si esto es así, implica que se realiza a lo largo de la vida de los seres humanos, y, por tanto, debe fomentarse y acompañarse en la escuela. La lectura es un proceso social y cultural de comprensión que permite relaciones e interacciones y que determina de algún modo a los sujetos en el mundo. Pero pensar la lectura en la infancia requiere observar, analizar y tener en cuenta varios factores por cuanto no se queda en el ideal de lo que significa leer, sino que hace énfasis en un grupo social particular que tiene unas características, necesidades e intereses distintos al resto de la sociedad.

Por lo anterior, si comprendemos la lectura en general como proceso de comprensión social, cultural, socializadora y que permite la construcción del sujeto, entonces la lectura en la infancia debería, en principio, poseer las características mencionadas y otras particularidades que hacen que hablemos de lectura en la infancia. Varios autores han mostrado la importancia de la lectura en la infancia desde el desarrollo de los procesos cognitivo en los niños y las niñas, así como el fortalecimiento de lo socioemocional y el papel que juega en el proceso de aprendizaje en la familia y la escuela.

Desde esta perspectiva, nuestra discusión se dio, al inicio de la propuesta, sobre lo que comprendemos por ella. Consideramos en nuestra reflexión que la lectura en la infancia representa un campo en el que se ha trabajado desde lo teórico, pero, que ha sido dejado de lado en la escuela y en las aulas donde habitan los niños y niñas.

La lectura en la infancia representa una dimensión que creemos debe ser incluida de manera natural en la escuela, como forma de contribuir a la construcción de los sujetos. De esta manera, el papel que juega en el desarrollo de los niños y niñas deberá ser parte fundamental de los planes de aula que realizan los maestros de los diferentes grados escolares como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje infantil.

Es así como la lectura en la infancia, al insertarse en los programas escolares, debe ser pensada en término de tipologías de lecturas, formas de leer en

el aula, disfrute por el proceso de leer y otros aspectos que deben ser reflexionados por los maestros como lo son la importancia y el impacto de este proceso del lenguaje en la escuela y de las estrategias a utilizar para que el proceso de comprensión y disfrute de la lectura en la infancia sea posible.

Por tanto, en el espacio de Vivencia Escolar con las estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la UDFJC, cuyo eje de reflexión es la comunicación adulto-niño, consideramos que utilizar la estrategia de lectura en voz alta (LVA) como mediación para el desarrollo y fortalecimiento de procesos de comprensión, así como la disculpa para acercarnos a las formas que utilizan estos sujetos para comunicarse, representa una posibilidad que puede contribuir a que nuestros niños y niñas no solamente realicen procesos cognitivos exigidos en el espacio escolar, sino que, además, aporte en el fortalecimiento de relaciones más cercanas y horizontales con el adulto a partir de las formas de comunicar.

Reflexionar en torno a estas categorías nos llevó a considerar que desde los diferentes espacios académicos se involucren las realidades que viven los maestros en formación, lo cual permite la reflexión, análisis y configuración de propuestas sustentadas en el reconocimiento de los sujetos escolares como participantes activos de un proceso de cambio y transformación hacia el reconocimiento del otro en su diferencia y diversidad para comunicarse.

Por consiguiente, abordar la lectura en voz alta dentro de las aulas de clase como la estrategia central de las planeaciones reconfigura la esencia del espacio escolar, ya que lo asume como parte de la cultura y a los niños, maestros y vivencialistas como sujetos sociales que se construyen y reconstruyen dentro de esa esfera comunicativa; que otorga oportunidades de ser escuchados, leídos y acogidos.

Propuesta Inicio

Dentro del espacio académico de Vivencia Escolar, hemos considerado necesario dialogar con los estudiantes respecto a su papel como formadores dentro de una educación pública; así como su responsabilidad y compromiso al pertenecer a un espacio en el que se debe fortalecer la concepción de

la educación como un derecho de los sujetos y una obligación del Estado.

Por tanto, se reflexiona en un primer momento en torno a la necesidad de mejorar los niveles de pensamiento crítico, el trabajo autónomo real y la competencia comunicativa de los estudiantes, a partir de la estrategia de la lectura en voz alta como eje transversal, además del papel que se tiene como maestro en la construcción de una sociedad más igualitaria y equitativa.

Así mismo, el conocimiento de saberes disciplinares, el manejo de estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas junto a la reflexión práctica de quiénes debemos ser como formadores de la infancia en Colombia, están presentes en los diferentes discursos que circulan en el aula. Es decir, este espacio se convierte en observatorio de las diferentes prácticas comunicativas que realizan los sujetos adultos-niños, teniendo como hilo de tejido el lenguaje y su uso en el entorno escolar.

Con lo anterior, dentro de la situación formal de desarrollo de Vivencia Escolar II, las profesoras formadoras organizamos este espacio académico con dos objetivos: el primero pretende dar recursos interdisciplinarios para que las estudiantes establezcan coordenadas cognitivas respecto a lo que implica el lenguaje y la comunicación dentro del desarrollo de la infancia en distintos ámbitos. Por tal motivo, se ejecutan una serie de actividades posibilitadoras que lleven a las vivencialistas a proponer su plan de aula siguiendo el enfoque por tareas. El segundo objetivo busca que puedan de manera autónoma explorar el entorno escolar e insertar ideas a la propuesta de aula, comprendiendo que a través de la lectura en voz alta pueden tener el pretexto para proponer un programa de aprendizaje enfocado en el uso real y auténtico de la lengua en el aula por parte de los niños, niñas y las vivencialistas mismas.

Se parte del principio del reconocimiento del sujeto-niño en su realidad individual, social y cultural; medio eficaz que permite dos procesos fundamentales en el desarrollo de la competencia comunicativa y en el establecimiento de relaciones más saludables y cercanas entre los actores que intervienen en el proceso de comprensión auditiva y el proceso de producción oral.

Las acciones que permiten el logro de los objetivos trazados se inician un mes antes de ir a la institución escolar durante el espacio de Seminario. Por una parte, se realiza la lectura de autores que trabajan sobre el ejercicio de observación en el aula, para ello, realizamos una primera visita de observación holística a la institución para conocer el contexto institucional, hablar con las maestras y comenzar a pensar lo que significan las dinámicas escolares; centrando la atención en el uso del diario de campo como herramienta metodológica que permite no solo comprender el contexto escolar, sino, sobre todo, evidenciar que la práctica pedagógica debe ser una permanente reflexión acerca de nuestra práctica de enseñanza.

Por otra parte, se realiza un ejercicio en el que cada equipo de vivencialistas debe proponer la lectura de un texto de la literatura infantil de acuerdo con el grado escolar que se le asigne para su implementación. Antes de realizar el ejercicio, deben entregar un escrito en el que justifican las razones por las que escogieron el texto para la LVA y dispone para escenificar el ejercicio planteado ante sus compañeros de seminario y las docentes quienes observan y toman notas sobre la práctica realizada. Al finalizar, se realiza una retroalimentación teniendo en cuenta una serie de criterios asociados a las formas de leer, la pertinencia del texto para un determinado público, la organización de materiales, espacios, escenografías y el dominio sobre el texto seleccionado, entre otros.

El ejercicio práctico y la retroalimentación posterior tienen como propósito pedagógico que las estudiantes de Vivencia Escolar reflexionen acerca de sus creencias y acciones sobre lo que significa leer en voz alta a los niños y niñas, selección del texto, maneras de comprender la práctica pedagógica y lo que asumen como didáctica. Esta reflexión se sustenta en diferentes autores que han trabajado sobre el uso de la estrategia de la LVA en el aula teniendo en cuenta diferentes aspectos, que siguiendo a Rodríguez, Gaviria y Garrido (2016) nos permite desarrollar otros procesos cognitivos y socioemocionales tales como:

- La mediación fónica del texto escrito, como artefacto auditivo.

- La entonación del discurso como paso previo a la comprensión. El texto escrito es un artefacto incompleto que necesita de la mediación del lector para completar el sentido gracias a la identificación de sus unidades nocionales.
- La LVA es una estrategia que permite entrenarnos para comprender al otro, a los adultos y a sus pares. Es la disculpa que utilizamos para acercarnos a los niños y niñas y comprender esas otras formas que utilizan para comunicarse y expresar sentidos.
- La dimensión emocional de quienes participan a través de la escucha activa y el fortalecimiento de la tolerancia, el respeto y el silencio como forma de compartir.

Lo anterior se articula al resto del trabajo que se realiza en el seminario alrededor de lo que implica una planeación de aula, la construcción de un objetivo general que se ve transformado en la medida en que se encuentran con los niños y niñas en el aula, los objetivos específicos, los tipos de lecturas a utilizar, las diferentes tareas posibilitadoras que apoyan una práctica comunicativa, con la intención de que las estudiantes comprendan que el papel del maestro va más allá de los contenidos (al asumir las necesidades e intereses de los niños y niñas como ingredientes fundamentales en el proceso de desarrollo comunicativo de ellos).

Por consiguiente, se tiene en cuenta antes de ir a la práctica real la selección de los textos, los materiales que se emplean, formatos a trabajar, contenidos temáticos, nivel lingüístico, sociolingüístico, socio-cultural, pragmático de los niños y las tareas que los niños van a desarrollar respecto a la lengua utilizada en LVA. Es decir, se enfatiza en características como: pronunciación, vocalización, entonación con oscilaciones, vocabulario adecuado para la edad de los niños, frases completas y acordes al nivel gramatical de los niños, tipo de imágenes, entre otros.

De esta manera, la LVA no se comprende como leer para ser escuchados, sino que, por el contrario, se plantea como una estrategia a utilizar teniendo en cuenta componentes pedagógicos y didácticos que posibiliten la comunicación entre

las vivencialistas, los niños y niñas. Lograr esto nos permitirá, en la práctica en el aula, comprender que la LVA es una estrategia que posibilita en todos nosotros (niños, niñas y adultos) ir más allá de la simple decodificación del código, para avanzar en la construcción de otras formas de comprender el mundo. Bien lo dice Leopoldo Brizuela cuando nos invita a pensar que:

por alguna razón, pensamos la lectura como algo personal, íntimo, cuando no tiene por qué ser así; [...] la literatura podría ganar muchos lectores si la gente tuviera oportunidad de reunirse a leer. La lectura en voz alta es el modo de lograr que cada estudiante pueda leer y leerse, solo, después, en la intimidad: ese diálogo con uno mismo que, según Hanna Arendt, es la gran conquista del espíritu humano. (2009, p. 30)

La LVA no es asumida como una simple narración de cuentos. Bien lo explica Chambers (1999) cuando establece una clara diferenciación de esta con la narración de cuentos al plantear que la LVA permite objetivar la experiencia. Con esta afirmación, hemos considerado importante realizar una reflexión sobre aquellos temas de interés en los niños ya que, en últimas, lo que nos importa es quienes escuchan, aquellos que se incluyen para ser reconocidos y auto-reconocerse como sujetos de comunicación y lenguaje; descubriendo como resultado que su lenguaje se valida en los procesos de intercambio con el adulto.

Incluir la LVA en la escuela es una forma de fortalecer la dimensión socioemocional en los niños y niñas en cuanto posibilita que las relaciones entre el adulto y el niño y sus formas de comunicación nos lleven a nuevas formas de configurar la realidad. Bien lo dice Yolanda Reyes cuando afirma que:

la inclusión de la lectura en la primera infancia, a través de la tradición oral y de los textos de la cultura (literatura, música, juego), fomenta la comunicación, imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y resignifica los patrones de crianza y se constituye en poderosa herramienta de prevención emocional. (2005, p. 10)

Por tanto, la LVA se organiza de acuerdo con las características, necesidades e intereses de los grupos. Esto da la posibilidad, por un lado, de que lean los textos desde la diversidad de lenguajes que los niños manejan: imágenes visuales, evocaciones que ellas les generan, las asociaciones que establecen ya sean por el color, el tamaño, la forma del texto y los que surgen dentro del grupo; y, por otro lado, de realizar ejercicios de interacción y comunicación más complejos entre los niños y las vivencialistas.

De este modo, se reconfiguran los espacios, las relaciones entre adulto-niños y se valida al lenguaje y en especial a la lectura en voz alta como una posibilidad de ser sujetos críticos, creadores, comunicantes y, por ende, culturales que se asumen como textos al significar y resignificar su sentido del mundo a través del lenguaje y sus procesos.

Durante

Una vez finalizada esta primera etapa que se gestiona en el primer mes del semestre, las vivencialistas acompañan durante una jornada semanal al curso correspondiente, llevan a cabo su planeación con los niños y niñas acompañadas siempre por la docente encargada del curso, hacen parte activa de las diferentes dinámicas institucionales y entregan su planeación reestructurada de acuerdo con lo que vaya sucediendo cada semana. Así mismo, se desarrolla el seminario semanalmente en el que se reflexiona, discute y analizan los diferentes autores propuestos en el syllabus, el diario de campo y las planificaciones de aula diseñadas para el trabajo.

La planeación, que en la etapa de inicio se entrega y se ha discutido durante el primer mes, se rediseña y orienta de acuerdo con cada grupo de niñas y niños. Es así que la propuesta inicial se ve transformada y nutrida por las estudiantes a lo largo de la Vivencia Escolar, quienes en principio deben tener en cuenta no solo las observaciones realizadas durante el proceso por las directoras de grupo, las docentes de la universidad que las acompañamos, sino, además, sus reflexiones y apuestas que realizan en la experiencia con los niños y niñas en la institución.

Las diferentes lecturas que se realizan dentro del seminario, permiten que las estudiantes no solo den

cuenta de la propuesta de los diversos autores que se abordan, sino que sirven para que se reflexione en torno a lo que es trabajar con y para la infancia de Bogotá. Los autores seleccionados tienen que ver con el papel del maestro, la lectura como habilidad a fortalecer, el desarrollo cognitivo y socioafectivo en los niños, la planeación pedagógica, el diario de campo y la LVA como estrategia de enseñanza.

Final

La planeación que realizan las estudiantes se ve transformada por las relaciones que se dan al interior de la institución. De acuerdo con la experiencia, las planeaciones que se llevan a cabo se cruzan con las actividades o sucesos que surgen en el hacer diario del colegio. Lo anterior significa que las estudiantes se ven expuestas no solo a comprender a los niños como universos que se encuentran en continuo cambio, sino a la misma institución y a todo lo que acontece dentro de ella como razones para pensar en la educación como un ir y venir con sentido y conexión.

Por tanto, una vez finalizada la vivencia escolar en el colegio, las estudiantes deben realizar el ejercicio de reflexión escrita. Esto, en una estructura de informe en el que deben hablar sobre la experiencia personal, la relevancia de los autores trabajados respecto a lo que significa la comunicación adulto-niño y el papel del maestro que trabaja con la infancia, así como el papel de las instituciones y las comprensiones, tensiones y preguntas respecto a los procesos educativos, sociales, culturales, políticos y comunicativos que se tejen dentro de los espacios escolares.

Conclusiones

Lograr que las estudiantes al finalizar el semestre académico se encuentren en un proceso de reflexión sobre su propio proceso pedagógico y sus formas de enseñanza como maestras, es un propósito que las docentes que lideramos este espacio académico perseguimos sembrar en ellas para la vida. Propósito que implica llevar a cabo en comunidad discusiones que tienen que ver con la decisión voluntaria de dedicar la vida a la enseñanza y acompañamiento escolar a nuestra infancia; y no

con el único argumento que esgrimen al inicio del semestre cuando enuncian las razones, en la mayoría de los casos, que tuvieron para iniciar la licenciatura en Pedagogía Infantil: “es que me gustan los niños”.

Intentar mostrar esta mirada a nuestras estudiantes sobre las responsabilidades y compromisos que se adquieren cuando se toma este camino forma parte del eje que atraviesa la Vivencia Escolar I. Lo anterior, en cuanto a que ellas se dan cuenta en la experiencia compartida cada semana con sus cursos a cargo, que la tarea de ser maestro de niñas y niños requiere mucho más que el “gusto”, pues es una labor que exige la formación disciplinar, pedagógica y didáctica.

Abordar el eje de la Vivencia Escolar I desde la perspectiva de comprender a los otros como sujetos de comunicación ha posibilitado experiencias en el aula que nos muestran que vamos por buen camino, hacia la comprensión de lo que implica los diferentes procesos involucrados en el ejercicio docente.

El uso de la estrategia de LVA, como excusa para comprender las diversas maneras de comunicación que se pueden dar en la escuela entre adultos y niños, muestra la importancia de comprender el ejercicio de planeación como un proceso de largo aliento ya que es una parte del engranaje de la configuración como maestro.

Durante el camino que recorren nuestras estudiantes en el proceso de planeación de aula, lectura de textos que fundamentan la experiencia, estar de nuevo en la escuela desde la otra orilla, ser responsable de aproximadamente 30 niños, participar en los eventos institucionales y ser responsables de entregar lo que se solicita desde lo académico, ha sido una experiencia para ellas que les permite, al finalizar el semestre (lo cual se evidencia en el informe escrito y la sustentación oral), una reflexión consciente de los compromisos y responsabilidades que adquieren si deciden continuar la licenciatura.

Las estudiantes, cuando inician el ejercicio de LVA, consideran que es una tarea fácil por cuanto ellas saben leer. Sin embargo, cuando realizan el proceso de comprender lo que implica y la experiencia de su realización en el aula advierten que la LVA es mucho más que la decodificación del

código para pasar a ser un proceso de construcción y configuración de sentido entre todos los que participan. Por consiguiente, la lectura en voz alta resignifica el trabajo en las aulas de clase al reconocer a los niños y niñas como sujetos culturales que se construyen a través del lenguaje y la comunicación.

Así mismo, la lectura en voz alta posibilita la reflexión situada de las estudiantes en formación respecto a la infancia, la comunicación y los entornos escolares. A través de la lectura en voz alta se abordan y fortalecen una serie de componentes de la competencia comunicativa, fundamentales para la interacción social y para el desarrollo de procesos cognitivos y emocionales.

Así es como la Vivencia Escolar I contribuye a generar en las estudiantes reflexiones argumentadas respecto a los procesos de comunicación dados dentro de los espacios escolares, gracias a que a través de la LVA se resignifican las prácticas pedagógicas al conceptualizar a la educación como un proceso de construcción y reconstrucción del mundo social, cultural y político. Planeación pedagógica en la que se asume a los niños como sujetos socioculturales que tienen un papel y un valor como sujetos comunicativos.

La selección de autores a trabajar dentro de la Vivencia Escolar I ha sido establecida por las necesidades de comprender la escuela, la educación, la pedagogía y el lenguaje como mecanismos, por así decirlo, que forman parte de una construcción colectiva que permite llevar a cabo una labor mucho más directa en las propuestas que se llevan al interior del aula.

Del mismo modo, estas selecciones están relacionadas con el campo problémico denominado comunicación adulto-niño, con el cual se pretende cohesionar la formación del segundo semestre y dirigir estas propuestas pedagógicas que las estudiantes desde su primera mirada a la escuela y las infancias que se mueven dentro de ella.

Por otra parte, se busca contribuir desde el espacio de seminario en el proceso de reflexión y contraste entre las formulaciones teóricas de los autores abordados y las realidades encontradas en los entornos escolares donde se lleva a cabo la vivencia. De esta manera, las estudiantes no solo vivirán la

experiencia directa en las aulas sino que buscarán comprender a la luz de la teoría el porqué de muchas o algunas de las situaciones que se presentan en este espacio, entre los actores que lo habitan y, desde allí, se puedan plantear las múltiples formas en que ellas participarían de una transformación de la escuela, de las relaciones entre el adulto y el niño, de los usos del lenguaje y posicionarse así como mediadoras y posibilitadoras de estos cambios desde su práctica.

El espacio académico de Vivencia Escolar I se ha preocupado por acercar a las estudiantes a la realidad escolar existente y a las infancias que viven en ella. Por lo tanto, bosqueja un plan de trabajo que les permite visibilizar la importancia y necesidad de reconocer a los sujetos y actores fundamentales de todo proceso educativo como participantes activos haciendo uso del diario de campo como medio para evidenciar las observaciones que realizan las estudiantes.

Finalmente, la Vivencia Escolar I no es solo un espacio académico, también es de formación personal pues les da la posibilidad a las estudiantes de autorreconocerse frente a la realidad de la

educación colombiana y del distrito, a su vez que les provee de bases significativas alrededor del lenguaje y la comunicación. Esto no solo desde la teoría, sino desde la práctica, en la interacción con los niños y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como primer referente de lo que se van a encontrar en las demás vivencias.

Referencias

- Brizuela, L. (2009). Leer en voz alta. *Actas del 14º Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura*. Resistencia, Argentina: Fundación Mempo Giardinelli.
- Chambers, A. (1999). *Narración de cuentos y lectura en voz alta*. Caracas: Banco del Libro.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc).
- Rodríguez, T, Gaviria, C. y Garrido, E. (2016). *La lectura en voz alta*. Programas clásicos escolares 15/16. Andalucía, España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias
Imágenes

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>



SEPARATA ESPECIAL

VII Coloquio de infancia laboratorio de voces: infancia y cultura digital

El *VII Coloquio de Infancia. Laboratorio de voces: infancia y cultura digital* fue realizado por la Maestría en Infancia y Cultura, la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y dirigido por el énfasis en Lenguaje y narrativas infantiles, el Grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, el día 27 de noviembre de 2018.

El Coloquio generó una serie de reflexiones que contribuyeron a comprender la relación entre el mundo de las tecnologías y el mundo de los niños. Sabemos que las tecnologías, no son solo proveedoras de información, también son portadoras de imágenes, relatos y fantasías, que

hacen parte de la llamada cultura digital; en tal sentido, interesó la producción de un diálogo entre el conocimiento producido en la Maestría, el grupo de expertos en el tema y la comunidad de estudiantes.

En esta separata especial del volumen 18 número 1 de la revista *Infancias Imágenes* se presentan los textos de las conferencias centrales: “Tripulantes: voces y creación en mundos digitales”, que estuvo a cargo de Flor Alba Santamaría, “Mundos posibles, mundos expandidos”, a cargo de Jaime Alejandro Rodríguez y “Narrativas transmedia, infancia y cultura digital”, a cargo de Edna Katerine Moreno.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Ciencias y Educación



Educación
2030

Especialización en
Infancia, Cultura
y Desarrollo



Acuerdo 01
de 2015





Tripulantes: voces y creación en mundos digitales

Flor Alba Santamaría¹

Introducción

En la actualidad, estemos de acuerdo o no, somos habitantes de los mundos digitales. Se habla con frecuencia de generalidades tales como “mundos digitales” y “cultura digital” pero, además, y en forma particular, del “mundo del hombre digital”, “habitantes digitales” y de “enjambre digital”. Como lo explica el filósofo surcoreano Byung-Chul Han: “Al enjambre digital le falta un alma o un espíritu de la masa. Los individuos que se unen en un enjambre digital no desarrollan ningún *nosotros*” (2014, p. 16); por el contrario: “Medios electrónicos como la radio congregan a los hombres, mientras que los medios digitales los aíslan” (2014, p. 17). De manera que se genera un nuevo contexto de significación cultural.

En este texto me centraré en hablar de la construcción de saberes de niños y niñas, sus voces y creaciones, emitidos a través de uno de los medios electrónicos más tradicionales de comunicación e interacción como lo es la radio. En particular, me refiero al programa radial Tripulantes, en el que hemos buscado que confluyan el uso de internet con: el blog, los correos, las páginas web y el Facebook. Ensamble denominado por algunos autores como “convergencia mediática”.

Este camino ha sido recorrido tras la búsqueda y comprensión de los relatos y voces infantiles. Esta idea se originó a partir de mi experiencia como profesora de niños. Posteriormente, como docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en los campos de la formación de maestros y de profesionales para la infancia a nivel de pregrado y

posgrado; así como también de la participación en investigaciones relacionadas con el uso del lenguaje en los niños y niñas de diferentes regiones del país. Estos espacios me han permitido tener de cerca las voces de los niños, no solo escolarizados sino también desde otras dimensiones, como lo es el programa de radio Tripulantes². En este programa, a manera de un gran laboratorio, escuchamos de cerca sus voces y relatos, los registramos, los emitimos al aire, impregnados de sus ritmos, modulaciones y musicalidad, como una forma muy próxima de acceder al mundo enigmático y creativo de los niños, que solo es posible a través de sus propias voces.

El programa de radio Tripulantes ha sido emitido al aire desde hace 12 años y su realización nos ha permitido cosechar y recopilar abundantes relatos y voces de niños, niñas y jóvenes, quienes abordan diferentes temáticas propuestas, en su gran mayoría, por ellos mismos. Lo que ha supuesto una transformación a través del tiempo, del ser mismo de aquellos niños que han navegado en el universo de la palabra y la creación, en medio de sentidos nuevos y un humor propio del alma infantil.

Las voces de los niños a través de la radio y la convergencia mediática

Las tecnologías de la información y comunicación y sus medios tradicionales, como lo son la televisión y la radio, están amplificándose a través de aparatos como el computador y el teléfono móvil. Se pensó que con la llegada de internet, por ejemplo, la radio iba a desaparecer, pero lo que ha

1 Doctora y Magíster en Ciencias del Lenguaje, Universidad París V. Sorbona. Directora del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desde la cual dirige la revista científica *Infancias Imágenes* y el programa Tripulantes Radio. Tiene una amplia trayectoria en investigaciones en torno al lenguaje, la infancia y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

2 Programa de radio producido por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño. En el siguiente vínculo se muestra en video el inicio, evolución y actualidad del programa de radio Tripulantes: <https://www.youtube.com/watch?v=vVrBjLxoHyA>

sucedido es que internet ha ayudado a que se potencien y se creen nuevas maneras en que circula la información, llevándonos a lo que hoy se denomina “convergencia mediática”.

Este proceso de transformación cultural que afecta a los usos de los medios de comunicación, denominado por Henry Jenkins (2008) como “La cultura de la convergencia de los medios de comunicación”, hace alusión a la interconexión de los canales de distribución y de las tecnologías y, por ende, los usos de los medios de comunicación, señalando las nuevas posibilidades de acción y participación que ofrece la digitalización de los medios.

El programa Tripulantes inicialmente se concibe para radio y se emite en una emisora universitaria local; pero se encuentra también en los medios virtuales, lo que permite generar diálogos y participaciones que complementan la forma tradicional de solo escuchar. Ahora se participa expresando opiniones, dando sugerencias y volviendo a escuchar los audios en tiempo diferido al de la emisión, además de poder usar el contenido que se alberga en la mediateca, como herramienta de interacción social, educativa y pedagógica. Se han realizado investigaciones aplicadas, como por ejemplo:

- “Una experiencia de interacción con la radio infantil, voces y narrativas de niños y niñas”, realizada por la profesora Karina Bothert y el profesor Gary Gari Muriel.
- “Conocer y vivir el derecho al buen trato”, realizada por Luz Helena Nossa.
- “La radio itinerante buscadora de relatos de niños, niñas y jóvenes en la Fundación Alfonso Casa Morales para la promoción humana” realizada por Catalina Díaz Hernández.

El principal medio digital para volver una vez más al programa Tripulantes Radio es el sitio web de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño³, en el que se encuentra la mediateca⁴, donde están alojados los audios de los programas que se emiten cada semana. Esta mediateca⁵ es una fuente permanente

3 Véase <http://catedraunesco.udistrital.edu.co/>

4 Colección de documentos difundidos por los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, etc.) y en diferentes soportes.

5 Véase http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/?page_id=70

de consulta en línea que permite volver a oír cada una de las emisiones, organizadas periódicamente para una fácil escucha y a la que se puede acceder desde cualquier lugar del mundo.

Otro de los medios digitales complementarios de Tripulantes es el blog, espacio en el que se anuncian cada semana los programas que se van a emitir. Allí la audiencia participa de forma escrita con comentarios, preguntas e inquietudes sobre cada emisión y se da paso a otra forma de comunicación colaborativa, en la que quienes entran escriben y leen los comentarios anteriores para generar de esta manera nuevas ideas, nuevos diálogos que contribuyen en la construcción de lo que se denomina un aprendizaje compartido.

Adicionalmente, la audiencia del programa puede mantener un diálogo en el chat denominado “Mensaje en la botella”, en el que las audiencias dialogan, reflexionan e indagan sobre la siguiente temática y cuando el programa está al aire lo comentan. El blog es consultado por internautas de diversos países; por ejemplo, en el año 2018, fue visitado desde Colombia, Francia, Estados Unidos, Rusia, Argentina, Portugal, Ucrania, Brasil, Alemania y Ecuador, tal como aparece en la figura 1, con datos del 22 de noviembre de 2018.

La página en Facebook de Tripulantes⁶ es otro de los espacios digitales a través de los cuales se puede consultar las temáticas abordadas en cada episodio. Igualmente, cada semana se reseña el desarrollo del programa y los oyentes realizan comentarios y comparten en sus muros la información. Por este medio se acercan a Tripulantes oyentes de diferentes partes del mundo y diversas generaciones interesadas en ponerse en contacto o en participar. También, esta red social permite mantener la comunicación con los antiguos “tripulantes”, que aún siguen la trayectoria del programa.

El correo electrónico es el medio por el que se establece la comunicación con los niños integrantes del programa, sus familias y el equipo de producción. Así mismo, se comparte el cronograma de programación, los libretos, las citas a grabar, etc. Este espacio permite también generar los diálogos de los que surgen las temáticas a tratar, los

6 Véase: <https://www.facebook.com/tripulantes.infantil>

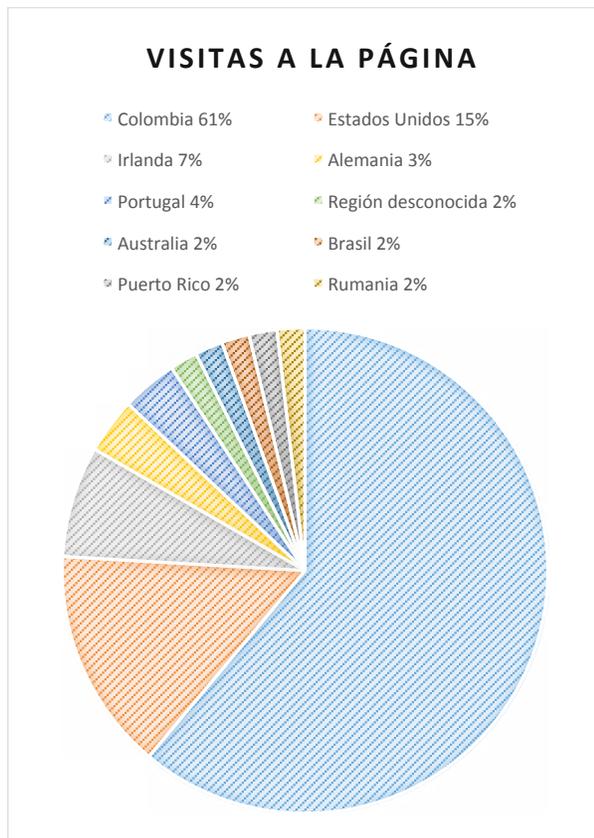


Figura 1. Visitas a la página por países.

Fuente: elaboración propia.

posibles invitados y los puntos de encuentro para la realización del programa.

Mediante el correo electrónico también se comparte el producto final, el audio ya grabado que es emitido finalmente. El correo electrónico es un medio que nos permite, además, conservar, es decir, llevar la memoria de estas comunicaciones que se pueden leer y releer, guardar y volver sobre ellas cuando se requiera. Comunicarnos por este medio exige también un ejercicio de lectura y escritura en el que se construye comunidad, diferente a la de la interacción inmediata con el uso de otros medios como, por ejemplo, las llamadas telefónicas o el Whatsapp.

Así es como Tripulantes propicia una convergencia mediática, en la que a partir de la radio se conectan la red social Facebook, el blog de Tripulantes, la página de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el correo electrónico en torno a las voces y relatos infantiles que se producen en cada

aventura del programa, generando una comunicación y expresión a través de múltiples medios y lenguajes diversos que permiten trascender vecindades y fronteras.

Tripulantes Radio

El programa de radio Tripulantes es concebido esencialmente como un espacio de interacción y creación conjunta, donde los niños y niñas investigan, reflexionan, leen y ensayan antes de transmitir los contenidos seleccionados; al tiempo que se apropian de nuevos saberes, juegan con las palabras, construyen poéticas y nuevos relatos y se deleitan con el placer y el arte de reinventar historias.

El programa lleva 426 emisiones en las que la radio-nave ha sido tripulada por diferentes aventureros⁷, quienes con sus voces llenas de sorpresas, de risas, de preguntas y continuas dramatizaciones se encuentran cada sábado.

El programa Tripulantes puede ser considerado una “comunidad de práctica”, según el concepto de Etienne Wenger, como un espacio en el que, al contrario del espacio escolar, en el que muchas veces se piensa que “colaborar es hacer trampa” (2001, p. 19), la colaboración, el dar y compartir ideas a los otros son acciones indispensables para que cada “aventura”⁸ exista y se generen diversos aprendizajes compartidos, tanto para los niños que participan frente a los micrófonos como para quienes escuchan las emisiones del programa.

En las comunidades de práctica se considera el aprendizaje como parte de la naturaleza humana, como una necesidad inevitable, como un “fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer” (Wenger, 2001, p. 19). Desde allí, se propone el aprendizaje como participación social, que se da como una experiencia familiar, cambiante en el curso de la vida, que sucede de manera espontánea, como en los recreos, en los espacios virtuales, entre otros.

Formar parte de comunidades fortalece y afianza aprendizajes, más que en los espacios donde

⁷ En la actualidad la tripulación está conformada por Juan Diego, Samuel Felipe, Samuel Ernesto, Jerónimo y Catalina.

⁸ Cada una de las emisiones de Tripulantes se denomina como una aventura, por lo que cada programa inicia así: “Radio-nave X-305, año estelar [...], aventura número [...]”.

prevalece el aprendizaje individual. Por esto, Tripulantes es cambiante y ha generado diferentes saberes que se renuevan en cada emisión, combinando la palabra creativa de los niños con la de invitados, que pueden ser niños o adultos; así, se crean diálogos intergeneracionales, donde el más avanzado ayuda al menos experto a comprender ciertas situaciones. De esta manera, Tripulantes se convierte en un punto, tanto de partida como de llegada.

El objetivo principal es abrir un espacio en el paisaje mediático para la voz de los niños pero no aquella que recita o repite un parlamento adulto, sino su voz propia. La que les permite comprender su manera de entender el mundo y dar cuenta de esa esencia de ser niños que los caracteriza y los hace únicos, espontáneos y creadores de mundos posibles.

Al aire Tripulantes

Para concluir, si bien es cierto que en la actualidad los niños y niñas tienen fácil acceso a diferentes aparatos tecnológicos que les permiten conectarse y acceder a herramientas y diferentes tipos de conocimientos, hay que volver a recuperar y retomar la palabra como elemento de unión que cohesiona historias y relatos. Esto permite acercarse a las realidades de los niños y niñas desde sus vivencias y sus visiones de mundo, que se forjan no solo a partir de sus propias experiencias, sino también, del encuentro con los otros, al compartir sus propios conocimientos e ideas, cuando juegan, se reúnen o publican en redes sociales.

Por esta razón, dar la palabra a los niños, sea cual sea el medio, escucharlos, leerlos y releerlos, volver sobre sus relatos las veces que sea necesario, nos permitirá acercarnos, conocer y comprender a los niños y niñas de hoy. De ahí la importancia de difundir, escuchar, recoger y retomar su palabra, para construir saberes y aprendizajes compartidos, que expresen la riqueza del lenguaje renovado y todo lo que guarda y se revela sobre la infancia.

La presentación del programa Tripulantes se hace mediante una entrevista, presentada por un tripulante: Nicolás Sandoval, de 18 años y dos tripulantes: Samuel Felipe Caicedo Pinto, de 9 años, y Juanita Guamán Galindo, de 8 años.⁹

Samuel: Radio-nave X-305, año estelar 11. Aventura n.º 417. Bitácora de vuelo. Buenas tardes. Les habla Samuel capitán de la Nave. Dotación, por favor, verificamos sus puestos. Y me van contando cómo están hoy, y cuál es su estado de ánimo antes de emprender el viaje.

Juanita: Aquí, Juanita Guamán, verificando el sistema de maniobra orbital. Hoy me siento feliz porque en estos días canté canciones de navidad muy bonitas.

Nicolás: Aquí, Nicolás, verificando la cubierta de la bodega de carga. Empiezo el recorrido contento porque hoy en la Universidad Distrital se está desarrollando el VII Coloquio de Infancia, Laboratorio de voces: infancia y cultura digital.

S: Espera, más despacio. ¿Qué es lo que están haciendo? ¿Qué es un coloquio?

N: Pues yo sobre coloquios no sé mucho, pero sí sé que llevan todo el día hablando de niños, niñas, internet, tecnologías, lo que aprendemos los niños... cosas así.

J: Hasta están hablando de nosotros los tripulantes.

S: ¿Cómo así, qué han dicho?

N: Han contado un poco sobre nuestros once años al aire, sobre nuestro blog, sobre la mediateca donde guardamos nuestras emisiones y sobre las personas que nos escuchan en diferentes lugares del mundo. Pero nuestra historia es larga y me alegra que quieran escucharla.

S: El sistema me reporta que ha encontrado al tripulante que más tiempo ha pasado en la radio-nave, estuvo frente a estos micrófonos 11 años.

J: ¡Ya sé quién es!

S: ¡Yo también! Es Nicolás Sandoval. Preparando portal de teletransportación.

J: Nicolás, bienvenido a la radio-nave.

S: Por favor, cuéntanos tu historia en la radio-nave.

N: Me alegra estar aquí, después de tanto tiempo de no estar detrás de los micrófonos. Me siento un poco oxidado.

J: ¿Cuántos años tenías cuando llegaste a la radio-nave?

N: Siete años, era un polluelo.

S: ¿Quién te trajo a la radio-nave?

N: Mi hermano fue el que me impulsó a participar de todo este proceso de Tripulantes.

J: ¿Qué aprendiste en la radio-nave?

9 Véase: <https://youtu.be/LFTf6FJ1osA>

N: Aprendí a leer de manera más fluida, incluso a mejorar la pronunciación, pues tenía problemas para vocalizar ciertas letras.

S: ¿Te acuerdas especialmente de algún programa?

N: De temas específicos no. Pero sí recuerdo los errores que cometía. En mi segundo programa en vivo de repente se me olvidó lo que iba a decir. Y ya en vivo y en directo, le hablé al micrófono y dije: ¡Ahora qué digo! Este evento marcó un antes y un después en *Tripulantes*.

N: *Tripulantes*, ¿Qué programas recuerdan especialmente? ¿Por qué?

J: Yo me acuerdo cuando estaban hablando sobre los dientes y aprendí mucho.

S: Me acuerdo del primer programa al que fui, que fue el de videojuegos, había preguntas como cuál es el videojuego que más gustaba y el primer videojuego que jugaste.

N: ¿Han aprendido cosas diferentes a las del colegio en la radio-nave?

S: No sé. Creo que hablaba enredado y ahora ya no hablo así.

N: El sistema me reporta que ha encontrado a dos expertas: ellas son Flor Alba Santamaría y María José Román, quienes están en *Tripulantes* desde su primera emisión.

N: Flor Alba, bienvenida a la radio-nave.

Flor Alba: Muchas gracias, por compartir con los tripulantes. Me siento contenta por estar acá aprendiendo de ustedes.

S: Flor Alba, ¿De dónde nació la idea de crear un programa de radio para niños?

F: Este programa surgió, especialmente, por mi interés en lo que los niños cuando se expresan dicen cosas muy interesantes, además de bonitas y agradables. En otras palabras, observé que se expresaban de una manera diferente y espontánea: pensé en un salón de clases, no es un espacio propicio para que otros escuchen como hablan, cómo se expresan y que dicen los niños. Entonces, como en la universidad había una emisora, solicité una franja de media hora hacer un programa de radio con niños. No sabíamos mucho de radio, el interés era hacer una convocatoria a los niños y niñas de la ciudad para que hicieran parte de este proyecto.

S: ¿Por qué es importante que los niños se expresan y escuchar sus historias y relatos?

F: Es importante porque en esas historias, en sus voces, hay todo un mundo, toda una creación. Es más, podríamos decir que se trata de un lenguaje que muchas los adultos no reconocemos. Cuando estudiamos ese lenguaje nos damos cuenta de esa poesía que hacen los niños. En síntesis, a través de sus relatos y sus historias expresan su lenguaje y su mundo, también se destaca su autenticidad. Si supiéramos escuchar esas voces y entenderlas, la educación cambiaría muchísimo.

N: *Tripulantes*, desde Alemania María José Román se está comunicando con la radio-nave.

F: María José, hizo parte del equipo de producción en sus comienzos. En esa época se pensaba que hacía falta un libretista, y aprendimos mucho de ella. Hoy día los libretos los hacemos de manera colectiva con participación de los niños, recogiendo sus experiencias e intereses.

N: Hola, María José, te escuchamos, ¿cómo estás?

M: Buenas tardes. Les mando un saludo muy grande desde Alemania. Estoy muy contenta de poder hablar con ustedes.

S: María José, ¿Cómo fue la concepción inicial del programa?

M: El programa empezó con Flor Alba, ella tenía inquietudes sobre la radio, y cómo se podía usar esta tecnología para amplificar las voces de los niños que, generalmente, se escuchan al interior de la familia, o en el colegio. Entonces, la idea de ella era promover en el espacio público y la radio es un espacio maravilloso para hacer eso. La solicitud para participar de este proyecto le llegó a mi papá, quien es Celso Román, pero él en ese momento no podía hacerse cargo del programa y él me recomendó. En este momento yo había terminado la carrera de cine y televisión y estaba haciendo una maestría en comunicación. Y claro, tenía muchas inquietudes con los medios, como, por ejemplo, qué pasa con el mensaje, desde que alguien lo dice. Entonces, me encantó la idea de un programa de radio. Pensé entonces que la radio fuera como una nave, donde todo es posible, como viajar a cualquier lugar del universo.

En esta nave se trataba que los niños pusieran sus propias reglas y los adultos que viajaran en esta nave, tenían que jugar con las normas de los niños. En esta nave los niños eran los tripulantes. Y así fue que salió el programa.

S: ¿Qué pensabas sobre hacer un programa de radio hecho por niños?

M: Mi papá es un escritor de libros para niños, y mi mamá es profesora de arte para niños, por tanto, yo quería también hacer cosas para niños que los empoderaran. Me encantó encontrarme con Flor Alba, que es una persona que tiene claro que los niños son sujetos de derecho, que tienen cosas muy importantes que decir, y que los adultos podemos aprender mucho de ellos. Por ende, un programa como *Tripulantes*, donde los niños están detrás del micrófono proponiendo temas, haciendo preguntas, contando sus anécdotas y sus relatos, todo ello me fascinó desde el principio.

S: ¿Puedes contarnos como ha ido *Tripulantes* desde cuando empezó hasta hoy?

M: Yo he estado desde el principio del programa, y después de un tiempo vine para Alemania, que es donde he estado viviendo los últimos años. Los he seguido desde la distancia y he venido colaborando, gracias a estas tecnologías que nos pueden unir en esta nave espacial, a pesar de que estoy a miles de kilómetros de distancia. En mi participación en el programa he visto cómo se ha mantenido y cómo los niños y las niñas han crecido detrás de los micrófonos.

Escucho la voz de Nico y reconozco a un hombre muy maduro con la voz gruesa, recuerdo que cuando yo lo conocí era un niño algo tímido. Todos van creciendo y se sienten más seguros de expresar sus opiniones, expresando sus opiniones, resolviendo problemas con el diálogo; esto es algo que nuestro país necesita mucho. El programa es un trabajo muy importante y, por otra parte, me parece admirable la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño, dirigida por Flor Alba, ha logrado que el programa se mantenga en mucho tiempo, ya que lleva más de 10 años al aire.

S: ¿En Alemania hay programas hechos por niños como *Tripulantes*?

M: Alemania es un país que invierte mucho en la educación pública y en las escuelas tienen programas de radio, pero estas no se pueden escuchar como

Tripulantes en toda una ciudad. Por otra parte, hay medio públicos que tienen programas de radio para niños, y ellos también hacen eventos.

N: Agradecemos a María José por compartir con nosotros, somos únicos, apreciamos nuestras diferencias y lo que tenemos en común. Así que ¡adelante tripulantes!

F: Observamos todas las posibilidades que se proyectan teniendo a los niños como principales creadores y los medios para permitir estas interacciones. Pueden entrar a la página y conocer todo lo que hacemos. Nos alegra que hoy los programas los escuchen las familias, los docentes.

Lo que hoy presentamos no es más que un recuento de un proyecto que nos ha permitido a nosotros, como profesores e investigadores realizarlo. Gracias a ese mundo de los niños, al que solo podemos acceder por sus palabras.

Tripulantes también nos ha llevado a conocer qué es un laboratorio de voces y su relación con la cultura digital.

J: *Tripulantes*, se nos acabó el tiempo por hoy.

S: Para saber por dónde viajamos, visiten nuestra página en internet: tripulantesradio.blogspot.com

S: Vuelvan a conectarse el próximo sábado a las 10 de la mañana por LAUD 90.4 f.m., la emisora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para formar parte de nuestra siguiente aventura.

N: ¿Quieren contactarnos? Recuerden que pueden escribirnos a nuestro correo tripulantes@udistrital.edu.co

J: ¡Hasta pronto, tripulantes del mundo!

S: ¡Hasta pronto!

Referencias:

- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



Mundos posibles, mundos expandidos. La potencia de lo digital en la obra JAR* y otras obras colombianas de literatura digital

*Jaime Alejandro Rodríguez¹

Introducción

VIII Hace años la cultura digital era un hecho extraño; pero hoy, en este escenario, se muestra que sigue siendo un fenómeno para pensar e indagar y en el que todo el mundo está interesado. Luego de escuchar las presentaciones de las investigaciones de las estudiantes de Maestría en Infancia y cultura de la Universidad Distrital, se puede observar la emergencia de sensaciones, sentimientos y constataciones que despiertan los efectos de la cultura digital en la vida de los niños. Sobre este tema debo advertir que he estado mucho más cerca de la literatura que de la educación. He hecho acercamientos tangenciales en la Maestría de Literatura en la Universidad Javeriana, en una investigación desarrollada en el municipio de Belén de los Andaquíes, la cual estudió el tema de la estética en un canal de videos, donde los niños expresan su cotidianidad. El estudio se abordó desde la literatura testimonial, según la cual en esta narrativa un testigo, necesitado por la situación de denuncia, “habla” a través de la pluma de un escritor, quien presta su capacidad y su técnica expresiva para dar salida a una expresión que de otro modo quedaría relegada a un espacio inocuo de comunicación. Se trata de oponer a prueba la capacidad de intermediación para que el relato entre a circular en otros medios.

En la Maestría de Educación y Comunicación de la Universidad Distrital dirigí un proyecto sobre la narrativa digital y primera infancia; la pregunta es si podemos hablar de esta relación. Sin embargo, el tema se abordó desde la alfabetización, en el sentido de contar oralmente qué imagina un niño. Por

ello, se denominó una perspectiva multimodal y se enfatizó en la necesidad de cambiar la secuencia de la alfabetización; es decir, de lo oral a lo visual.

También dirigí una tesis sobre la discapacidad y acceso a las nuevas tecnologías. Finalmente, menciono un trabajo con niños de 12-15 años, con los cuales hemos venido experimentando a propósito de enseñar las tecnologías, un trabajo con Narratopedía, que demanda de los estudiantes capacidades para el diseño y la creación.

En este contexto, podríamos afirmar que hay en Colombia un trabajo con lo digital y es necesario llevarlo a la escuela. La cultura digital no se asocia a un conocimiento de aparatos o máquinas; se trata más bien de investigar las prácticas y analizar sus narrativas. Es un trabajo difícil, pero necesario proyectar y desarrollar.

Con relación a los niños, el referente es que manejan pantallas desde muy temprana edad. Ello nos lleva a pensar que el mundo se ha transformado y nos enfrentamos a una fractura cultural, que si no la atendemos nos llevará a una situación de incertidumbre respecto a su educación y formación.

Desarrollo del tema

Para hablar de mi obra digital debo distinguir inicialmente tres escenarios:

1. El de los mundos actuales, propios de la experiencia cotidiana, empírica y que suelen ser una referencia creativa.
2. El de los mundos posibles, que pueden ser creados por la imaginación o por la alteración de los

1 Escritor, profesor universitario e investigador. Doctor en Filología (Uned, España), director de la Maestría en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana y coordinador de la línea sociedad del conocimiento, comunicación y procesos educativos del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la PUJ. Autor de múltiples novelas, libros de relatos, libros de ensayo.

tiempos y de las lógicas. Dentro de este tipo de mundos hay uno específico: el mundo de la ficción, que tiene como condición la concreción de esa ficción en un formato como el libro, el cine o los videojuegos.

3. El de los mundos expandidos, que hereda de los mundos posibles el paso del mundo real al de las ficciones; pero utilizando todas las posibilidades tecnológicas y digitales, sobre todo las del ámbito digital interactivo.

En la expansión utilizamos medios técnicos. La palabra escrita ya es una tecnología, una manera de provocar alcances distintos a los de la palabra oral, natural, que se soporta, a su vez, en tecnologías materiales, como el libro, y tecnologías intelectuales, como lo son las capacidades de escribir, leer y de crear mundos posibles.

Se puede hablar de por lo menos cuatro posibilidades de expansión que nos ofrecen los nuevos medios digitales.

Remediación

La remediación es una manera de expandir los mundos tanto actuales como posibles. Consiste en trasladar una obra que ha sido hecha para un medio previo a la lógica de los medios posteriores; como ocurre en la adaptación cinematográfica de las obras literarias: hay una remediación, un pasar una obra de un medio escritural a uno audiovisual, cinematográfico, que es posterior. En principio, ese traslado, esa remediación, llevaría como condición que la obra previa se adapte a las condiciones semióticas, cognitivas y estéticas del otro medio. Las remediaciones están abiertas a múltiples posibilidades: de la escritura al cine, al cómic, al videojuego, a la animación audiovisual, a la realidad amplificada o se puede convertir una obra literaria en un ejercicio de red social. Hay tantas posibilidades de remediación como medios posibles y se puede hablar de remediación en muchos sentidos.

Hipermediación

Las obras hipermediales se fabrican siguiendo una lógica que reúne cuatro condiciones:

- Hipertexto:** generalmente se diseñan en formato

hipertextual, es decir, escritura no lineal.

- Multimedia:** incluyen y articulan diferentes morfologías, no solo la palabra, sino imagen, audio y animación.

- Interactividad:** exige acciones del usuario, como arrastrar el ratón o dar clic sobre algún enlace o sobre alguna figura o trabajar sobre pantallas táctiles; todas estas acciones diseñadas para producir efectos de variación de la imagen o del contenido de la pantalla. Una obra hipermedial tiene como condición promover adecuadamente la interactividad para que esta no se reduzca a avanzar o retroceder por la obra, sino sobre todo para que incorpore otro tipo de experiencias y sentidos.

- Conectividad:** las obras hipermediales se ponen en la red y allí entran en una relación con un conjunto de posibilidades de articulación con otras obras que también están en internet. Se pueden hacer enlaces a otras obras, se puede volver a la obra previa, se puede tener la experiencia de conjunto en la navegación que hacemos.

Creación colectiva

La era digital nos da la posibilidad de acercarnos al ideal de una creación colectiva. Wikipedia, por ejemplo, es una creación colectiva que todos nosotros podríamos intervenir para hacerla crecer; esa es su lógica y la de algunos ejercicios de wikinovela, de wikicontenidos en general que exigen que sean los usuarios, y no quien crea la plataforma, quienes amplían y crean contenidos; en eso consiste la creación colectiva. Es el público el que finalmente usa, apropia y desarrolla contenidos digitales.

Transmediación

Se ha puesto muy de moda en los últimos años y es la forma más reciente de actuación de la industria cultural. Consiste en la expansión simultánea de una obra a distintas plataformas y formatos. Una obra puede ser llevada al videojuego, al cómic, a la realidad virtual y a cualquier otro tipo de plataforma.

La transmediación generalmente exige como estrategia pensar desde el comienzo los destinos de la obra a partir generalmente de un formato original. Así, los proyectos de este tipo se planean para su expansión transmedial y aunque puede que no salgan

al tiempo todos los productos, desde el comienzo se diseña para que una novela, por ejemplo, diga lo que tiene que decir y calle lo que pueden decir mejor el cine o el videojuego, etc. Estrategias retóricas para diseñar la acción transmedia a partir de elementos que contiene la obra original son: las precuelas, las secuelas, adición de personajes a las series, la omisión, la trasposición, etc.

Esas cuatro dimensiones constituyen una estrategia de expansión de los mundos actuales y posibles con los que podemos jugar en la era digital.

Con relación al relato digital, podemos decir, que se trata de otro dispositivo para contar historias, que hace uso de lo multimodal y de la interactividad. Podemos afirmar que siempre hemos interactuado en interfaces de gestos, rostros, palabras e imágenes.

Algunos autores prefieren llamar “hipermedias” a los soportes que incluyen recursos distintos de las palabras. Los modelos hipermedia se definen a partir de tres componentes: funcionan sobre hipertexto (escritura/lectura no lineal del discurso), integran multimedia (utilizan diferentes morfologías de la comunicación, como animaciones, audio, video, etc.) y requieren de una interactividad (capacidad del usuario para ejecutar el sistema a través de sus acciones).

Ahora, las utilidades de la informática ya no se limitan a facilitar el trabajo de escribir o a proporcionar recursos alternativos a la palabra escrita, sino que permiten crear nuevas estructuras discursivas y posibilitan la integración de elementos de expresión no verbales, logrando que la obra se convierta en una plataforma capaz de una interrelación artística muy eficiente. A estas plataformas se suelen llamar “entornos digitales”.

Se podría hablar de una estética digital que se caracteriza por: discontinuidad, interactividad, dinamismo y vitalidad, mundos etéreos, mundos efímeros y fomento de comunidades virtuales. Todo esto hace que las funciones del “escritor” y del “lector” se reconfiguren y hacen que el primero deba desempeñar funciones nuevas, mucho más técnicas, como la manipulación de datos, el manejo de aplicaciones multimedia, el diseño gráfico, viéndose además obligado a realizar un trabajo colaborativo con otros profesionales. La narración que surge de esta virtualización de la escritura y de

la expresión es radicalmente distinta de los modelos narrativos derivados de la utilización eficaz del formato libro.

Gabriella infinita, un ejemplo de remediación

Voy a exponer ahora la relación de mi obra con estas formas de expansión que pueden considerarse como posibilidades para la creación literaria en la era digital.

Esta es una novela que escribí a finales de la década de los años 80 y que logré publicar en 1994, en formato de libro tradicional. Tuvo algunas dificultades de recepción porque tenía varias características que la hacían difícil de comprender por parte de los lectores, una era el carácter fragmentado. *Gabriella infinita* es una novela de unas 220 páginas que tiene 98 fragmentos, de distinta extensión (media página, página y media o máximo tres o cuatro páginas) y la linealidad de esos fragmentos tampoco estaba dispuesta de una manera muy fácil.

Por otro lado, algo que descubrimos después en la novela es que tenía una vocación multimedial. En una parte de la novela, Gabriella, la protagonista de la obra, se encuentra con los objetos que tiene en su cuarto otro de los personajes, Federico, que ha abandonado allí una grabadora, un reproductor de video, un computador, un libro... y ella va describiendo al lector de esa novela los objetos que va encontrando entre esos los que estoy mencionando y la relación específica con unos objetos que son básicamente medios distintos al libro.

A partir de su publicación en libro, *Gabriella infinita* empieza a tener una metamorfosis que la lleva primero al formato del hipertexto, porque descubrí esa posibilidad tecnológica en 1998, cuando este podía desarrollarse en forma primitiva y muy sencilla para conectar fragmentos, no necesariamente en una secuencia prevista por el escritor.

Publiqué *Gabriella* en formato libro después de pasar varios meses preguntando cuál sería el orden ideal de esos 98 fragmentos. Yo recuerdo que desplegué los títulos de los fragmentos sobre una gran alfombra de papel y los moví de un lado al otro, en secuencias, y jugué durante varios meses,

sin quedar satisfecho, imaginándome al lector posible, porque tenía en la cabeza a un lector tradicional que es un lector de lo lineal.

Finalmente, tomé la decisión de ordenar los fragmentos como se presentaron en el formato de libro, pero siempre quedé con la duda de qué pasaría si el lector fuera quien tomara la decisión de qué fragmentos leería y en qué orden. Justamente, hacia el final del mismo año de la publicación, descubrí en una conferencia, en la Universidad Javeriana, el tema del hipertexto y me puse a trabajar en él, tanto en la parte teórica como práctica. En 1997 o 1998 salió una versión hipertextual en la que ya el lector es el que decide cuáles fragmentos leer y en qué orden pasar por la novela; no hice ningún otro cambio que disponerlos en forma de enlaces. Hoy para nosotros es natural entrar a una página web y hacer clic aquí y allá, devolvernos; pero hace 20 años esa forma de publicar aún no tenía un ambiente cultural adecuado.

Luego, alguien, que leyó en esa forma hipertextual la novela, me hizo caer en la cuenta de cómo en el paso de *Gabriella* por la habitación de Federico entraba en contacto con contenidos que no eran necesariamente los de los libros y me propuso que hiciéramos una especie de metáfora de esos nuevos medios que aparecían narrados en el libro o en el hipertexto y volverlos una experiencia metafórica más directa para el lector. De ahí nació el proyecto hipermedial de *Gabriella infinita*, apoyado en 1999 por una beca del Ministerio de Cultura y publicado en el 2001. La novela en su formato hipermedial está disponible en la red todavía.

En el resultado, todo este ejercicio es una remediación, es decir, el paso de una obra literaria tradicional a un formato hipermedia. En eso consiste la remediación.

En el ejercicio personal de *Gabriella infinita* me acompañó un equipo técnico, que es el que realizó las ilustraciones, animaciones y me ayudó a hacer diseños interactivos de la obra, etc.. Pero, en últimas, mi autoría atraviesa todo ese proceso y el apoyo de este equipo desarrollador de la hipermediación lo convierte en coautor; desde este punto de vista me acerco también a la creación colectiva.

Esto nos dio al equipo que trabajó en *Gabriella infinita* y a mí una experiencia para lanzarnos a

un siguiente momento que fue la hipermediación como tal.

Golpe de gracia: ejemplo de hipermediación

Decidimos basarnos ya no en un libro escrito, sino armar un artefacto que desde el comienzo tuviera una lógica de hipermedia, que tuviera desde el inicio las cuatro condiciones que mencioné en la parte anterior: que diseñáramos una historia hipertextual, no lineal, la enriqueciéramos con multimedia. Así, generamos un producto multimedia mucho más rico que *Gabriella infinita*, creamos unas condiciones de interactividad más fuertes y, finalmente, jugamos con las posibilidades que ofrece internet como espacio de conectividad. En ese sentido, hicimos un ejercicio completo de hipermediación.

En *Golpe de Gracia* hay tres historias paralelas con las que el lector puede jugar. Puede avanzar en una o puede comenzar por otra. Dentro de cada mundo digital hay unas ciertas formas de interactuar, a través de juegos, de lectura de los temas y participando en ejercicios de escritura colectiva, como los cadáveres exquisitos.

Hay una serie de elementos de interactividad y de conectividad que se suman y se vuelven mucho más complejos respecto a *Gabriella infinita*, que entre otras cosas tiene como origen un libro y su lógica limita de alguna manera las posibilidades del paso de un medio a otro.

Aquí no; aquí nace el proyecto con una lógica que tiene como condición las posibilidades digitales del internet. Lo que resulta curioso es que, como escritor además de los guiones, de la producción, de mi coordinación de los equipos técnicos produjo una obra literaria, pero, al contrario de *Gabriella infinita*, es una novela posterior que surge de la experiencia de creación de *Golpe de gracia* específicamente: la focalización de uno de los personajes (Amaury), que explica el título de la novela *El infierno de Amaury*.

Narratopedia, un ejemplo de creación colectiva

La Narratopedia es una plataforma que se diseñó y se publicó entre 2009 y 2010 en el ámbito de proyecto de investigación sobre narrativa digital, con

XI

el apoyo de Colciencias y la Universidad Javeriana. Consistió en disponer una herramienta que permitiera convertir a los usuarios de internet en narradores digitales, que pudieran utilizar la edición digital de contenidos para narrar sus historias y, además, para trabajarlas colectivamente; ya sea porque creaban proyectos puntuales de narrativa o porque se involucraban en proyectos colaborativos. Pero, sobre todo, Narratopedia buscaba la cualificación del ejercicio de una narrativa digital a través de lo que llamamos la comunidad de narradores digitales.

En la primera versión de Narratopedia, los usuarios abrían carpetas, dependiendo de proyectos de producción colectiva de contenidos propuestos, y lo colectivo se daba en principio porque la publicación original de un usuario se podía convertir en objeto de comentario o de ampliación e intervención por parte de cualquier otro usuario.

Atrapados: un relato transmedia

XII La cuarta experiencia se dio en el ámbito de un proyecto de investigación que buscaba generar

experiencias de simulación de inteligencia colectiva. Se desarrolló un ejercicio transmedial, en este caso el paso simultáneo de *Atrapados*, un texto literario de mi autoría (proveniente de *Gabriella infinita*), a tres artefactos distintos: un cómic, un videojuego y un juego de rol.

El proyecto tenía como objetivo experimentar de distintas maneras y en varias plataformas, cada una con diferentes lógicas, un mismo problema de inteligencia colectiva que aparece en el texto original literario de *Atrapados*.

En ese texto hay 10 personajes que se ven obligados a sobrevivir porque se derrumba el edificio donde están, y la única manera de hacerlo es colaborando. En el paso del texto literario a los otros tres artefactos hicimos un ejercicio muy interesante y bastante creativo para llevar asuntos que están en la obra literaria a la lógica de esos artefactos. Así, por ejemplo, llevamos el texto al formato de la imagen articulada con texto que tiene el cómic, donde lo dramático de la situación y de algunos personajes se exagera; y en el caso del videojuego, siguiendo

Tabla 1. Narratopedia. Ejercicios colectivos

Un ejemplo: la señora X, un hipermedia de autor	En este contenido, el usuario de la plataforma cuenta su historia a través de texto, video, audio, imagen. <i>La señora X</i> , aunque estaba abierto a colaboración, básicamente es una obra de autor que se va extendiendo por la creación de fragmentos en una dinámica similar a la del folletín: entregas parciales de la historia.
Historias de la ciudad universitaria, un motor narrativo	Este otro ejemplo de ejercicio colectivo de construcción de historias se desarrolló mediante la recolección de historias de los centros universitarios que se ubican en el centro de la ciudad. Recogimos historias que ocurrían en las universidades, construidas individual o colectivamente, y las insertamos en un mapa Google. Cada globo del mapa que se ve en la pantalla se puede abrir y allí aparece el comienzo de la historia y esta se puede continuar en Narratopedia, ya sea para leerla o para completarla.
Narratopedia <i>second life</i>	También creamos una versión inversiva de Narratopedia en <i>Second Life</i> : un mundo tridimensional interactivo y en el que ocurrían eventos preparados con unos elementos narrativos mínimos, para crear así una dinámica de creación colectiva en tiempo real.
P25: un performance electrónico	A finales del año 2010 propusimos una situación y unos elementos narrativos mínimos de una historia que sugería un mundo posible: un mundo en el que internet colapsa. Dimos acceso por 25 horas a los narradores convocados para este ejercicio para que participaran en un juego de roles. Estuvimos tres meses preparando la experiencia, hubo inscripciones en el proyecto, la gente se preparaba para participar, decidía el papel que jugaría en la historia. Se abrió Narratopedia a las 9 am y se cerró a las 10 am del siguiente día. En esas 25 horas hubo muchas intervenciones y fue un ejercicio muy rico de creación colectiva a partir de una historia apenas prefigurada.
Nova Narratopedia	Estos ejercicios y otros nuevos como la creación colectiva de novelas, el intercambio de blogs y ejercicios académicos colectivos se desarrollaron en una segunda versión de Narratopedia que hemos llamado Nova Narratopedia. Desafortunadamente, por razones de sostenimiento económico, hoy Narratopedia no está al aire.

Fuente: elaboración propia.

su lógica, las situaciones literarias se convirtieron en situaciones de reto o rompecabezas que debe resolver el usuario; y los personajes se rediseñaron para que fueran percibidos como sujetos con poderes.

Para hacer una síntesis, toda esta experiencia creativa consistió en pasar de los mundos posibles a los mundos expandidos y estos, los mundos expandidos, orientados por cuatro técnicas de expansión que son: la remediación, la hipermediación, la transmediación y la creación colectiva.

Memorias y caminos

Finalmente, se realizó en el año 2016 un ejercicio hipermedial basado en experiencias autobiográficas personales. En esta ocasión se articularon dichos textos con “interpretaciones” en modo de animaciones que desarrolló la otra autora del proyecto y se utilizó un blog para dar espacio a la participación de los usuarios. El usuario jugador de la obra encuentra tres tipos de interfaces: la primera ofrece información básica como el concepto de la obra, los créditos y las instrucciones iniciales. En la segunda pantalla de esta interfaz, la voz del escritor introduce el proyecto y permite al usuario entender una primera lógica de actuación: navegar en la oscuridad y escuchar atentamente. Es una suerte de tutorial o de inducción al juego.

El segundo tipo de interfaces es dinámico. En cada una de las interfaces el usuario jugador encontrará las piezas de la obra navegando aleatoriamente por cinco escenarios diferentes, cada uno de los cuales contiene entre cinco y seis objetos interactivos. Finalmente, existen 32 interfaces específicas que contienen la información y la interactividad de cada uno de los temas de la obra. El juego de MyC consiste en descubrir, gracias a la percepción de dos índices que tienen que converger (un sonido y una imagen), lo que el sitio oculta: video animaciones, textos literarios o interactivos y entradas al blog.

Una vez ubicado en este nivel, el jugador puede navegar la interfaz cambiando el objeto (del video animado o del texto interactivo al texto literario) o puede ir a la entrada del blog, en la cual puede dejar su recuerdo o comentario y enseguida volver a

la plataforma, donde podrá reiniciar el juego desde uno de los cinco escenarios que aparecerá aleatoriamente (incluso puede volver al escenario de donde salió previamente). También puede abandonar la interfaz, en cuyo caso aparecerá aleatoriamente uno de los cinco escenarios contenedores de objetos interactivos. O simplemente abandonar la plataforma.

Un jugador asiduo encontrará mecanismos para navegar eficientemente la plataforma. Por ejemplo, puede aprender a reconocer los escenarios y la topografía de los objetos, no solo por las imágenes que van apareciendo, sino por los sonidos que emergen. Es de alguna manera un ejercicio adicional de memoria (visual/auditiva) que permite una mejor navegación. El efecto deseado del juego es activar la participación del usuario jugador en el blog de recuerdos. La idea es que los temas que forman parte de la navegación sean motivo de expresión del usuario, ya sea porque tiene algo que decir con respecto a ese tema, ya sea porque su memoria se activa, ya sea porque reacciona al contenido. En ese sentido, se espera que la lectura conduzca a la escritura, una lectura que no es solo lectura de textos, sino de imágenes, de sonidos, de interactividades.

XIII

Cinco obras literarias digitales colombianas

Para terminar, quiero mostrar aquí brevemente otras cinco obras literarias digitales colombianas.

El Alebrije

Hipermedia del 2002 que explota las posibilidades rizomáticas del multimedia y una muy buena cantidad de recursos mediáticos para contar una historia llena de relaciones que nos pone en contacto con corrientes espirituales mesoamericanas. En esta, la figura del alebrije mexicano sirve de símbolo y a la vez de artefacto para ofrecer su mensaje. En términos de sus recursos técnicos, se permite jugar con lo ergódico de una manera clara, y así dejar de lado la importancia central del texto, para que otros elementos mediáticos como el sonido, la animación o las fotografías manipuladas aporten voces al mismo.

Caminando Bogotá

Se trata de un hipermedia del 2008 que ofrece varias experiencias interactivas y recreación de diversos aspectos de la vida urbana en Bogotá (Colombia). Cada experiencia se “camina” en forma aleatoria (deriva) o siguiendo una secuencia sugerida, resultando en una experiencia inmersiva en el que el “lector” como jugador tiene un acercamiento experiencial a los acontecimientos propuestos. Para ilustrar este punto podemos rescatar el mini juego para “pintar” un muro virtual de grafitis, en el que el usuario puede desarrollar e integrarse y modificar la obra propuesta. Tiene la particularidad de haber sido desarrollado en un seminario de diseño interactivo de la Universidad Javeriana.

Mandala

XIV

Narra la vida y las emociones una mujer en su ir y venir por la literatura, la sexualidad y el universo muisca. Es una novela aleatoria que puede leerse en el orden que cada quien elija, propuesto o al azar. El universo de *Mándala* está construido desde una primera imagen muisca: un triángulo que sale de un lado, va hacia el otro y se vuelve a cerrar. Es la idea de un mundo en el que hay un lado de acá y un lado de allá. Un homenaje a Cortázar. Entonces, las siete partes de la novela tienen el lado de acá, que es el mundo de Amaura, la protagonista, una mujer que ha decidido dejar su trabajo como editora para iniciar una nueva búsqueda vital. El lado de allá son otras historias que van complementando ese mundo. Cada una de las siete partes tiene un allá diferente. En la primera, una profesora ayuda a un preso en la cárcel Modelo a escribir una novela; la segunda, es una serie de entrevistas sobre sexualidad; la tercera es una pequeña novela; la cuarta una crónica; la quinta un diario; la sexta es un ensayo; y en la séptima, el lado de allá y el lado de acá se unen en una sola historia

de amor entre Amaura y un abuelo muisca de la época contemporánea.

Lucrecia Daphne

Es un proyecto de relato digital interactivo en flujos de red y acciones colaborativas digitales, multimodales y análogas. Está construido a partir de fragmentos que cohesionan lo visual, lo sonoro y lo lingüístico. Esta cohesión no solo depende del autor primigenio, sino de varios coautores que enriquecen el relato con nuevos contenidos multimodales, digitales y análogos en redes sociales y espacios físicos. El resultado de esto pretende ser una suma en expansión constante de nuevas re-creaciones del relato inicial. Lдав es una ciudad intertextual en expansión, abierta a las acciones de coautores y colaboradores, y a las correspondencias inesperadas del universo ficcional con los infinitos relatos del ciberespacio. El proyecto plantea la posibilidad y práctica viable de una literatura digital inestable, transformable y en movimiento, basada en flujos de información y en procesos de creación colectiva que re-construyen y re-crean de manera constante una obra, haciendo borrosa la noción de autoría individual.

Ars Poética

Este trabajo consiste en una transcreación inspirada en el poema “Hasta que el verso quede” de Francisco Hernández, en la que el silencio es el único resultado posible de la tarea de depuración verbal que es en sí misma poética. Se trata de un poema en el que código-texto es la forma de recurrir a un “nuevo lenguaje” para hacer visible esta actividad poética en un mundo mecanizado y transmediático en el que se debe usar una codificación capaz de atravesar fronteras en un mundo globalizado. Su primera versión formó parte de la antología de poesía en código “code {poems}” compilada y editada por Ishac Bertran y publicada en el 2012.



Narrativas transmedia, infancia y cultura digital

Edna Katerine Moreno Velandia¹

Historia patria...

Buen día para todos. Muchas gracias por esta invitación por parte de la Maestría en Infancia y Cultura y de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Durante el día hemos tenido oportunidad de conocer distintas investigaciones desarrolladas dentro del proceso académico de la Maestría y la Especialización, así como a expertos en distintos temas relacionados con la comunicación y la infancia. Ha sido un día enriquecedor para todos.

Quiero centrarme durante esta charla en la evolución que ha tenido Colombia en términos de lenguajes y narrativas audiovisuales para la infancia. Para ello es importante hacer un breve recorrido histórico.

El 13 de junio de 1954 se inauguró la televisión a Colombia, concebida por el gobierno de Rojas Pinilla como un instrumento para llevar la cultura a las clases populares. A lo largo de las décadas evoluciona y gana dinámica propia hacia un mercado de contenidos.

En las décadas de 1960 y 1970 no había programas especialmente diseñados para niños, la programación era de carácter “familiar” y se componía básicamente de producciones extranjeras; “enlatados” que se transmiten especialmente en las tardes de lunes a viernes y en las mañanas de los fines de semana. Lo que los niños colombianos con acceso a la televisión tienen como referente del mundo a través de este medio es la cultura estadounidense de súper héroes como *El hombre nuclear*, *La mujer maravilla*, los valores familiares de *La Familia Ingalls*, obviamente, la apuesta pedagógica de *Plaza*

Sésamo que sí estaba diseñada en específico para público infantil. Los niños de ese entonces crecimos con personajes como Archibaldo y el conde Contar, de los que no está claro si eran niños o adultos, que servían a un propósito curricular, pero que tenían humor y música lo que lo que lograba crear una fácil identificación con la audiencia infantil.

En aquella época los niños tuvimos otra posibilidad de entretenimiento más cercana a la cultura colombiana. Se trata de un súper éxito que sobrevive hasta nuestros días: *El Chavo del ocho*. ¿Es televisión familiar?, ¿es para niños? El referente más cercano de infancia es el de un niño sin familia, atropellado en sus derechos, estereotipado y contado desde una perspectiva adulta y comercial.

En Colombia se produjo el programa *Animalandia*, que se convirtió en un referente durante muchos años de la televisión favorita de las familias porque apelaba a una de las grandes temáticas que históricamente producen fascinación en los niños: los animales. Es una etapa en la que se le cuenta a los niños cómo es el mundo, desde una perspectiva adulta, con temáticas definidas por los adultos y con personajes que encarnan valores adultos.

Pero hagamos una pausa y analicemos este momento de la televisión infantil en Colombia desde la perspectiva de los lenguajes de la infancia. Entendemos por lenguaje (Beorlegui, 2006) un sistema de unidades (signos lingüísticos) que adquirimos y usamos los humanos y que posibilitan formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio social; las reglas de ese sistema están determinadas por la cultura en la que estamos inmersos (Ríos-Hernández, 2011). Y en el caso específico de

XV

¹ Realizadora de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Documental de Creación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Gamificación y Narrativas Transmedia de IEBC, Universidad del Rey Juan. Experta en investigación, gestión y producción de formatos audiovisuales para niños.

los niños más pequeños, entendemos por lenguajes todas las formas de interacción mediante las cuales los niños exploran, se comunican y expresan a través del cuerpo, la materia, el espacio y el sonido, entre otras (MaguaRED, 2018).

La narrativa, por su parte, es un sistema que integra ciertas unidades, los elementos narrativos: personajes, acciones, tiempo y espacio, en estructuras de distinto tipo orientadas a contar una historia.

El chavo del ocho usa el lenguaje audiovisual, imágenes en movimiento en sincronía con una banda sonora con un sentido propio, para contarnos la historia de una vecindad, donde hay unos personajes que tienen un objetivo y a los que se les presentan una serie de obstáculos.

- En este caso los protagonistas, los niños, son interpretados por adultos añados que pretenden representar las necesidades e intereses de los niños desde una perspectiva puramente adulta, luego se cae fácilmente en el estereotipo. ¿Cuántos años tiene La Chilindrina?, no es fácil definirlo.
- El lenguaje corporal y el verbal no representan a niños de una edad específica, son personajes unidimensionales que no vemos expresarse en relación con otros y con el mundo desde la exploración, la curiosidad o la experimentación (dimensiones esencialmente infantiles).
- Los objetivos de los personajes también tienen una mirada adulta que no coincide con los verdaderos intereses de la audiencia según su grado de desarrollo (si pudiéramos identificar en qué etapa se encuentran).
- Es evidente que el desarrollo de estas producciones según el momento en el que se sitúan históricamente carece de algunos elementos como:
 - Los escritores y productores no se planteaban la investigación de audiencias para la creación de estos productos (investigación preliminar, testeo de productos en fase de prototipo, o en etapas posteriores).
 - Tampoco tenían equipos interdisciplinarios que permitieran comprender el complejo mundo infantil para proponer temáticas y abordajes, según el grado de desarrollo de los niños.

En las décadas de 1980 y 1990 aparecieron apuestas nacionales de producción propia con un foco más centrado en la infancia/juventud: *Los Dummis* (1977-1999), *Pequeños gigantes* (1983-1992), *Imagínate* (1984-1992), *Oki Doki* (1992-1997), *La brújula mágica* (1993-1997) y *Décimo grado* (1987-1990).

- En este momento histórico empieza a considerarse que sean los niños o los jóvenes los que se representen a sí mismos en las producciones. Los protagonistas pasan a ser niños y jóvenes, y los adultos empezamos a desaparecer del panorama en las producciones nacionales y en las internacionales.
- Las temáticas los tienen mucho más en cuenta, porque están relacionadas más de cerca con las vivencias y problemáticas especialmente juveniles.
- La narrativa sigue siendo con puestas en escena, en estudio tipo dramatizado, pero la música empieza a tener una mayor relevancia. En algunos de estos programas los protagonistas se relacionan con el mundo desde el lenguaje musical.

En la constitución de 1991 se crea la Comisión Nacional de Televisión, la cual nace con el fin de garantizar los derechos tanto de los televidentes como de los productores y distribuidores, promover la participación de las audiencias con sentido crítico, dirigir la incorporación exitosa de la televisión colombiana en la era digital (TDT) y de la IPTV, e impulsar un servicio público de televisión dentro de los marcos del Estado Social de Derecho: la libertad, la paz, la equidad social y el reconocimiento de la diversidad.

En el mundo empezó a plantearse una filosofía relacionada con los medios y los niños que se denomina “Los niños en el centro”² en donde se reconoce a los niños como protagonistas de su propia relación con los medios y donde la apuesta se orienta a satisfacer las necesidades reales de los niños desde lo cognitivo, lo social, lo emocional, expresivo, etc.

Entre el 2005 y 2010 en Colombia se adelantó el Compromiso Nacional por una Televisión de

2 Véase documentales para preescolares: <https://www.youtube.com/watch?v=xKarj88zrzg>

Calidad para la infancia en Colombia (2011), una alianza intersectorial de instituciones públicas, canales públicos y privados, academia, anunciantes, empresas del sector privado, varias ONG, asociaciones de padres y educadores en Colombia quienes unieron voluntades para trabajar en torno a la televisión, la infancia y su desarrollo.

Algunos de los hallazgos del diagnóstico que hizo el compromiso sobre el estado de la televisión infantil fueron (Ministerio de Educación Nacional, s. f.):

- No hay una industria representativa de televisión infantil en Colombia.
- La producción nacional no alcanza estándares internacionales de calidad que faciliten su exportación.
- No hay una producción de televisión infantil que muestre nuestra cultura y responda a las necesidades de los niños colombianos.
- La regulación actual no coincide con la realidad de la audiencia.
- La veeduría sobre la televisión es escasa en Colombia.
- La televisión no cuenta historias donde los niños colombianos puedan verse reflejados.
- La oferta publicitaria en televisión infantil es muy baja.

Este proceso permitió llegar a acuerdos en términos de lo que en Colombia se considera una televisión de calidad para la infancia (Comminit, 2011):

- Que reconozca su audiencia: que identifique de manera clara el público a quien se dirige, el intervalo de edad al que pertenece y sus necesidades afectivas, formativas, de humor y de contexto. Que el lenguaje utilizado sea apropiado para el niño en cada una de las etapas de su desarrollo.
- Involucrar procesos de investigación: investigar o acceder a investigaciones relevantes sobre cada uno de los temas a tratar en el programa y lograr de esta manera tratamientos enriquecedores, positivos y que agreguen valor a la experiencia de ser niño.
- Ser atractivo: un programa en el que el diseño,

estructura y uso creativo de los elementos narrativos audiovisuales logren atraer al niño, sobre la base de considerarlo siempre como televidente inteligente.

- Estimular la fantasía y el juego: estimular la fantasía, hacer soñar. La fantasía permite al niño darle sentido al mundo que lo rodea, establecer enlaces importantes entre acción y pensamiento. A partir de la acción lúdica, los niños se apropian de la cultura del contexto, afirman su identidad y esta logra su desarrollo en la interacción con otros.
- Generar identificación: un programa que ilustre situaciones y conflictos propios de la edad, la situación geográfica y social de la niñez.
- Reconocimiento cultural: diversidad. Que genere reconocimiento y valoración de su propia cultura y de las historias locales, sin perder su valor como narración universal.
- Dar poder al niño: que el niño (o el personaje que lo representa) sea protagonista, que tome decisiones y resuelva sus problemas con sus propias herramientas, sin olvidar el papel del cuidador como facilitador.
- Incentivar la autoestima: que el programa fortalezca el sentimiento de aceptación y aprecio de sí mismo. Que desarrolle el concepto de individualidad y la no transmisión de prejuicios o discriminación a través de estereotipos.
- Generar gusto por el conocimiento: generar interés por el conocimiento y agrado por el saber y el saber hacer. Ampliar los horizontes del niño estimulando la exploración de su entorno.
- Despertar procesos de pensamiento: que lleva al niño a reflexionar y le da espacio para pensar y desarrollar una visión analítica sobre aquellos temas que le son propios o cercanos y reales.

Entre el año 2004 y 2005 Señal Colombia hizo una apuesta arriesgada para el momento y definió “el mejor horario para la mejor audiencia”, una franja horaria al final de la tarde que a lo largo de estos años ha ido creciendo y que hoy en día cuenta con más de 10 horas diarias de programación dirigida a audiencias infantiles.

A mediados de la primera década del siglo XXI, Colombia tuvo un auge relacionado con la

producción de contenidos de calidad para los niños. Por una parte, los canales públicos liderados por Señal Colombia empezaron a hacer apuestas de programación propia, los ministerios de Cultura (s.f.) y de Educación apoyaron este proceso de producción no solo asesorando a los canales sino haciendo inversión para la producción a través de convocatorias y estímulos (Señal Colombia, 2014). Pero también generando proyectos propios que cubrieran el ciclo completo de la producción:

- Investigación
- Diseño y pilotaje
- Producción
- Distribución
- Monitoreo

Hoy por hoy, Colombia ha logrado superar en parte algunos de los puntos del diagnóstico tan negativo de hace unos años. Para el 2018, los canales públicos cuentan con una oferta amplia y pertinente dirigida a distintos segmentos de la audiencia infantil y juvenil. En los últimos años, numerosas producciones han ganado premios dentro y fuera del país: India Catalina en Colombia, Prix Jeunesse Iberoamericano en Comkids, Prix Jeunesse Internacional, nominaciones al Emmy y reconocimientos en el Japan Prize³.

Soy del Pacífico, soy del mar...

Guillermina y Candelario es un formato multiplataforma creado por Fosfenos Media, el cual tiene como protagonistas a dos niños afrodescendientes del Pacífico quienes viven en una zona rural con sus abuelos. Es un proyecto pionero en su género en Colombia. Es un proyecto pionero en su género en Colombia que combina la animación en 2D de muy alta calidad, la música que rescata los ritmos propios del pacífico colombiano y que atiende la perspectiva de los niños desde los temas que les son interesantes, el punto de vista desde donde se narra la historia es el de la infancia y pone en juego cada uno de los puntos del decálogo de calidad.

El proyecto no nació como transmedia. Después de un par de temporadas se empezó a explorar el

desarrollo para otras plataformas; primero una página web propia con juegos, actividades, manualidades e historias y luego en coproducción con los socios de las últimas temporadas de la serie de televisión. Posteriormente, aparecieron otras plataformas donde están disponibles capítulos y noticias como el caso de Maguaré (Ministerio de Cultura, 2018) y MaguaRED (2017). El proyecto cuenta hoy por hoy con el libro digital *El chigualo*, redes sociales y una participación activa de parte de la audiencia que crea contenido sobre la serie.

Para los efectos de esta presentación, vamos a considerar a las narrativas transmedia como estructuras narrativas complejas que tienen como principio el desarrollo de un universo narrativo con personajes multidimensionales y profundos, así como una serie de historias que se desarrollan en tiempos y espacios propios de ese universo. Se trata más de una atmósfera que de una historia clásica en tres actos. Este *storyworld* se desarrolla gracias a una serie de plataformas tecnológicas, medios y formatos que buscan que la experiencia de los usuarios sea inmersiva. Cada una de estas plataformas es una puerta de entrada al universo narrativo, pero, a su vez, es autónoma e independiente. Al ser una experiencia inmersiva se busca que los usuarios, según su grado de compromiso con el universo, participen en mayor o menor grado. Cuando los usuarios más fanáticos empiezan a crear contenido la estructura transmedia alcanza su verdadero objetivo.

En el caso de *Guillermina y Candelario* los fanáticos *hardcore* son las profesoras, especialmente en región. Son usuarias que llegan a construir una narrativa propia asociada a un currículo de forma colaborativa con sus alumnos. Sin duda, los niños se apropian de estos personajes, historias y temáticas y elaboran nuevas propuestas con sus propios lenguajes orales, literarios, plásticos, corporales, musicales y audiovisuales (Fosfenos Media, 2014). La participación de las audiencias es fundamental para la configuración de esas arquitecturas transmedia.

Los niños y la cultura digital

Los fanáticos de *Guillermina y Candelario* nos muestran el uso que le están dando a los contenidos que circulan a través de los soportes tecnológicos y

3 Ministerio de cultura. Claves Alharaca. <http://banccodecontenidos.mincultura.gov.co/claves-alharaca/index.html>

el efecto que estas nuevas prácticas están teniendo sobre las relaciones sociales y los nuevos significados que se configuran. Los niños están accediendo al conocimiento y a la información gracias a programas que encuentran en YouTube o a libros digitales que pueden descargar de una tienda en su dispositivo móvil. A su vez, transforman este conocimiento, creando nuevos materiales, nuevas estéticas y narrativas; están elaborando expresiones culturales desde lo que saben y conocen y con los recursos que tienen disponibles. Del mismo modo, lo que producen se circula; por ejemplo, en espacios como este del coloquio y a través de esta plataforma de una presentación que se encuentra en la nube, pueden ustedes acceder a esa experiencia y crear sus propias expresiones culturales en sus entornos laborales, profesionales y sociales.

En el Ministerio de Cultura, desde la Estrategia Digital de Cultura y Primera Infancia, promovemos el reconocimiento de las distintas expresiones y prácticas culturales de las comunidades en Colombia en el segmento de los niños menores de 6 años, sus padres, agentes educativos y cuidadores, en la perspectiva de fomentar la participación y los lenguajes expresivos. Ya hay disponibles más de 600 contenidos en Maguaré y 700 en MaguaRED completamente gratuitos y muchos de ellos descargables.

Dentro de este catálogo de contenidos en distintos formatos contamos con dos colecciones en particular, producto de un trabajo directo con los niños en distintas regiones de Colombia: *Zumba que Zumba* y *Con mi cuento encanto* (MaguaRED, 5 de septiembre de 2018). Así, ya no somos los adultos quienes cuentan a los niños desde nuestra propia perspectiva y atendiendo a nuestros intereses; en este caso los adultos participamos activamente como facilitadores de un proceso creativo y de producción en donde los niños son los protagonistas.

En los talleres los niños crearon las historias atendiendo a lo que les ocurre en la vida diaria, a aquello que les es sensible y cercano (Maguaré, s.f.). Luego, produjeron las piezas con sus propias voces y los adultos les facilitamos la circulación de su obra a través de plataformas

digitales. Los niños ya no son más receptores pasivos de una manera de contar el mundo. Ahora son ellos quienes crean, cuentan y comparten sus propias historias, narran lo que es verdaderamente importante para ellos y que desde lo local se vuelve universal porque son las temáticas propias de la infancia.

Se trata, pues, de seguir un método y de crear contenidos relevantes, entretenidos, inteligentes, que les den la voz a los niños y que nutran sus experiencias en la comprensión del mundo. El objetivo es enriquecer sus vidas, para que crezcan con unos referentes propios, que les hablan de las culturas de su país, de otros niños, con humor, música y con unos valores sociales que hagan la diferencia.

Referencias

- Beorlegui, C. (2006). La capacidad lingüística del ser humano: una diferencia cualitativa. *Thémata. Revista de filosofía*. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/37/11Beorlegui.pdf>
- Comminit (2011). *Compromiso Nacional por una televisión de calidad para la infancia en Colombia*. Recuperado de <http://www.comminit.com/tv-de-calidad/content/compromiso-nacional-por-una-televisi%C3%B3n-de-calidad-para-la-infancia-en-colombia>
- Fosfenos Media (2014). *Trabajo educativo con Guillermina y Candelario en la escuela San Antonio*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=16&v=yZ554TXnDik
- Maguaré (s. f.). *Con mi cuento encanto. Niña Bonita*. Recuperado de <https://maguare.gov.co/nina-bonita-cuento/>
- MaguaRED (2017). *Maritza y Marcela Rincón, a la vanguardia de los contenidos infantiles en Cali*. Recuperado de <https://maguared.gov.co/maritza-y-marcela-rincon/>
- MaguaRED (2018). *Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas y primera infancia*. Recuperado de <https://maguared.gov.co/libro-cuerpo-sonoro/>
- MaguaRED (5 de septiembre de 2018). *Niños protagonistas de sus propias historias*. Recuperado de <https://maguared.gov.co/ninos-que-protagonizan-sus-propias-historias/>

Ministerio de Cultura (2018). Dirección de artes. Estrategia Digital de cultura y Primera Infancia. Recuperado de <https://maguare.gov.co/guillermina-y-candelario/>

Ministerio de Cultura (s.f.). Proyecto de Comunicación cultural y niñez. Antecedentes. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/comunicaciones/comunicacion-cultural-y-ni%C3%B1ez/elproyecto/antecedentes/Paginas/default.aspx>

Ministerio de Educación Nacional (s. f.). *Compromiso nacional por una televisión de calidad para la infancia*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208637_archivo_pdf_Patricia_Castano.pdf

[gov.co/cvn/1665/articles-208637_archivo_pdf_Patricia_Castano.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208637_archivo_pdf_Patricia_Castano.pdf)

Ríos-Hernández, I. (2011). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Revista Razón y Palabra*. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf

Señal Colombia (2014). *Todo lo que vimos. Niños de todas partes uníos*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=2Beof6t6A5A&index=28&list=PLdRQxCJRB6fe0_nzR6u0atSSh9rk9y1VL

Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con “Figura”: luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

El comité editorial de la revista ***Infancias Imágenes*** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de ***Infancias Imágenes*** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se

basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que 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 y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado

tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. *Infancias Imágenes* garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

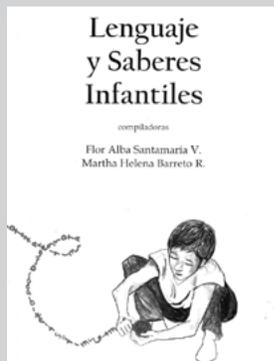
Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

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.



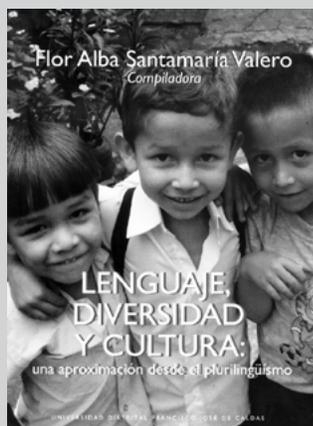
ISBN: 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum

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.

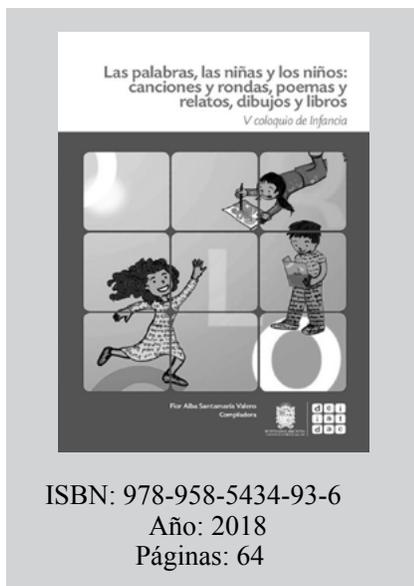


ISBN: 743093-837393-93737
Año: 2012
Páginas: 184

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*

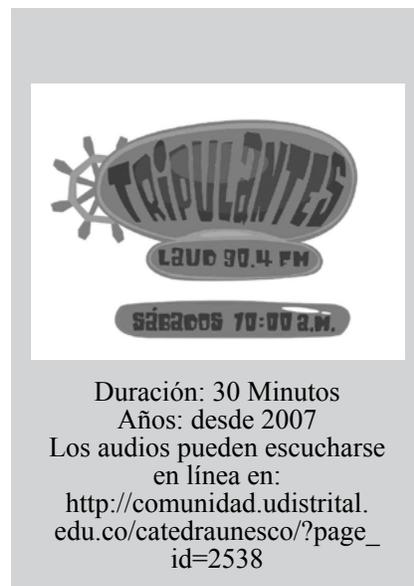
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor 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: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD
Año: 2008

Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.

Dirección: Flor Alba Santamaría
Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo
Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono + 571 3239300, ext. 1704.

La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.



Maestría en Infancia y Cultura

INSCRIPCIONES ABIERTAS 2019-III

Del 3 de Abril al 5 de Julio de 2019

La **Maestría en Infancia y Cultura** de la **Facultad de Ciencias y Educación** de la **Universidad Distrital Francisco José de Caldas** hace énfasis en la cualificación del desempeño profesional del estudiante a través de un proceso de investigación de corte cualitativo que aporta a la generación y el uso del conocimiento de frontera a una reflexión crítica en contextos específicos del trabajo con la infancia y la cultura.

Grupos y Líneas de Investigación

Historia, imaginarios y representaciones sociales de infancia

Línea liderada por el grupo Infancias. En esta línea los problemas a tratar se centran en investigaciones sobre la infancia, la educación y la cultura, se busca como resultado generar nuevo conocimiento a través del desarrollo de proyectos de investigación e innovación educativa que mejoren la calidad de la educación, transformen las prácticas pedagógicas y mejoren las relaciones con la

infancia, generando nuevas miradas sobre la educación de la infancia.

Lenguaje, discurso y saberes

Línea liderada por el grupo Lenguaje, discurso y saberes. En esta línea interesa estudiar el lenguaje del niño en la vida cotidiana como resultado de su interacción en un contexto social y cultural dado; apoyados en los fundamentos teóricos de la pragmática, el lenguaje en acto y la actividad discursiva en sus relaciones con el contexto social y cultural. También se estudian las narrativas en las nuevas tecnologías como herramientas para la expresión y la construcción de los saberes infantiles.

Información:

Página web: www1.udistrital.edu.co:8080/web/maestria-en-infancia-y-cultura/admisiones

E-mail: mtinfancia@udistrital.edu.co

PBX: 3239300 Ext: 3060-3061

Dirección: Carrera 4 No. 26 D-54. Piso 4



Maestría en
Infancia y Cultura