

infancias
imágenes
ISSN1657-9089



ISSN: 1657-9089

Vol. 11 No. 1 enero - junio 2012 Revista de la cátedra UNESCO en desarrollo del niño, del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, de los programas curriculares en el campo de la infancia.

Directora editora

Flor Alba Santamaría Valero

Comité Editorial

Flor Alba Santamaría Valero
Doctora en Ciencias del Lenguaje
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Martha Helena Barreto
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Omayra Tapiero
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gladys Lecomte
Universidad de Ginebra, Suiza.

Cecilia Rincón
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Karina Bothert
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Comité científico

Héctor Fabio Ospina
Universidad de Manizales.

Julia Simarra
Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez.

Pilar Lacasa
Universidad Alcalá de Henares.

Humberto Quiceno
Universidad del Valle.

Alicia Rey
Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina.

Daniel Hernández
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gene Díaz
Universidad Lesley, Massachusetts, Estados Unidos.

Árbitros de este número

Msc. Galia Ospina
Universidad Jorge Tadeo Lozano
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Dra. Pilar Uribe Sepulveda
Universidad Católica de Temuco, Chile.

Esp. Fabio Enrique Barragán
Unisangil, Colombia.

Lic. Mariela Beatriz Caputo
Directora de Equipo Psicopedagógico Escolar.

Dra. Valeria Llobet
Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Msc. Astrid Karín Torres
Universidad Nacional de Colombia.

Esp. Alba Alcira López
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Msc. Carmen Victoria Forero
Universidad Santo Tomás.

Dra. Rocío Rueda Ortíz
Universidad Pedagógica Nacional.

Dra. Teresa Margarita Torres
Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la
Universidad de Guadalajara, México.

Dr. José Guadalupe Rivera
Universidad Autónoma, San Luis Potosí.

Esp. Alexandra Martínez Álzate
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Msc. Arturo Alonso Galeano
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Colaboradores gestión editorial

María de los Ángeles Portilla Gaitán
Yuly Andrea Cardoso Guerrero
Katherine Martínez

Ilustración portada

César Augusto Rodríguez Rodríguez

Dirección Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino

Coordinación editorial

María Elvira Mejía

Corrección de estilo

María Andrea López Guzmán

Diagramación

Javier Barbosa

Impresión

Talleres UD.

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

revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co

Tel. +57 (1) 323 93 00 ext 27 11
Cra. 7 No. 40-53, piso 7, oficina 10
Bogotá, Colombia



Organización
de las naciones unidas
para la Educación
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
en Desarrollo
del Niño
(Colombia)



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSE DE CALDAS**



Tabla de contenido

4

Nota Editorial	7
Imágenes de investigación	
Niños, teléfonos móviles y consumo: nuevas prácticas con nuevas tecnologías <i>Children, Mobile phones and consumption: new practices with new technologies</i> Carolina Duek / Noelia Enriz / Gastón Tourn / Francisco Muñoz Larreta	9
Potenciación del aprendizaje por medio del proyecto de aula con saberes transversales <i>Empowerment thought learning classroom project</i> Jenny Paola Quiroga Ramírez	18
Competencias del docente favorecedoras del desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y cinco años de edad <i>Teacher qualifications performance favoring social skills in Children between two and five year of age</i> Laura Isaza Valencia / Gloria Cecilia Henao López	27
La inclusión escolar en la infancia temprana: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase <i>School social inclusion in early childhood: from the Convention on the Rights of the Child to the school classroom</i> María José Sánchez Vázquez / Sonia Lilián Borzi / Carmen Lydia Talou	41
Jubilaciones del indigenismo en las itinerancias de maestros y maestras indígenas Ch'oles del municipio de Tila, Chiapas <i>Indianism retirement in itinerancies of indigenous teachers Ch'ol in the municipality of Tila, Chiapas</i> Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes	49
Los videojuegos en el aula: aprender a resolver problemas <i>The video games in the classroom: learning to solve problems</i> María Ruth García Pernía / Pilar Lacasa / Rut Martínez Borda	60
Educación ambiental como estrategia para la conservación de la quiropterofauna en el municipio de Chipatá (Santander) <i>Environmental Education as chiropterofauna's conservation strategy in Chipatá Santander</i> Pilar Galeano C. / Gustavo Giraldo Q.	68



Perfiles y perspectivas

Mis borradores en la producción escrita 80
My drafts in the writing
Julián Martínez Gómez

Ser niño, entre lo visible y lo invisible. 92
 Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia
Be a child between the visible and invisible.
A reflection on the role of professional the education in early childhood
Beatriz Elena Zapata Ospina

Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes
 y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria* 99
State of the art on the design of educational concepts
and their relation to the teaching of writing in primary
Diana Carolina Hernández Machuca

La lectura como valor para la construcción del lector competente 107
Claudia Patricia Duque Aristizábal / Karen Daniela Ortiz Rayo / Elcy
Carolina Sosa Gómez / Fabio Andrés Bastidas Velázquez

Separata especial

El niño que sufre 114
Gloria Patricia Peláez J.

Historia del niño desde el psicoanálisis 120
Gloria Patricia Peláez J.

Guía para los autores 127

Nota Editorial

En esta oportunidad, los lectores encontrarán los temas más diversos que involucran a los niños y niñas alrededor del mundo. Telefonía celular, estrategias ambientales, detalles en las aulas de enseñanza, perfiles de docentes, anécdotas y hasta críticas sociales se han unido en esta edición 11 número 1 que acoge a países como Perú, México, Argentina y Colombia.

En nuestra sección de *Imágenes de investigación*, Carolina Duek, Noelia Enriz, Gastón Tourn y Francisco Muñoz Larreta nos presentan desde Buenos Aires un proyecto de investigación, “Niños, teléfonos móviles y consumo: nuevas prácticas con nuevas tecnologías” un análisis sobre el primer celular que ahora, gracias a la publicidad, resulta siendo una “necesidad” para los pequeños. De igual manera, Jenny Paola Quiroga Ramírez muestra “La potenciación del aprendizaje por medio del proyecto de aula con saberes transversales”, resultado preliminar de una investigación realizada a un grupo de estudiantes de grado quinto, desde la cual se pretendió integrar los saberes del aula con las cotidianidades de los niños. Ellos son sujetos de análisis y críticos especializados.

Por otra parte, con un énfasis en los derechos de la infancia temprana, las autoras María José Sánchez Vázquez, Sonia Lilián Borzi y Carmen Lydia Talou traen a colación el texto “La inclusión escolar en la infancia temprana: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase”, en el que concluyen que la educación inclusiva en la primera infancia es fundamental para los niños con alguna discapacidad.

Siguiendo la misma línea, Gloria Cecilia Henao López nos expone “Competencias del docente favorecedoras del desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y cinco años de edad”, artículo en el cual se dice que a mayor competencias del docente en lo pedagógico, comunicativo, encuadre-ambiente y actitud, mayor será el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas.

Precisamente, porque es muy importante que los docentes empleen distintas formas de enseñanza, María Ruth García Pernía, Pilar Lacasa y Rut Martínez Borda, nos presentan su texto “Los videojuegos en el aula: aprender a resolver problemas”. El objetivo de las autoras es diseñar escenarios educativos e innovadores en el contexto formal de la escuela en donde los estudiantes conviven con diferentes tecnologías, tanto nuevas como tradicionales.

Adicionalmente, el tema ambiental y cultural también hace parte de esta edición y se enfatiza en los siguientes artículos, “Jubilaciones del indigenismo en las itinerancias de maestros y maestras indígenas Ch’oles del municipio de Tila, Chiapas” y “Educación ambiental como estrategia para la conservación de la quiróptero fauna en el municipio de Chipatá – Santander.”

En este número, la *separata especial* estará a cargo de Gloria Patricia Peláez con “Historia del niño desde el psicoanálisis” y “El niño que sufre”.

En la sección *Perfiles y perspectivas* encontramos “Mis borradores en la producción escrita”, “Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria” y “La lectura como valor para la construcción del lector competente”, estos tres artículos demuestran la importancia

de la lectura, la escritura, la redacción, el saber leer y entender y cómo esto se refleja en los niños y jóvenes de Colombia.

Para finalizar, dentro de la misma sección, Beatriz Elena Zapata Ospina publica el artículo: “Ser niño, entre lo visible y lo invisible”, donde, a manera crítica, expone la realidad de muchos niños en Colombia.

Niños, teléfonos móviles y consumo: nuevas prácticas con nuevas tecnologías

Children, Mobile phones and consumption: new practices with new technologies

Carolina Duek*
Noelia Enriz**
Gastón Tourn***
Francisco Muñoz Larreta****

Fecha de recepción: 15/02/2012

Fecha de aceptación: 04/06/2012

Resumen

El objetivo del presente artículo se enmarca en un proyecto de investigación cuyo eje es la relación entre infancia, medios de comunicación y consumo. En este texto nos proponemos explorar las estrategias simbólicas que las empresas de telefonía despliegan para incorporar a los niños como nuevo sector de consumo. En este caso, abordaremos como fuente la campaña “Mi primer Claro” por su extensión temporal –lleva más de tres años– y geográfica –abarca toda América Latina–. Nos centraremos, en los modos a través de los cuales se presenta la posibilidad de tener un teléfono móvil durante la infancia, los supuestos beneficios simbólicos de poseerlo, el impacto en los marcos de socialización y en el núcleo familiar. En el corpus seleccionado

pretendemos advertir el modo en que son narrados los niños, los adultos y sus vínculos.

Palabras clave: niños, consumo, telefonía móvil.

Abstract

The focus of this article is related to a research project in which we analyze the relationship between children, media and consumption. In this text we aim to explore the symbolic strategies that mobile phone companies use to incorporate children as a new target of consumption. In this case, we will work with the campaign “Mi primer Claro” because of its duration- it’s been in the air for more than three years, and because of its geographical reach- it includes all Latin America. We will focus on the ways through which the possibility of having a mobile phone during childhood is presented, the supposed benefits of owning one, and the impact in both the societal and family frames. With the selected corpus we aim to analyze the ways in which children, adults and their relationships are represented.

Keywords: children- consumption- mobile phones

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina, Magíster en Comunicación y Cultura y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Es docente de la Universidad de Buenos Aires e investigadora asistente del Conicet. Correo electrónico: duekcarolina@gmail.com.

** Doctora con mención en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y profesora en Ciencias Antropológicas por esa misma casa de estudios. Es investigadora asistente del Conicet y docente universitaria en diversas instituciones. Correo electrónico: nenriz@yahoo.com.ar.

*** Alumno avanzado de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y becario de grado. Correo electrónico: gaston.tourn@gmail.com

**** Alumno avanzado de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: franciscomlarreta@gmail.com

Introducción

Yo cuando sea grande quiero tener un móvil porque si una persona no tiene móvil y es grande es como que a veces la gente lo burla si no tiene móvil, ¿entendés? Porque la gente casi todos tienen móvil (...) El mejor móvil del mundo que puede haber es el Sony Ericcson y el LG y el Motorola. El Sony Ericcson 380 es el que lo agitás y hacés luces y sale como tres mil pesos y tiene internet. Ese quiero. (Francisco, 7 años, Argentina, 2011)

El objetivo del presente artículo es analizar una campaña publicitaria de teléfonos móviles para niños titulada “Mi primer Claro” en el marco de un proyecto de investigación cuyo eje es la relación entre infancia, medios de comunicación y consumo. Se eligió la campaña “Mi primer Claro” por su extensión en el tiempo (lleva más de tres años) y por su escala (tiene versiones y publicidades en todo América Latina).

Para este caso, el centro de análisis fueron los modos mediante los cuales se presenta la posibilidad de tener un teléfono móvil durante la infancia, los supuestos beneficios simbólicos de poseerlo, el impacto en los marcos de socialización y en el núcleo familiar. La hipótesis con la que se trabajó sostiene que en un momento en el que pareciera que el segmento adulto de consumo de teléfonos móviles ha saturado las posibilidades de crecimiento (incluso cambiando periódicamente los aparatos móviles), los niños y las niñas aparecen como un nuevo segmento a seducir para que demanden un teléfono a los adultos significativos que los rodean. ¿Qué tipo de niño y niña aparecen en las publicidades?, ¿qué prácticas y relaciones establecen?, ¿cómo aparece el mundo adulto en las publicidades? Estas serán las preguntas clave que organizarán nuestro análisis.

La aparición de una campaña publicitaria tan extendida y con una serie de estrategias narrativas y discursivas peculiares parece una excelente oportunidad de indagación de los sentidos referidos a niños, adultos y tecnologías. En un primer momento, el enfoque se dio en la identificación de las publicidades para poder construir un corpus de trabajo que permitiera abordar las preguntas mencionadas. Del escenario posible de publicidades disponibles se tomaron aquellas que se hicieron públicas en varios países de América Latina con esquemas muy similares, o con la misma publicidad. El corpus no era muy numeroso, lo que puede estar asociado al corto tiempo que llevan las empresas de telefonía focalizando en el público infantil. Una vez

seleccionado el corpus, en un segundo momento, se definió qué lecturas debíamos realizar y discutir grupalmente para poder dar cuenta de las especificidades no solo de las publicidades, sino también del marco social y comunicacional en el que circulaban. En tercer lugar, se realizó un análisis crítico de los materiales audiovisuales convencidos de que es en la identificación y desnaturalización de los mensajes de los medios masivos de comunicación donde encontramos las principales herramientas no solo para comprender el mundo que nos rodea, sino también las representaciones que se construyen alrededor de nuestra cotidianidad. Este análisis crítico se desprende de una de las premisas básicas de nuestra investigación: la atención permanente a fenómenos sociales y comunicacionales que utilizan no solo la imagen de niños y niñas en sus productos sino, más específicamente, los que involucran prácticas y representaciones de la vida cotidiana infantil contemporánea.

Las publicidades han sido consideradas como fuentes documentales de una época, de cierto sector de la sociedad y con un objetivo implícito. Se consideró relevante incorporar el estudio de fuentes documentales a las investigaciones en Ciencias Sociales, mas allá de los abordajes históricos, como un aporte a la reflexión de los sentidos cristalizados sobre ciertas prácticas que dan lugar a reflexiones y representaciones sobre una época. Nacuzzi y Lucaioli (2011) consideran que el uso de fuentes documentales en las disciplinas sociales aumenta, a la vez que posibilita, nuevos y valiosos abordajes de temáticas muy dispares.

La posibilidad que un niño o niña de ocho años tenga un celular no parece descabellada en la actualidad. Algunos padres podrán discutirlo, rebatirlo, permitirlo o negociarlo. Se propone, en lo que sigue, no solo analizar el lugar de la telefonía celular en la sociedad contemporánea sino también los modos mediante los cuales poseer un teléfono celular reposicionaría a los más chicos en sus entornos de pares (en una conjetura muy funcional para el mercado de bienes y servicios). Del mismo modo, se considera el modo en que la relación entre niños-adultos-tecnologías es conceptualizada por las publicidades.

En pocas palabras, la relevancia del corpus que aquí se propone analizar radica no solo en las publicidades en las que se enfoca este estudio, sino también en las representaciones y prácticas que se asocian con los niños y las niñas que son incluidos

en los mensajes. El perfil de niño que se encuentra en el corpus es bastante peculiar pero, a su vez, homogéneo. Todos estos ejes serán los puntos de acceso para el presente trabajo.

Celulares, bienvenidos al mundo infantil

Este artículo es uno de los productos de avance de un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica de la Argentina, de la serie PICT Bicentenario 2011-2013. El título del proyecto es “Juguetes, consolas y dispositivos electrónicos: ¿los nuevos auxiliares lúdicos infantiles? (un análisis del juego infantil contemporáneo)”. En el marco de dicho proyecto es que se ubica este trabajo: este periodo de investigación se centró en la identificación de diferentes espacios en y desde los cuales los niños y las niñas aparecen representados en vinculación con los nuevos dispositivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información y comunicación. De allí que una reflexión sobre el vínculo que se construye entre los más chicos y la telefonía móvil sea relevante a los fines de esta indagación.

Según Igarza (2009), entre el 2005 y el 2009 se incorporaron, en los países emergentes, seiscientos millones de usuarios nuevos de móviles. Mientras en el 2007, aproximadamente el 70% del tráfico se destinaba a conversaciones telefónicas, en el 2009 este porcentaje declinó hacia el 50%. Es decir, el uso de los dispositivos móviles se consagra de manera creciente a la utilización de programas y aplicaciones antes que a la telefonía. Para el 2015, se calcula que el tráfico *on line* representará el 80% del tiempo total en detrimento de la telefonía. En el 2009, ya nueve de cada diez argentinos pertenecientes a la base de la pirámide social empleaban el móvil principalmente para entretenerse.

Si se tiene en cuenta la importancia progresiva del mercado de telefonía móvil, resulta imprescindible analizar las publicidades de “Mi primer Claro” atendiendo a la productiva intersección entre infancia, medios de comunicación y consumo. Esta tríada organiza y se organiza en torno a la presentación de diferentes conductas, productos y modelos en torno a la infancia contemporánea. Serán esos modelos, conductas y productos que se constituyen como ejes de análisis de la presente ponencia para ingresar, a través de ellos, a los modos en que se representa

a los niños y las niñas en su interacción con otros niños y niñas, con adultos significativos y sus deseos de consumo.

La construcción de una imagen de infancia autónoma, que *sabe lo que quiere* más allá de las sugerencias o indicaciones adultas, una infancia que se organiza en torno a su participación en el mercado y al supuesto estatus que esta participación trae aparejada.

El mercado construye la infancia contemporánea articulada de manera definitiva con el consumo. Analizar, reflexionar y desnaturalizar estos modelos, representaciones y conductas permitirá el doble movimiento de acercarse a una serie de productos mediáticos para luego alejarse de ellos en un movimiento crítico y de reflexión para construir una intervención.

Nuevos niños, nuevos conocimientos, nuevos deseos

Muy sentado en un sillón, de una casa luminosa y amplia, un niño recibe una caja con un obsequio. Se lo entregan dos adultos, cuyos rostros nunca serán vistos a lo largo de la publicidad. El niño toma el objeto de regalo, rompe el papel y abre una caja de cartón color rojo. En la caja un libro titulado “User’s Guide”, debajo de este un cobayo blanco. El niño toma el animalito colocándolo panza arriba y presiona en el vientre del animalito como si fuera un teléfono, luego lo pone en su oreja y espera a que la llamada se concrete mientras juega con un bolígrafo sobre su pierna. Los adultos permanecen a su lado sin intervenir. La escena se corta y otro cobayito –bayo, en este caso– parece vibrar en una pecera donde habita con aserrín y columpio. Un niño lo toma, también por la espalda y se lo coloca en su oreja, dónde lo sostiene por presión con su hombro mientras observa un monitor y escribe en un teclado. Se sucede un diálogo:

A: Hola Martín, soy Ariel, me regalaron mi primer cobayo.

B: ¡Uh! Buenísimo ¿Es como el mío?

A: Pero con MP3 (mira la caja para confirmarlo).

B: (con desconcierto) Muy bueno...

A: Bueno, agendate el número.

En ese momento, un adulto –que pareciera ser uno de sus progenitores– intenta interrumpir la charla y el niño lo detiene levantando el brazo con un gesto abrupto. El gesto es efectivo, nadie interrumpe su conversación. Los niños se despiden, apoyando sus respectivos cobayos sobre sus respectivas mesas. El cobayo bayo, ahora en primer plano dice “No me quieren a mi, quieren su primer claro”.

La relación entre niños, adultos y conocimientos ha sido el eje de innumerables investigaciones referidas a los niños y las niñas. Las indagaciones actuales que se proponen recuperar el punto de vista de los niños (James y Proudtt 1990; James 2007), justamente reconocen esta perspectiva como un modo productivo de restablecer ejes y generar nuevas preguntas.

En las relaciones entre adultos y niños transitan diversos saberes. En estos escenarios, donde se publicitan *iniciaciones* a nuevas tecnologías, se coloca a los niños en el polo de conocimiento y a los adultos en el lugar del desconocimiento. En el corpus que analizamos, se despliegan desde metodologías didácticas para hacer comprender a los adultos la relevancia de contar con dicho bien, hasta las dificultades que el desconocimiento trae consigo, cuando los adultos eligen “solos” un objeto para regalar a un niño y, sin excepción, se equivocan.

Estas imágenes expresan un sentido completamente inverso al de cualquier modelo iniciático, en el cual los que son iniciados desconocen lo que vendrá y por el contrario, los iniciadores son expertos en el saber que promueven. En cambio, aquí los adultos iniciadores son quienes ignoran algo, que los niños y hasta los propios objetos de intercambio conocen. De hecho, son los propios objetos los que brindan las instrucciones sobre qué pretender, qué desear y, por fin, qué comprar. En este sentido, regalar una mascota aparece como algo anacrónico y hasta ridículo.

En el caso de la publicidad, a la que se hace referencia en el comienzo de este texto, la relación entre niños, adultos, conocimientos y saberes aparece asimétricamente circunscripta. Esta tensión se manifiesta expresamente en dos momentos. El primero de ellos, cuando el padre intenta interrumpir la conversación de un niño con otro y es detenido por un gesto abrupto que podría equivaler a un “no me molestes”. El segundo, cuando al cierre de esta, el cobayo dice “No me querían a mí, querían su primer Claro”, traduciendo que *sabe* lo que los chicos quieren y los padres ignoran.

En la relación de los niños con el saber y conocimiento, el lenguaje ha tenido un lugar central. En una historización de este fenómeno, Blount (1975) considera que la adquisición del lenguaje y su papel en la socialización son cuestiones centrales de la literatura del siglo XIX, con epicentro en

las propuestas de Del Hymes (1961), en las que se intersecan la investigación del lenguaje infantil y la observación de la cultura y la personalidad de los individuos.

Un aspecto que rodea a la adquisición del lenguaje es justamente que mediante este último los sujetos interpretan, entienden e interpelan el mundo. Saber y conocer representan dos campos discernibles, es posible pensar sus diferencias a través de la potencial subjetividad u objetividad en relación con la información que los distingue. Hay quienes sostienen que el saber constituye el resultado de una experiencia personal: cada sujeto se encuentra con informaciones a las que se aproxima a partir de sus cualidades afectivas y cognitivas. Así, toda actividad de los sujetos está dotada de cualidades afectivo-cognitivas intrasmisibles, y por tanto el saber es subjetivo. Esa subjetividad podría ser colectiva en la medida en que muchos sujetos comparten y producen sus saberes en instancias similares y de modo conjunto (Charlot, 2007). En este sentido, la publicidad se propone producir un saber colectivo a partir del consumo que promueve.

El conocimiento, contrariamente, se presenta como objetivo, y de esta manera es asumido por el sujeto. Los sujetos producen saber cuando confrontan marcos interpretativos. Como resume el mismo autor:

No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de cierta relación con el mundo [...] Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo. (Charlot, 2007, p. 103)

Los sujetos nos enfrentamos a una gran cantidad de saberes, conocimientos y experiencias. En el corpus que analizamos, los conocimientos necesarios para interactuar con las nuevas tecnologías de la comunicación son presentadas como propias de las características históricamente adjudicadas al mundo adulto (Varela y Alvarez-Uría, 1991). Los niños que entran en vinculación con dichos conocimientos son asociados a estos parámetros.

Los niños de estas publicidades actúan y se expresan como adultos, con poder de decisión y autonomía (Postman, 1997), por ejemplo, explicando a través de modelos de razonamiento lógico, las razones por las cuales sus padres deben comprarle un móvil. No obstante, el mercado sigue necesitando

del poder adquisitivo adulto para estas transacciones, ya que la inserción de los niños en el mercado es indirecta (Linn, 2004). Mediante las estrategias publicitarias se producen estímulos de consumo y relaciones de deseos, en las que se enmascara el papel adulto.

El niño aparece sentado en un escritorio hablando y gesticulando activamente, hay, a un costado, un globo terráqueo y de fondo una biblioteca. La cámara, se ubica como receptora del mensaje, es decir, de frente al niño que enuncia:

-Ya sé que pensás que esto es algo para mí, pero en realidad papá esto es algo para vos. Esto nos va a acercar como familia y va a untar el bien en esta familia. Eso lo saqué de un libro, de Paul Smith, un clásico. Pensalo.

Se muestra el sillón ubicado del otro lado del escritorio, vacío.

Una voz en off expresa "Vos sabés lo que querés, querés tu primer Claro"

Pero, a su vez, los niños son presentados como sujetos que disponen de los conocimientos necesarios para afrontar las situaciones en una construcción *adultizada*, en contraste con adultos que no disponen, no conocen, etc. Esto se expresa justamente, en los niños que deben convencer a sus padres para que les compren estos bienes. También se expresa en el caso de los niños que reciben lo que sus padres obsequian, a la vez que manifiestan estar esperando otra cosa.

Aquí se encuentra una tensa relación entre las formas de representar el papel que desempeña el adulto y sus conocimientos, en relación con las representaciones que se establecen sobre los niños. En ninguno de los casos, los niños aparecen ignorando elementos de esta forma de comunicación móvil. No se hace lugar al desconocimiento de elementos de la tecnología. Tampoco se da cuenta de las instancias mediante las cuales esos conocimientos se transmiten, por el contrario, los niños parecen contar con estos conocimientos *sin mediaciones adultas*.

En este corpus se evidencia un mundo adulto ausente, que no ofrece ni tan siquiera su rostro. Que compra sin saber y se equivoca indefectiblemente. Más aún, un mundo adulto que *necesita* una guía a la hora de adquirir bienes para sus hijos ya que, sin esa guía, los bienes que adquieren no son deseados por sus hijos y los ubican en un lugar casi de ser *penalizados* por su ignorancia respecto de lo que los niños quieren. Las publicidades se ocupan,

minuciosamente, de dejar en claro qué tienen que comprar los adultos para garantizar la supuesta "felicidad" y "satisfacción" de sus niños (Rabello de Castro, 2001).

Estatus, consumo y socialización

Una chica abre un libro que en la tapa dice: "Manual para conseguir lo que quieras". En este caso, la estrategia para convencer a los adultos se titula "El método comparativo".

En la escena aparece una niña de aproximadamente ocho años dentro de su cuarto. Está sentada bajo una carpa hecha con una sábana y un par de sillas. Mira fijo a cámara y dice:

- Agus lo tiene, Miranda lo tiene, Julián ¡tiene dos! Florencia también lo tiene. Las chicas de hockey, ¡todas! El equipo completo lo tiene. Hasta la abuela lo tiene, la abuela Betty... que ella ya está en sus años dorados.

La niña sonríe en complicidad.

Un locutor en off concluye: "Ya sabés lo que querés, querés tu primer Claro".

El mismo título de la publicidad da cuenta de la necesidad de tener un móvil se presenta mediante una comparación con otro. Si todos los niños y las niñas del círculo social de uno poseen un teléfono móvil, la inserción dentro del grupo de pares pareciera ser posible solo mediante la adquisición de un aparato propio. La misma niña exagera esta necesidad de una legitimación externa cuando menciona con énfasis que todas sus compañeras de hockey poseen el dispositivo (menos ella).

De este modo, la inclusión del niño en su grupo de pares aparece representada como dependiendo principalmente del acceso a un mercado de bienes. La aceptación aparece mediada por la esfera del consumo. Tal como plantea Fromm, el *tener* se homologa al *ser*:

Parece que tener es una función normal de la vida: para vivir, debemos tener cosas. Además, debemos tenerlas para gozarlas. En una cultura cuya meta suprema es tener [cada vez más], y en la que se puede decir de alguien que "vale un millón de dólares", ¿cómo puede haber una alternativa entre tener y ser? Al contrario, parece que la misma esencia de ser consiste en tener; y sí el individuo no tiene, no es nadie (Fromm, 1995, p. 18).

En la publicidad analizada poseer un aparato móvil se homologa a pertenecer a un determinado *estatus* social. Si *el equipo completo lo tiene* y la niña no, queda al margen de su grupo: *no es nadie*. Poseer un móvil no solo implica adquirir cierto capital

material, sino que también se vincula principalmente a la obtención de un capital simbólico (Bourdieu, 1988).

El móvil también aparece como un elemento de distinción (Bourdieu, 1988). En la publicidad del cobayo mencionada en el apartado anterior, el chico apenas recibe su regalo se comunica con su amigo para jactarse de su nueva adquisición.

A: Hola Martín, soy Ariel, me regalaron mi primer cobayo.

B: ¡Uh! Buenísimo ¿Es como el mío?

A: Pero con MP3 (mira la caja para confirmarlo).

B: (con desconcierto) Muy bueno...

Esta conversación demuestra de manera explícita cómo funciona la posesión de determinados bienes como elemento de distinción: tener MP3 otorga cierto *estatus* diferencial. Steinberg y Kincheloe (2000, p. 24) destacan que “las empresas comerciales que anuncian los bienes de consumo de los niños promueven una ‘teología del consumo’ que en realidad promete la redención y la felicidad por el acto (ritual) de consumo”.

Resulta interesante señalar que esta “teología del consumo” pareciera encontrarse más en los horizontes de expectativa de un niño que de un abuelo. La niña subraya: “Hasta la abuela lo tiene, la abuela Betty... que ella ya está en sus años dorados”. Así, entonces la publicidad representa a la infancia como un nicho de mercado más aceptable incluso que el de la vejez. Los niños aparecen –una vez más– como autónomos e independientes y casi se burlan de los “abuelos” que tienen móvil en un movimiento discursivo que los ubicaría por fuera de la necesidad o deseo de tenerlos. Si la abuela lo tiene, cómo no lo va a tener esta niña, sería la construcción subyacente.

En otra publicidad del corpus analizado, la dimensión lúdica de la infancia se interseca con la lógica del consumo:

Unos chicos de alrededor de seis años están sentados en unos juegos de un parque. Simulando el juego del teléfono descompuesto, se van pasando en secreto los siguientes mensajes.

A: Mi papá contrató un plan pionero de Claro.

B: Mi papá contrató un plan pionero de Claro hasta con seis números elegidos.

C: Mi papá contrató un plan pionero de Claro y además, por 9,99 me regaló mi primer Claro prepago.

D: Mi papá contrató un plan pionero de Claro hasta con seis números elegidos y por 9,99 me regaló mi primer Claro prepago para estar comunicados siempre.

Un último chico mira a cámara, mostrando en primer plano su móvil y diciendo: “Yo lo tengo Claro”.

En este juego del teléfono descompuesto –en el que se transmite un mensaje de una persona a otra pero cambiando el mensaje y, en este caso, exagerando las cualidades del plan de teléfonos móviles–, los adultos solo se mencionan como referentes que poseen cierto capital material, lo cual permite la distinción propia. De este modo, puede rastrearse como una constante a lo largo de la campaña “Mi primer Claro” la omnipresencia del consumo: la socialización con el otro se posibilita desde y a partir de la obtención de ciertos bienes y servicios y el estatus respecto de aquellos que tienen móvil (o que, mediante los aparatos de los padres, se jactan de ello) se disputa, en este caso, por medio del plan que se adquiere. En esta publicidad se tiene una doble dimensión interesante: por un lado, la metamorfosis del juego oral tradicional de competencia por un estatus [“mi papá es policía”, dice un niño; “¿ah sí? Mi papá es piloto espacial”, responde otro contra ofertando estatus y así sucesivamente] y, por otro, el uso del adulto como credencial de poder simbólico por cuanto poseen un teléfono móvil con un plan *conveniente*.

Asimismo, se construye una *adultización* de la infancia que reproduce en sus prácticas ciertos estereotipos adultos¹. Una veta que permite ahondar sobre esta temática es la perspectiva de género.

Una chica de cinco años está sentada en el umbral de su casa. Un niño se le acerca y ella le da la espalda. Le dice enojada:

- Podrías haberme llamado y no me llamaste. En Claro sale seis centavos el minuto ¡y no me llamás! ¡Seis centavos un minuto! ¿Tengo razón o no?

El niño le muestra su brazo y su mano, con las que toma el móvil, y está enyesado. Esa es la justificación por no haber llamado. Considerando el plan (que la niña conoce) salvo un accidente, no hay impedimento para que la llame.

1 En otra campaña fuera del corpus analizado en este trabajo esta *adultización* de la infancia llega a un extremo casi paródico. En una publicidad de “Mi primer CTI” tres chicos de alrededor de diez años se disfrazan de adultos para lograr pasar a una discoteca y, de este modo, conquistar a una mujer de cerca de treinta años.

En esta escena en la cual se *imita* una relación adulta de noviazgo, el papel que desempeña la mujer se vincula al del reclamo suplicante de atención por parte de un hombre. Los niños en esta publicidad reproducen los estereotipos de género ligados a una cultura sexista² y adulta. Es decir, se ubica una relación entre niños al mismo nivel de reclamos, reproches y estereotipos que la adulta con el agregado que el niño, ya sea que se lastimó o que esté fingiendo, encuentra un modo pícaro de justificarse que deviene en un abrazo comprensivo de la mujer. Acá no se están identificando estereotipos de género contemporáneos sino que esta publicidad acerca a un mundo en el que el género se divide y se encasilla en función de relaciones de desigual poder entre las partes que componen una relación.

Conclusión

El punto de partida del presente trabajo se orientó a problematizar una campaña de móviles dirigida a los niños y las niñas como manera de desnaturalizar no solo su mera existencia, sino también el modo en el que se dirige a los más chicos y, a la vez, construye el deseo de estos en relación con la posesión de un móvil. Poseer, tener, comprar, adquirir parecen ser las claves de la socialización según esta campaña. Pero, no se trata de una posesión que, de por sí, transfiera un estatus a quien lo posee. Se trata de construir estrategias persuasivas con los adultos para convencerlos de *lo importante y necesario* que es que sus hijos tengan móviles; la justificación del uso del móvil en relación con la ausencia representada de los adultos en la vida cotidiana de sus hijos y, finalmente, la tensión que se establece entre qué móvil, qué plan y qué modelo se posee. Si tiene MP3, si tiene cámara, si tiene un plan conveniente: tener, es el eje de las relaciones sociales representadas en el corpus analizado.

Ahora bien, al analizar productos mediáticos con mensajes tan contundente como los que se desprenden del (breve) análisis aquí realizado, hay que marcar una advertencia: la contundencia del mensaje puede o no redundar en la existencia de las situaciones representadas en las publicidades. En otras palabras, que el mercado de móviles para niños está en crecimiento, no es materia de discusión; los usos de estos en las relaciones de socialización de los más chicos, es solo analizable con informantes

y observaciones que los acrediten. La limitación metodológica de nuestras conclusiones se relaciona con que no se propuso en este estudio analizar la palabra ni las prácticas de los informantes sino que se limitó a desnaturalizar y describir qué modelos de niño, de adulto, de consumo y de socialización aparecen en el corpus seleccionado.

Este análisis tiene un trasfondo político-cultural: se sabe que la adultización de los niños, la construcción del adulto como un *ignorante* de los deseos de sus propios hijos, la aparición fuerte del mercado de bienes como enunciador de los deseos de los niños y las niñas, la astucia argumentativa de los más chicos –y las múltiples sugerencias que se les brindan mediante las publicidades, casi como un manual para seguir– y la poca resistencia de los adultos a dichos pedidos, son, todas estas operaciones fuertemente ideológicas. Estas operaciones excluyen, por ejemplo, la discusión respecto de la posibilidad económica de acceder a un teléfono: se discute cómo convencer a un padre o una madre dudosos de comprar un teléfono pero jamás se ponen en cuestión argumentos monetarios de posibilidad de acceso. El mundo simbólico representado corresponde a una clase media alta que juega al hockey, por ejemplo, y que necesita convencer a los padres, *mediante argumentos articulados*, de que les compren un teléfono.

Niños, niñas, mini-adultos, autónomos en su construcción de deseos pero dependientes del dinero para acceder a los bienes se entrenan *con* los medios para saber qué, cómo, cuándo y dónde demandar esos dispositivos que “necesitan”. Comprar, adquirir, poseer parecen ser los ejes en los que se asienta la vida de los niños y las niñas representados en los medios. Intervenir sobre esa situación con políticas de limitación y análisis de los contenidos de las publicidades para proteger a los menores de los embates del mercado puede ser, probablemente, un interesante primer paso. Es posible pensar en agregar la protección frente a la publicidad abusiva como uno más de los derechos de niñas y niños. Tal vez sea este un posible eje de debate en el marco de la nueva ley de servicios audiovisuales y sus alcances.

Al comienzo se dijo que el estudio se ocuparía de los modos mediante los cuales las prácticas y representaciones ligadas a los niños y las niñas contemporáneos presentaban al celular como un dispositivo *a tener* para ocupar un lugar privilegiado en la relación con pares. Vimos, en nuestro análisis

2 La perspectiva de género excede los objetivos del presente trabajo pero resultaría pertinente en una instancia posterior de nuestra indagación.

que el menor aparece como un experto, como un sujeto no solo de derecho, sino también de conocimiento. El niño de la campaña sabe qué decir, cómo hacerlo, qué estrategias persuasivas utilizar frente a sus padres y de qué modo concluir su *presentación* para que todo juegue a su favor. El adulto no solo no aparece, sino que su lugar se vincula con la susceptibilidad de quien desconoce, es engañado, no sabe ni puede saber; lo que esta campaña pone en la superficie es el desajuste entre el lenguaje adulto y el de los niños. Decimos desajuste en un sentido no literal sino instrumental, es decir, utilizan la misma lengua pero los usos son diversos y las estrategias persuasivas parecieran ser formuladas en *otro idioma*.

Piense lo siguiente: un padre se niega a que su hijo tenga un celular; Claro le brinda a ese hijo una serie de argumentos más o menos convincentes (usando a la abuela, sus años dorados, la necesidad de estar comunicados, entre otros), ese hijo los usa y... ¿obtiene lo que quiere? La respuesta a la pregunta no termina en si el niño obtiene o no lo que quiere. Si lo hace, si le compran el celular, lo haría utilizando las herramientas que le da la empresa. En ese caso, el niño no solo *trunfaría*, sino que también lo haría como un educado niño que responde a los criterios que las grandes empresas disponen para él. Y, de manera complementaria, se encontraría un correlato en la representación de los padres como seres desconocedores e incapaces de contrarrestar los argumentos de sus hijos (por incapacidad, desinterés o facilismo). En caso de *perder*, es decir, que los padres nieguen a ese niño entrenado por las empresas a obtener un celular, ¿cuál es el resultado?, ¿de qué modos se reconfigura ese vínculo?, ¿el niño se sentirá frustrado?, ¿fuera de sus grupos de referencia?, ¿cuáles serían las consecuencias para un niño si termina siendo *el único* que no tiene un celular?

Desde la dimensión analítica, se puede decir claramente que nada va a ocurrirle a ese niño si no tiene un celular. Miles de millones de niños no poseen dispositivos mucho más indispensables para su vida cotidiana. Ahora bien, si se analiza el corpus dentro de las condiciones materiales y simbólicas en que fue producido, emitido y, luego, recibido, las tensiones aparecen en la superficie textual de manera clara. Los efectos, tal como son representados por los medios de comunicación masivos, de “quedarse afuera” de una conversación, de un tema, de un consumo o de una posesión, intervienen como variables en la consolidación de los vínculos.

El mundo adulto es representado del mismo modo: el empleado que no asciende porque no tiene celular o página en Facebook (y de allí la sospecha y la imposibilidad de contactarlo por fuera de los horarios laborales), los amigos que cambian el día de una reunión y no pueden avisarle al *desconectado*, solo por mencionar dos ejemplos de espacios de sociabilidad diferentes.

Finalmente, lo que se pudo encontrar como novedoso en el análisis, breve y acotado pero significativo de un desplazamiento y una tendencia, es la imposición del celular como un dispositivo *necesario* para niños, niñas y la sociedad como un todo orgánico y comunicado. Se concluye este trabajo, entonces, con una serie de preguntas que se abren y no dan espacio a la reflexión y a nuevas indagaciones. ¿Qué significa, para estas empresas estar comunicado?, ¿qué condiciones debe *cumplir* un sujeto que no quiere “quedarse afuera” de los entramados sociales y comunicacionales? La respuesta, desde el punto de vista empresarial, tiene que vincularse naturalmente con el aumento de las ganancias: a mayor cantidad de celulares activados, mayores serán los ingresos. A mayor cantidad de celulares en uso, mayor recambio de equipos y búsqueda de nuevas tecnologías para transformar un teléfono en una computadora portátil. No hay que ser un fino analista para darse cuenta de que se enfrentan a un negocio casi perfecto: si desde los ocho años los niños con posibilidad de hacerlo tienen un celular, ¿prescindirán de él a los treinta años? No, claramente seguirán siendo usuarios fieles a los servicios que proveen las empresas competidoras del mercado.

Este trabajo empieza y termina con una preocupación: el lugar que los medios de comunicación le adjudican a los niños y las niñas que son representados en sus programas, publicidades y productos. Comunicarse no es mandar un mensaje de texto sino establecer un vínculo que pueda *prescindir* de mediaciones y que pueda sostenerse en la comunicación significativa y profunda entre dos sujetos sociales con sus condicionamientos, puntos de vista y contradicciones. La convicción radica en la necesidad de desnaturalizar las prácticas y representaciones que se hace de los niños y las niñas para construir un conocimiento que permitan un accionar instrumental sobre los abusos y la violación de los derechos de los más chicos por parte del mercado de bienes a ellos dirigidos.

El consumo es una instancia cultural. Pero, las culturas no son solo consumo. Ese es, probablemente, el núcleo de nuestra conclusión.

Referencias

- Alvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Blount Ben, G. (1975). Studies in Child Language: An Anthropological View. *American Anthropologist* 77 (3), 580-600.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fromm, E. (1995). *¿Tener o ser?* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1964) Introduction: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist. New Series* 66 (6).
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109 (2), 261-272.
- James, A. y Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falner Press.
- Kinchenloe, J. y Steinberg, S. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Linn, S. (2004). *Consuming Kids. The hostile takeover o childhood*. New York: New Press.
- Nacuzzi, L. y Lucaioli, C. (2011). El trabajo de campo en el archivo: campo de reflexión para las ciencias sociales. *Pubicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 10, 47-62.
- Postman, N. (1997). *The Disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Rabello de Castro, L. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires-México: Lumen.

Potenciación del aprendizaje por medio del proyecto de aula con saberes transversales

Empowerment thought learning classroom project

Jenny Paola Quiroga Ramírez*

Fecha de recepción: 23/02/2012

Fecha de aceptación: 29/08/2012

Resumen

Este artículo es el resultado preliminar de la investigación realizada con estudiantes de grado quinto del Colegio Rural Pasquilla durante el 2011, en la cual se busca una estrategia didáctica con la cual se logre transversalizar los contenidos del plan de estudios por medio de actividades que permitan integrar los saberes teóricos con cotidianidades de los estudiantes desde un eje temático que se presente bimestralmente. Se plantea, entonces, esta propuesta que pretende mostrar cómo los docentes sin rotación de aula en básica primaria pueden fortalecer de forma eficaz los procesos creativos y las interrelaciones entre saberes para hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, proyecto de aula, temas transversales, portafolio.

Abstract

This article is the preliminary result of a study carried out with fifth grade students from “Colegio Rural Pasquilla” in 2011. The aim was to find a didactic strategy for dealing with cross-curricular contents of the syllabus by means of integrating activities for incorporating theoretical knowledge with daily experiences from students through a bimonthly topic focal point.

This proposal is outlined and hopes to show how teachers in charge of all subjects in elementary education could fortify creative processes and interrelations between knowledge efficiently for making the learning process more effective.

Keywords: Learning, classroom project, crosscutting issues, portfolio.

* Licenciada en Psicología y Pedagogía. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de grado sobre los procesos de los proyectos transversales en Bogotá. Docente Básica Primaria Colegio Rural Pasquilla IED. Correo electrónico: jepakira@yahoo.es

Introducción

Desde comienzos de la década de los noventa se fortalece la importancia de los temas transversales¹ como un elemento paralelo al currículo de tipo disciplinar adoptado en el Sistema Educativo Nacional. El referente de esta implementación fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que se desarrolló en España para esta época, país del cual no se puede negar la importancia en las innovaciones pedagógicas que han tenido lugar en toda América Latina.

Desde la Ley General de Educación (Ley 115/94) y los decretos derivados de esta se han generado una serie de modificaciones en la organización de colegios, universidades e instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano. Además, en esta ley se establecieron parámetros generales para la organización del sistema en todo el país. Se propuso un currículo disciplinar para la educación formal, especialmente la formación por asignaturas en básica (primaria y secundaria) como en media vocacional.

Temas que han sido objeto constante de discusión y evaluación, así como lo siguen siendo el currículo, la organización educativa, los proyectos, los temas transversales y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los cuales son parte del diario vivir escolar para directivos, docentes, estudiantes y, de forma indirecta, padres de familia.

Estos temas apuntaban a un aspecto más relevante que la vida académica y era “el ancestral debate sobre cuál es la cultura relevante que merece ser seleccionada y enseñada en los centros escolares” (Bolívar, 1996, p. 40).

Es así como el currículo se consolida como uno de los ejes fundamentales de las organizaciones educativas donde se fortalece de forma disciplinar, teniendo en cuenta la Ley 115 de 1994, todos los contenidos necesarios por grado, los cuales son legitimados socialmente. Adicionalmente, es allí donde tienen entrada los proyectos pedagógicos y los saberes que involucran un trabajo transversal entre las diferentes áreas del conocimiento. Estos proyectos surgen de necesidades que se han expresado y

superan los límites de las asignaturas, pero es desde allí donde se debe empezar a suplir.

Además, se cuenta con una serie de directrices que en teoría convierten los proyectos en autosostenibles después de generar la propuesta institucional; pero, en realidad se encuentra que estos no hacen parte de la dinámica curricular institucional sino que es un agregado extra a las funciones que el docente debe desempeñar.

Esto se evidencia en el desconocimiento amplio de las posibilidades que generan los proyectos pedagógicos para involucrar a toda la comunidad educativa en procesos de participación que permitan consolidar saberes contextualizados tanto para las actividades dentro del aula de clase como para todos los actores del sistema educativo.

Por lo anterior, es necesario abrir espacios de diálogo de saber que reestructuren el currículo y los contenidos legitimados para una comunidad. Una primera oportunidad para este fin se encuentra en los proyectos pedagógicos, en los cuales la participación, la propuesta y las alternativas que se pueden generar superan las barreras de la información, estableciendo oportunidades de construcción desde la etapa documental, que permita apropiarse saberes transversales dentro y fuera del colegio.

La transversalización del saber como forma de organización curricular

Como parte de este análisis es interesante indagar sobre la incidencia de estos proyectos (transversales o llamados pedagógicos) en el currículo, porque, como parte de la vida académica y social de las instituciones se pueden plantear como ejes de saberes del plan de estudios.

Esto supone que ante la “incertidumbre que existe actualmente en la sociedad, acerca de qué futuro deseamos, hacia qué modelo de sociedad avanzamos y cuál es nuestra capacidad efectiva de participar en la definición de ese futuro” (Tedesco, 1996, p. 14). El saber de los estudiantes debe ser funcional en lo práctico y en lo lógico para interpretar las situaciones complejas de la realidad.

Por lo anterior se hace necesario plantearse como gran interrogante si ¿implementar los saberes curriculares en torno a un tema central por medio de dinámica grupal va a otorgar mejores aprendizajes

1 “Son contenidos que pueden actuar como ejes organizadores de los contenidos disciplinares o bien impregnar las áreas curriculares con aspectos valiosos de la vida social” (Álvarez et ál., 2000).

y a mejorar el trabajo colectivo en los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria?

Por ello, se plantea como objetivo fundamental del docente generar prácticas pedagógicas dentro del aula de clase que favorezcan y potencien el aprendizaje de los contenidos curriculares propuestos, para este caso el grado quinto por medio de un tema central y trabajo en equipo bimestral.

Punto de partida: el currículo

El currículo según Walter: “es muchas cosas para mucha gente” (1982, p. 45). Atendiendo a esta afirmación es necesario preguntarse cómo durante los últimos años este término ha sido objeto de un amplio debate y, en consecuencia, han surgido tantas definiciones según el número de autores que lo han estudiado.

Además del concepto que podría tomar el currículo como unidad, vale la pena resaltar que está influenciado por las teorías curriculares que lo fundamentan, la visión de educación que cada una tiene y, finalmente, la función que pretende realizarse en las instituciones educativas.

Teorías curriculares: el dispositivo² curricular se presenta de una forma amplia y compleja, rodeado de diversas teorías que buscan conceptualizarlo y caracterizarlo. Desde este punto sería interesante ver si el currículo es un campo del saber o un dispositivo dentro del campo educativo. Una interpretación desde Deleuze podría llevar a pensar que las teorías curriculares son curvas de saber del dispositivo curricular las cuales buscan sostener los mismos intereses con una diferente línea de acción (Pulido, 2009).

Estas problematizaciones que se plantean en diferentes académicos buscan la ubicación del currículo como un elemento que actúa en el ámbito educativo y no como un término aislado de este, lo que plantea la necesidad de pensar cómo se interpreta y cómo se fundamenta cada una de las concepciones e impactos de las teorías curriculares en la educación.

El currículo y lo transversal

Las relaciones que tiene el currículo con la transversalidad se manifiesta desde la perspectiva de diferentes autores, proponiéndose como un elemento

que acompaña a las asignaturas pero no hace parte de estas y así se desarrolla en la vida de aula.

Rivas (2006, p. 34) realizó un estudio en Venezuela con el fin de conocer cómo se desarrollan los proyectos pedagógicos, refiriéndose exactamente al currículo manifiesta: “Se determinó que los docentes, en su gran mayoría, continúan trabajando con contenidos curriculares separados de los contenidos contextualizados en el eje temático identificado en el proyecto y de los indicadores de los ejes transversales”.

Las investigaciones al respecto se han planteado en varios casos la importancia de unificar estas figuras paralelas (currículo por asignaturas y proyectos transversales) en un currículo transversal no fragmentado por disciplinas y asignaturas. Arteaga (2005, p. 65) propone al respecto:

Pero mucho más allá de las diferencias, quienes siguen apoyando la distribución disciplinar de los contenidos de forma parcelada deberían considerar la importancia de la integración a través de la perspectiva de la transversalidad transdisciplinar. Enfoque que no rompe con las disciplinas sino que las trasciende, en el sentido que el estudiante puede encontrar el conocimiento, mediante su apreciación de la realidad, y dirigirse hacia un área en particular al internalizar los procesos que se vivencian. Lo importante es dotar de significado cada lección de vida.

La investigación realizada por Miñana (2000) identifica la situación de la organización del sistema educativo para el país, teniendo en cuenta cómo en el currículo las áreas siguen respondiendo a disciplinas seleccionadas como importantes en la vida global.

En el marco legal colombiano, por ejemplo, no se habla de disciplinas sino de “áreas”, tratando de distanciarse de las disciplinas y de superar la fragmentación, aunque en realidad no se logre romper la determinación impuesta por las disciplinas, configurándose al final las áreas en torno a unas disciplinas dominantes (sociales: historia y geografía; naturales: biología, física y química; “estética”, en la renovación curricular, sólo desarrolló los programas de plástica y música). (Miñana, 2000, p. 56)

Lo anterior plantea una seria contradicción en la coexistencia de dos formas de organizar el aprendizaje, contenidas en el mismo currículo. Por un lado, se procura atender a las asignaturas y los saberes socialmente relevantes que contienen las disciplinas y, por otra parte, porque a aquellos problemas complejos de la sociedad que necesita interrelación

2 Entendido como lo presenta Gilles Deleuze

entre ellas son descuidados o atendidos de forma superficial.

Currículo y proyectos transversales: ¿una unión posible?

El concepto de trabajo por proyectos en el campo pedagógico no está delimitado por una concepción única, al contrario, existe gran variedad de aportes teóricos que brindan elementos para constituir una interpretación de esta estrategia de aprendizaje.

Como punto de partida se entiende que los proyectos atienden a necesidades propias del ambiente y buscan convertirse en estrategias para afrontar las diferentes problemáticas que surgen en los contextos cercanos.

Además, es posible definirlos de forma integral como “un conjunto de actividades que combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de apoyar, complementar y ampliar los programas y el currículo de una clase o de un curso” (Cerda, 2001, p. 32).

Con este aporte se denota el carácter pedagógico al incluirse dentro del currículo con el fin de complementarlo en su desarrollo y tomando en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso educativo, tanto humanos como tecnológicos y la finalidad de aprendizaje.

Retomando a Hernández y Ventura (1998, p. 76) indican que “el planteamiento que inspira los proyectos está vinculado a la perspectiva de conocimiento globalizado y relacional. Esta modalidad de articulación de los conocimientos escolares es una forma de organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje”. Aspecto tenido en cuenta por Torres, en su libro *Globalización e interdisciplinaridad: el currículo integrado* (1994, p. 42), cuando lo define como “Una forma de integración curricular que se preocupa por la característica de interesante que debe acompañar la realización del trabajo en aulas”.

Es visible el carácter que tiene el proyecto como estrategia complementaria al quehacer curricular para motivar el aprendizaje, teniendo en cuenta los intereses del estudiante y los aportes que pueda presentar para que sea mucho más llamativo su vivir en el aula.

De esta forma y con los elementos planteados, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2000) considera el método de proyectos

como una forma en la que “los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase”.

Además, el trabajo por proyectos permite identificar aquellos temas que son interesantes o hacen parte de una necesidad dentro del contexto en el que se encuentra ubicada la institución educativa, con el fin de estimular el aprendizaje y la enseñanza guiada por parte del docente,³ sin separarse de los contenidos programados propios de la organización curricular.

Complementando lo anterior, Gómez Isaza (s. f.) reconoce que la conceptualización frente al tema es variada pero:

Se le puede definir de una manera general como una actividad realizada en un medio sociocultural con un fin específico. Ejemplo, el propósito fundamental de un proyecto es el de reducir el vacío que existe entre las actividades escolares y las de la vida corriente.

Desde este concepto se empieza a comprender la visión de proyecto como una forma de articular todas las actividades desarrolladas en la vida de los estudiantes y la cotidianidad expresada fuera de las aulas en la que estos se ven inmersos, no necesariamente bajo intereses explícitos, sino incluyendo también surgen de las necesidades expresadas por los docentes y la sociedad en general.

Para concluir es pertinente citar a Posada (2002, p. 26) quien retoma los principales elementos de los aportes teóricos dados anteriormente y construye una definición con la cual se va a comprender en adelante el concepto: “Se busca con esta estrategia pedagógica estudiar la realidad desde enfoques interdisciplinarios, globalizados que enriquezcan el pensamiento y el conocimiento de las realidades sociales, humanas y naturales complejas”.

La didáctica transversal, una herramienta para el aprendizaje

El análisis del aprendizaje de los niños dentro del aula es un asunto complejo que requiere la revisión de resultados parciales y finales atendiendo a la formación formativa y sumativa. Por lo anterior, se utiliza un modelo de investigación de corte mixto

³ Elemento fundamental planteado por Dewey (s. f.) al referirse al trabajo por proyectos como elemento de su metodología de enseñanza.

con el fin de lograr determinar el aprendizaje desde pruebas estandarizadas alrededor del tema rural y sus implicaciones cognitivas dentro del desarrollo integral y, por otra parte, analizar el discurso del niño frente a lo construido en clase.

Desde el paradigma cualitativo se enmarca desde dos enfoques. Por una parte, se encuentra el estudio de caso en educación y, por otra, el análisis de contenido. Se ha de reconocer dos realidades en las que se establece el caso a estudiar.

La primera se denominaría objetiva que hace referencia directa a la institución y el marco legal de funcionamiento que interviene directamente sobre ella. La segunda se vería representada en como interpretan los sujetos todos los elementos que están interviniendo en ella, en si como se percibe la realidad. (Bonilla, 1997, p. 34)

Es así como para este estudio no se toma el caso como una muestra para el análisis del estudio sino que se comprenderá como elemento fundamental para percibir la realidad en el grupo poblacional.

En palabras de Skate (1995, p. 93) se podría definir como “La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto”.

Por otra parte y desde el paradigma cuantitativo se realiza desde las estadísticas de resultados finales manifestados en los boletines bimestrales, con el fin de determinar y comparar los promedios finales por asignatura y por estudiante frente al periodo anterior.

Además, los resultados consolidados de pruebas finales bimestrales y otras estandarizadas que se desarrollen durante el periodo para determinar qué estrategias pedagógicas han tenido mayor incidencia en los resultados finales y cuáles no han sido las más óptimas.

Instrumentos de recolección y validación de la información

Para el desarrollo de la investigación se plantearon los siguientes instrumentos de recolección de información, con el fin de realizar un comparativo final tipo pre y postest.

Diagnóstico de inicio de año: se realizó durante la primera semana escolar con el fin de determinar

las falencias y fortalezas generales del grupo frente a saberes básicos para el inicio del año escolar, este es el punto de partida para generar interrogantes docentes sobre cómo potenciar el proceso cognitivo para una mejor apropiación del aprendizaje.

Consolidado de notas final 1 bimestre: se realiza durante el primer periodo un trabajo individual por parte de los estudiantes y este arroja un resultado evidenciado en los boletines bimestrales. Con esto se conoce la dinámica general del grupo y las dificultades que presentan en ciertas asignaturas del plan de estudios son la base para el comparativo después de la intervención.

Portafolio: se establece un tema central de estudio para el bimestre en torno al cual girarán las temáticas curriculares de la mayoría de áreas. En este espacio se consolidaran todas las investigaciones, descripciones, dibujos y demás actividades relacionadas con la temática bimestral con el fin de establecer una articulación entre todas las actividades de las asignaturas.

Trabajo en grupos heterogéneos: dentro del salón se organizarán grupos heterogéneos, en los que se ubicarán a los estudiantes que demuestran mayor facilidad para asimilar los procesos de aprendizaje, líderes y estudiantes con dificultades durante el bimestre, con el fin de consolidar un trabajo en equipo y colaborativo constante.

Resultados preliminares

Durante el 2011 con los estudiantes del grado 501 se llevó a cabo el proyecto de portafolio. Esta herramienta didáctica consistía en elegir un tema central durante el bimestre y alrededor de este realizar tareas y diferentes actividades.

Para poder comparar el impacto de la herramienta del portafolio⁴ en el proceso de aprendizaje de los niños, se tomó como aspecto inicial los resultados por asignaturas con pérdidas durante el primer bimestre académico (tabla 1). El grupo general estaba conformado por treinta estudiantes y al finalizar se encuentran los datos correspondientes al desempeño del curso (figura 1).

⁴ La estrategia que se consideró relevante para este curso, que incluía trabajos artísticos, escritos y demás experiencias alrededor del tema elegido de forma bimestral. Era una carpeta de experiencias y además un diario de campo del progreso individual y grupal como parte del pilotaje de la experiencia propuesta.

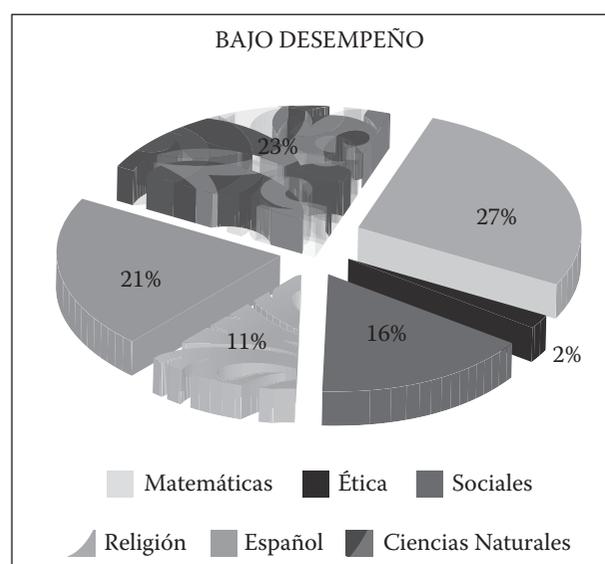
Tabla 1. Relación estudiantes y asignaturas perdidas durante el 1 bimestre. Año 2011

Asignatura	Estudiantes con bajo desempeño	Porcentaje frente al curso
Matemáticas	12	40%
Ética	1	3,3%
Sociales	7	23,3%
Religión	5	16,7%
Español	9	30%
Ciencias Naturales	10	33,3%

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente se encuentra que a la fecha (abril 2011), diez estudiantes presentan pérdidas tres o más asignaturas lo cual según el Sistema Institucional de Evaluación, es causal de pérdida de año si persistía la dificultad en el quinto informe. Asimismo, cinco estudiantes presentan dificultad en dos o una asignatura. Las asignaturas con mayores porcentajes de pérdida son las cuatro básicas: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales como evidencia el siguiente gráfico:

Figura 1. Porcentaje de significación de pérdida por asignatura



Con lo anterior se inició el uso de esta herramienta en el segundo periodo académico, abril de 2011. El tema elegido fue funciones de los seres vivos; en este bimestre aparte de trabajar temáticas

relacionadas directamente con las ciencias naturales, también se elaboraron escritos personales sobre cómo el ser humano trascendía de lo físico y tenía una amplia implicación moral y ética que se desconocía en muchos casos y tomaban parte del adecuado desarrollo del ser humano en una sociedad. Los problemas de matemáticas buscaban comprender cómo el ser humano poseía medidas cuantificables en su complejidad física, en la alimentación y demás que requerían análisis lógicos y uso de las cuatro operaciones básicas, los mapas de Colombia aprendían a contextualizar comportamientos, características y costumbres de las personas que habitan determinados territorios. Estos son solo ejemplos de cómo a partir de un tema se logró abordar temas específicos de cada asignatura y articularlos, lo cual demostró mayor capacidad de aprendizaje y consecuencias lógicas de los niños, tomando conocimientos de diversas fuentes. En este caso, lo importante era evidenciar cómo los seres vivos son integrales y se abordan desde el conocimiento de diversas áreas.

Para poder ejemplificar un poco, se presenta a continuación un aparte de la planeación bimestral desarrollada (ver tabla 2).

Para el tercer y cuarto bimestre se optó por profundizar sobre la historia individual y social de los estudiantes; se buscó reconocer al ser humano como ser histórico desde diferentes perspectivas. Cuando se realizaban actividades en el cuaderno y se fortalecían con actividades en el portafolio los estudiantes evidenciaron mayor apropiación en saberes propios de cada asignatura y lograron transversalizar saberes en diferentes materias para mejorar la comprensión.

Para este caso, el portafolio se denominó Nuestra Historia. Se trabajó la historia de sus religiones, las prácticas religiosas que vivenciaban y conocían de varios lugares; la historia de las migraciones familiares por efectos del desplazamiento forzado y variables económicas; problemas matemáticos alrededor de porcentajes y medidas censales tomando en cuenta ocupaciones de padres de familia, proyecciones profesionales, intereses y conocimientos de la localidad; creaciones literarias como poesías y metáforas sobre el lugar en donde vivían, la historia barrial y las generalidades que hay de la localidad donde se ubica el colegio y sus barrios, etcétera.

Al finalizar el año, se obtiene la tabla 3 que registra pérdida de año escolar y causal, lo cual lleva a identificar que la estrategia fue útil en el 87,7% de los

Tabla 2. Planeación transversal 2 bimestre. Grado 501. Año 2011

Colegio Rural Pasquilla IED

Sembrando Hábitos...Cosechando Futuro

Planeación II Periodo - 2011

Desarrollo de la Estructura Curricular

Docente: Jenny Paola Quiroga Ramírez **Sede:** A **Jornada:** T

Proyecto Transversal: Funciones de los seres vivos

TEMA GENERAL	EJEMPLO DE CONTENIDOS A DESARROLLAR	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
El ser vivo	Nutrición Circulación Excreción La fábula El mito	Taller diagnóstico Clase teórica Trabajo manual con material reciclable Dibujos de los temas desarrollados Actividades en el portafolio bimestral	Al inicio de periodo se observa gran confusión de términos por parte de los estudiantes. El trabajo vivencial mejora las relaciones interpersonales entre los pares asignados por grupo. Se inicia proceso literario en el ambiente rural.
El hombre como ser vivo	Proyecto de vida Uso de habilidades matemáticas en operaciones básicas El Estado colombiano Organización política y administrativa Órganos de control del estado Distribución geográfica de la población	Clase teórica Ejercicios en clase de cada tema. Evaluaciones escritas Dibujos y creación de actividades. Actividades en el portafolio bimestral. Mapas de diferente tipo. Investigaciones en clase y en casa. Guías	Se empieza a denotar mayor facilidad para aplicar el aprendizaje en diferentes contextos. Existe mayor reconocimiento de habilidades individuales. El portafolio es usado como instrumento de investigación y pregunta. Se inicia un desarrollo curricular diferente a propósito de dudas de temas a desarrollar en otros grados.
Interacción del hombre con otros seres vivos	La constitución y las minorías étnicas Normas de comportamiento vial La relación de pareja La separación de la pareja Creación de estructuras para alimentar animales de la granja	Ejercicios en clase de cada tema. Dibujos y creación de actividades. Trabajo manual con material reciclable. Cuadros comparativos. Dibujos de los temas desarrollados. Actividades en el portafolio bimestral. Investigaciones en clase y en casa. Evaluación bimestral.	Capacidad de analizar los contenidos de diferentes áreas del conocimiento de forma rápida. Se encuentra mayor claridad conceptual y su aplicación en el contexto social individual y rural. Los estudiantes aprecian las salidas a ambientes rurales para potenciar su conocimiento y los ejercicios en clase se realizan con mayor rapidez y buena ejecución (salida observación animales, cultivos, recursos hídricos, etc.).

estudiantes del salón, los cuales fueron promovidos a básica secundaria sin dificultades académicas notorias. En los otros casos, se evidencia que están fuera del manejo del docente sin el apoyo necesario en casa.

Tabla 3. Pérdida de año escolar. Grado 501. 2011

PÉRDIDA	RAZÓN
Deserción escolar	1
Fallas	1
Problemas de aprendizaje	1
Bajo rendimiento	1

Lo anterior, da un alto porcentaje de utilidad de la estrategia para que los estudiantes puedan hacer uso de su conocimiento de forma transversal, lo que evita el fraccionamiento que realiza un currículo por asignaturas. Además, permite que el estudiante en básica primaria realice análisis de la vida rural y urbana con elementos empíricos y los asocie a los contenidos teóricos que ofrece la organización curricular en el momento.

Conclusiones preliminares del estudio

Al observar la potencialidad que tiene el portafolio como objeto transversalizador del conocimiento y como estrategia didáctica para el aprendizaje de los niños y niñas de ciclo dos, se puede concluir aspectos que sirvan de directriz para continuar su implementación.

El primer elemento significativo para desarrollar esta propuesta es la importancia y necesidad de elegir con anterioridad los temas de las asignaturas que serán parte de la transversalización curricular, y articularlos bajo una temática central que permita su desarrollo constante. Es parte del proceso de innovación docente que además permitirá hacer un mayor énfasis en contenidos que se consideren relevantes para fortalecer en el grupo.

Vale la pena resaltar la importancia y necesidad que el maestro maneje un diagnóstico inicial del grupo con el que inicia y las características individuales de cada uno de los integrantes para que el portafolio sea una actividad desarrollada de forma anual donde se pueda hacer una prueba de salida para identificar el impacto de la herramienta.

Frente a lo anterior y tomando en cuenta la importancia del bilingüismo en Bogotá, en especial para los estudiantes de educación pública, se

propone para el siguiente año potencializar de forma evidente y constante el uso de la herramienta “portafolio” con el manejo del idioma inglés desde inicio de año, sin dejar la propuesta del Picture Dictionary;⁵ pero, adicionalmente, reforzar vocabulario con actividades propias del aula de clase aprovechando el manejo de la lengua escrita en los estudiantes de ciclo 2.

Por ello, la proyección está enfocada en llamar la atención de los estudiantes de ciclo 2 a la segunda lengua, en un primer momento con el refuerzo de vocabulario básico en todas las asignaturas, usando el portafolio como herramienta compilatoria de los avances individuales para, posteriormente, usar otros espacios académicos para fortalecer expresiones creativas y artísticas con los aprendizajes gramaticales que se esperan brindar en el desarrollo de la asignatura.

Referencias

- Álvarez Martín, N. et ál. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum*. Madrid: Editorial Grao.
- Arteaga Quintero, M. (2005). Modelo tridimensional de transversalidad. *Investigación y postgrado*, 20 (2), 241-274.
- Bolívar, A. (1996). Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de educación*, 23-63.
- Bonilla E, R. P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá D.C: Norma.
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula*. Bogotá: Magisterio.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Instituto Tecnológico de Monterrey. (2000). itesm. Recuperado el 12 de enero de 2010, de <http://cursosis.sistema.itesm.mx>
- Gómez, R. E. (s.f.). *Uruguayeduca*. Recuperado el 15 de enero del 2010, de Metodo de proyectos para la construcción del conocimiento: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CMETODO%20PROYECTOS.pdf>

5 Herramienta didáctica usada por el docente Jim Soto, titular de la asignatura de inglés, en el cual por medio de un cuadernillo de dibujos el niño representa y ejerce la escritura del vocabulario de la segunda lengua según el desarrollo lecto escritos de cada grado y los preconceptos del idioma que poseen los estudiantes.

- Hernández, F. y Ventura, M. (1998). *La organización del curriculum y proyectos de trabajo*. Barcelona: Ice Grao.
- Miñana, C. (2000). *Interdisciplinarietà y currículum*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Posada, J. J. (s.f.). *Propuesta de programa del curso una metodología de proyectos*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, O. (14 de marzo del 2009). El currículum como dispositivo escolar. Ponencia. Presentada en el Seminario de maestría Gestión, currículum y modelos pedagógicos. Bogotá D.C.
- Rivas, P. J. (2006). Los proyectos pedagógicos de aula. Entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco. *Educere*, 10 (035).
- Skate, R. (1995). *The Art of Case Study*. Londres: Sage.
- Tedesco, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de educación*, 7-21.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Walker, D. (1982) *Curriculum Theory Is Many Things to Many People. Theory into Practice*. N. 21 pp. 62-65

Competencias del docente favorecedoras del desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y cinco años de edad

Teacher qualifications performance favoring social skills in Children between two and five year of age

Laura Isaza Valencia*
Gloria Cecilia Henao López**

Fecha de recepción: 30/03/2012
Fecha de aceptación: 30/08/2012

Resumen

El propósito de este estudio consistió en analizar las relaciones existentes entre el desempeño en habilidades sociales de niños y niñas entre los dos y cinco años de edad con las competencias de sus docentes. Se evaluaron las competencias del docente: pedagogía, comunicación, encuadre o ambiente y actitud con el cuestionario de competencias del maestro en el aula de Fernández (2003), y el desempeño social mediante los seis repertorios conductuales estudiados por Monjas (2000). La investigación fue de tipo descriptivo correlacional. Se trabajó con una muestra de cien niños y niñas, y sus respectivos docentes. Los resultados muestran, con respecto a las competencias del docente, que a mayor competencias del docente en lo pedagógico, comunicativo, encuadre-ambiente y actitud, mayor desarrollo de habilidades sociales presentan niños y niñas.

Palabras clave: contexto escolar, competencias del docente, desempeño social.

Abstract

The intention of this study consisted of analyzing the existing relations between the performance in social skills of children and girls between 2 and 5 years of age with the competitions of his teachers. There were evaluated the following competitions of the teacher: pedagogy, communication, setting or environment and attitude with the questionnaire of competitions of the teacher in classroom Fernandez (2003), and it recovered socially by means of six behavioral digests studied by Monjas (2000). The investigation was about descriptive type correlational. One worked with a sample of 100 children and girls and teachers. The results show with regard to the competitions of the teacher is observed that to major competitions of the teacher in the pedagogic, communicative thing, setting - environment and major attitude I develop of social skills the children and girls present.

Keywords: school context, competitions of the teacher, social performance.

* Educadora Infantil, Psicóloga, Magíster en Psicología. Facultad de Psicología Universidad Luis Amigó Correo electrónico: isa-za8888@hotmail.com

** Educadora Especial,, Psicóloga, Magíster en Neuropsicología, Ph.D en Ciencias Sociales Programa de Psicología Universidad EAFIT. Correo electrónico: ghenaol@eafit.edu.co

Introducción

Los contextos sociales y culturales que rodean al niño y la niña tienen un papel esencial en su desarrollo social. Entre estos sobresale el contexto escolar, específicamente con el papel significativo que desempeñan los docentes, quienes con sus verbalizaciones y acciones que presentan en el aula de clase estimulan el aprendizaje de repertorios sociales en la primera infancia.

Con el ingreso al contexto escolar de niños y niñas se presume una ampliación de los contextos de socialización externos al hogar, aunque la familia es fundamental en los aprendizajes de tipo social, los docentes desde las aulas de clase llegan a ejercer un papel fundamental en los aprendizajes sociales de los niños y las niñas, ya que actúan como modelos significativos.

La calidad de la relación docente-estudiante influye de forma significativa en el desarrollo de la dimensión social, convirtiéndose en un factor determinante en los procesos de socialización de la primera infancia. Las características psicosociales e institucionales del contexto escolar y las relaciones interpersonales que se establecen entre el docente y el niño o la niña, que involucra aspectos de desarrollo, de comunicación, interacción y crecimiento personal, tienen una influencia directa en el desarrollo de habilidades sociales.

Contexto escolar

El contexto escolar entendido como

[...] el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (CERE, 1993, p. 30)

Lo anterior desempeña un papel importante en el desarrollo social de niños y niñas, todo lo que se desenvuelve en este contexto: relación docente-estudiante, interacción con pares, incorporación de normas institucionales, etcétera, hace que el niño y la niña, poco a poco, aprenda estructuras sociales distintas a la familia y desde allí estimule su desempeño en la esfera de lo social.

Cuando el niño y la niña ingresan al contexto escolar, ya están dotados por un conjunto de

conocimientos previos aprendidos en el núcleo familiar. La forma como fueron guiados, disciplinados, escuchados, estimulados y corregidos por sus padres, hace que tengan estructurados repertorios sociales que se constituyen en el derrotero para la adquisición de nuevos conocimientos. En este punto, el docente tiene la responsabilidad de seguir estimulando desde sus acciones pedagógicas y actitud docente estos repertorios sociales, con el fin de posibilitar mayores niveles de desempeño y éxito social.

El papel fundamental que representa el docente, como agente social que contribuye después del hogar por instaurar bases para el desempeño social de los niños y niñas genera que sea interés de estudio. La inquietud por cómo debe ser y actuar el docente, cuáles deben ser las características personales y profesionales, y cómo debe ser su relación con el saber que enseña y el estudiante, son la explicación al número de estudios existentes que buscan comprender y explicar su acción docente (Galvis, 2007).

La responsabilidad del docente no se limita a la enseñanza de conocimientos y al desarrollo de destrezas académicas, sino que tiene un papel esencial en el desarrollo social de los estudiantes. Esta mirada se aleja de la concepción tradicional del docente, ya que impulsa el *quehacer* docente más allá de la transmisión de saberes, y le da un nivel figurativo en la instauración de aprendizajes de tipo social, comunicativo, emocional y moral. Esto obliga a que cada día el docente se forme en competencias afines a las necesidades y características del niño y la niña y a las demandas y problemáticas de los contextos familiar y social (Braslavsky, 1999; Bar, 1999; Perrenoud, 2001). Los estudios concluyen, en palabras de Galvis (2007, p. 51), que el docente “debe poseer amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales con innovación y creatividad”.

Competencia del docente

Entre los focos de estudio del docente figuran los relacionados con las competencias de este en el aula. Estas son definidas por Flores (2006, p. 4) como la construcción social de un conocimiento internalizado, integrando y trascendiendo un conjunto de habilidades que requieren de la generalización evaluativa del contexto con el uso de las cualidades y los recursos personales y de su entorno en el momento oportuno para producir resultados, resolver

problemas o satisfacer las demandas de una situación específica durante el proceso educativo. Las competencias están constituidas por los siguientes componentes: conocimiento previo construido en un proceso social y personal intransferible; grupo de habilidades que son el saber-hacer que llevan a un desempeño inteligente; conocimiento del contexto para realizar una evaluación de este, y la actitud o los valores implícitos (Monjas, 1994; Ribes y Varela, 1994; Delors, 1996; Gonzci, 1996; Barron, 2000).

Conocer estas competencias resulta importante para los estudios del desarrollo social, ya que de los elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas presentes en los docentes depende la presencia de climas escolares estimuladores del desarrollo social. Poder identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado y en un contexto específico, permitirá encontrar el perfil de docente potenciador o truncador del desempeño social de los estudiantes.

Para este estudio se retomaron los postulados realizados por González (2000) sobre las competencias del maestro en el aula. Este autor clasifica las competencias del docente en cuatro componentes esenciales, los cuales están constituidos por unas actitudes y acciones presentes o ausentes en el docente.

El primer componente es la pedagogía, presentándose como el aspecto más importante de sus intervenciones, ya que garantiza el éxito de los aprendizajes. Consiste esencialmente, en poner en relación un objeto (un programa generalmente organizado de manera lógica y secuenciada) y un sujeto (un estudiante que aprende de manera integrada, circular y multidimensional). Este componente está constituido por: 1) rigor y pertinencia de la planificación, es el trabajo de preparación de la enseñanza (indagación, planeación, preparación del curso etc.); 2) control y desarrollo de las actividades, atañe al control del desarrollo de las actividades (tiempo, espacio y recursos); 3) el significado de las actividades, es la habilidad del docente para propiciar la motivación del estudiante frente al aprendizaje; 4) respeta el proceso de aprendizaje, es la preocupación del docente por favorecer los diferentes ritmos de aprendizaje.

El segundo componente es la comunicación, referido a las estrategias comunicativas implementadas por el docente para propiciar un encuentro

claro, eficiente y oportuno con el estudiante, este componente está constituido por: 1) calidad del tratamiento de la información, es la preparación y cuidado que tiene el docente con la claridad de discurso (léxico y coherencia); 2) dinamismo es la habilidad que tiene el docente para estimular el aprendizaje desde su discurso (vitalidad, expresión verbal y gestual, desplazamiento); 3) sentido del diálogo es la disposición y respeto que presenta el docente para que el estudiante participe del diálogo (cuestionando, aclarando, ampliando o corrigiendo).

El tercer componente es el encuadre o ambiente, se relaciona con el clima generado en el aula de clase por el docente, está constituido por: 1) calidad de las exigencias se relaciona con la claridad y justificación que el docente hace de las exigencias que plantea a los estudiantes; 2) disciplina es la búsqueda por el funcionamiento armonioso de la clase, para esto, el docente genera acciones de prevención y eliminación de los comportamientos inadecuados de los estudiantes; 3) desarrollo de la autonomía, esta dimensión se refiere a la capacidad del docente de estimular en sus estudiantes acciones autónomas dentro y fuera del aula de clase; 4) sentido de participación y justicia trata del respeto dado por el docente al equilibrio entre las necesidades individuales de los estudiantes y las necesidades colectivas del grupo.

El último componente es la actitud del docente, la disposición que presenta frente a distintas esferas del ámbito educativo. Está constituido por: 1) preocupación educativa, esta va más allá de la enseñanza de contenidos, es la presencia de acciones dirigidas al aprendizaje de valores; 2) coherencia de dominio de sí mismo es el control que el docente tiene de sus emociones, reacciones y comportamientos frente a las situaciones suscitadas en el aula de clase; 3) preocupación por el clima es la creación de ambientes posibilitadores del aprendizaje, la estimulación de climas positivos para el estudiante.

El estudio de Fernández (2003) resulta ser uno de los acercamientos existentes a la estructuración del perfil docente en términos de competencias, los componentes que él instaura retoman factores de tipo teórico y práctico en la formación del docente. Como él, diversos autores se han ocupado de las competencias profesionales del docente tanto en formación como en ejercicio (Abbott y Huddleston, 2000; Beck, Hart y Kosnik, 2002; Niss, 2004a y 2004b; Recio, 2004; Rico, 2004; Gómez, 2007;

Lupiáñez, 2009). Aún, ninguno de estos estudios ha dado la última palabra, sobre clasificaciones y jerarquías de las competencias del docente y cómo estas propician aprendizajes significativos y avances en el desarrollo integral de los estudiantes.

Habilidades sociales

El desarrollo de repertorios sociales en los niños y niñas se relaciona con las experiencias que tienen ellos y ellas en el contexto escolar, las interacciones que viven con los docentes generan un impacto en las relaciones posteriores que establecen con otros contextos (Camacho-Gómez y Camacho-Calvo, 2005; García, 2005; Adrian, Clemente y Villanueva, 2006).

Las habilidades sociales entendidas como las destrezas sociales solicitadas para ejecutar de manera positiva una acción interpersonal son aprendidas del medio social y abarcan desde la interacción con pares y adultos hasta los procesos de autonomía, expresión y resolución de problemas (Elliot y Gresham, 1991; Caballo, 1993; Hundert, 1995; Monjas, 2000; Amescua, Pichardo y Fernández, 2002).

Este estudio se basó en las habilidades sociales estudiadas por Monjas (2000), las cuales se definen como las conductas que posibilitan un desempeño social efectivo o una competencia social, estas se dividen en seis habilidades: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos.

Método

Esta investigación fue de tipo no experimental, trasversal y correlacional, ya que se analizó la influencia del tipo de interacción de los padres y madres y la competencia del docente sobre el desarrollo social de sus hijos, hijas y estudiantes.

Instrumentos

Para la evaluación de la competencia del docente se utilizó el cuestionario “Competencias del maestro en el aula” de González (2000). Este instrumento lo diligenciaron los docentes de los niños y las niñas evaluados, a partir de cuarenta y nueve ítems en los que se evaluó la ausencia y presencia de cada competencia. Esta herramienta permitió revisar cuatro

competencias de interés para el estudio a partir de las conductas que las constituyen: *pedagogía* (rigor y pertinencia de la planificación, control y desarrollo de las actividades, el significado de las actividades, respeta el proceso de aprendizaje); *comunicación* (calidad del tratamiento de la información, dinamismo, sentido del diálogo); *encuadre o ambiente* (calidad de las exigencias, disciplina, desarrollo de la autonomía y sentido de participación y justicia); y *actitud del docente* (preocupación educativa, coherencia de dominio de sí mismo, preocupación por el clima).

Las habilidades sociales fueron evaluadas mediante el instrumento creado por Monjas (2000) en el “Programa de enseñanza de HHSS”. Este instrumento lo diligenciaron los padres y madres de los niños y las niñas evaluados, a partir de 53 ítems en los que se evaluó la ausencia y presencia de cada conducta y su frecuencia. Esta herramienta evalúa seis habilidades sociales a partir de las conductas que las constituyen: habilidades básicas de interacción social (sonreír, reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad), habilidades para hacer amigos y amigas (reforzar a otros, iniciaciones sociales, unirse a juegos de otros, ayuda, cooperar y compartir), habilidades conversacionales (iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a conversaciones de otros, conversaciones en grupo), habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las opiniones propias), habilidades de solución de problemas interpersonales (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar solución) y habilidades para relacionarse con los adultos (cortesía con los adultos, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, peticiones al adulto y solucionar problemas con adultos). El instrumento permite evaluar el desempeño social de los niños y las niñas en este rango de edad, se hace desde el análisis de los datos una lectura del desarrollo y el contexto.

Procedimiento

Selección de la muestra: el marco muestral se estableció por medio de un sorteo realizado en hogares de bienestar familiar, guardería e instituciones educativas públicas y privadas de los tres niveles socioeconómicos de la ciudad de Medellín. Para un total

de cien niños y niñas entre dos y cinco años de edad y sus respectivos docentes.

Elaboración o prueba de los instrumentos: se realizó una selección de las pruebas que permitían evaluar las variables del estudio. Se realizó pilotaje y juicio de expertos del Cuestionario de Habilidades Sociales de Monjas (2000), con la finalidad de revisar que el vocabulario original de estas escalas se adecue al contexto de la cultura colombiana.

Motivación y vinculación de los docentes: se le informó a los docentes seleccionados del proceso investigativo, todo lo concerniente a lo metodológico, el tipo de pruebas que se utilizarían, el tiempo invertido por ellos y los resultados esperados para la investigación.

Aplicación de instrumentos: se realizó en las aulas de clase los cuestionarios en compañía de los auxiliares de investigación.

Participantes

Se tomó una muestra de cien niños y niñas entre dos y cinco años de edad de nivel socioeconómico bajo, medio y alto de la ciudad de Medellín (tabla 1). Este grupo estuvo conformado por cuarenta y nueve niñas (49 %) y cincuenta y un niños (51 %), distribuidos en cuatro grupos de edad, teniendo el 12 % de los niños y las niñas dos años de edad, el 36 % tres años de edad, el 34 % cuatro años y 18 % cinco años de edad. Los niños y las niñas pertenecían a los tres niveles socioeconómicos, divididos de la siguiente manera: treinta y cinco niños y niñas pertenecen a un nivel socioeconómico bajo (35 %), treinta y seis a un nivel medio (36 %) y veintinueve a un nivel alto (29 %).

Tabla 1. Características socio demográficas de cien niños y niñas de la ciudad de Medellín

	FRECUENCIA	%
Género		
Masculino	51	51
Femenino	49	49
Edad		
2 años	12	12
3 años	36	36
4 años	34	34
5 años	18	18
Nivel socioeconómico		
Bajo	35	35
Medio	36	36
Alto	29	29

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Competencias del docente

Se observa que en los componentes que evalúan la dimensión pedagógica teniendo en cuenta el género respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se toma la medida de dispersión de cada una de estas variables. Con relación a lo anterior, es posible considerar que los docentes de esta investigación en términos de pedagogía se encuentran en un nivel promedio (ver tabla 2).

Los docentes de género masculino presentan niveles más altos que las mujeres en los que respecta a (control y desarrollo de las actividades, significado de las actividades, y respeto del proceso de aprendizaje), las docentes de género femenino solo presentan niveles más altos en la pertinencia de la planificación.

Tabla 2. Descripción del componente pedagógico de las competencias de cien docentes según género

COMPETENCIA DEL DOCENTE: PEDAGOGÍA					
		PERTINENCIA DE LA PLANIFICACIÓN	CONTROL Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	SIGNIFICADO DE LAS ACTIVIDADES	RESPECTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE
Masculino	P 25	11,00	11,25	14,00	13,50
	P 50	12,00	12,00	15,00	15,00
	P 75	12,00	13,00	15,75	16,00
	Media	11,80	12,45	14,65	14,85
	D.E	0,83	1,43	1,04	1,92

Tabla 2. (Continuación) Descripción del componente pedagogía de las competencias de cien docentes según género

COMPETENCIA DEL DOCENTE: PEDAGOGÍA					
		PERTINENCIA DE LA PLANIFICACIÓN	CONTROL Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	SIGNIFICADO DE LAS ACTIVIDADES	RESPECTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE
Femenino	P 25	11,00	11,00	13,00	13,00
	P 50	12,00	12,00	15,00	14,00
	P 75	12,00	13,00	15,00	15,00
	Media	12,01	12,15	14,35	14,20
	D.E	1,25	1,57	1,54	1,68

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Se observa que en los componentes que evalúan la dimensión comunicación teniendo en cuenta el género respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se toma la medida de dispersión de cada una de las variables. Con relación a lo anterior, se puede considerar que los docentes de esta investigación en términos de

comunicación se encuentran en un nivel promedio (ver tabla 3).

Los docentes de género masculino presentan niveles más altos que las mujeres en lo que respecta a calidad y tratamiento de la información, dinamismo y sentido del diálogo.

Tabla 3. Descripción del componente comunicación de las competencias de cien docentes según género

COMPETENCIA DEL DOCENTE: COMUNICACIÓN				
		CALIDAD DEL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	DINAMISMO	SENTIDO DEL DIÁLOGO
Masculino	P 25	12,00	13,00	11,00
	P 50	13,00	14,00	11,00
	P 75	14,00	15,00	12,00
	Media	13,10	14,00	11,25
	D.E	1,51	1,45	1,11
Femenino	P 25	12,00	13,00	10,00
	P 50	13,00	13,00	11,00
	P 75	14,00	14,00	12,00
	Media	13,00	13,48	11,07
	D.E	1,78	1,27	1,46

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Se observa que en los componentes que evalúan la dimensión encuadre o ambiente teniendo en cuenta el género respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se tiene en cuenta la medida de dispersión de cada una de estas variables. Con relación a lo anterior, se puede afirmar que los docentes de esta investigación en

términos de pedagogía se encuentran en un nivel promedio (ver tabla 4).

Los docentes de género masculino presentan niveles más altos que las mujeres en lo que respecta a calidad de las exigencias, disciplina y sentido de la participación y la justicia, las docentes de género femenino solo presentan niveles más altos en el desarrollo de la autonomía.

Tabla 4. Descripción del componente encuadre o ambiente de las competencias de cien docentes según género

COMPETENCIA DEL DOCENTE: ENCUADRE O AMBIENTE					
		CALIDAD DE LAS EXIGENCIAS	DISCIPLINA	DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	SENTIDO DE PARTICIPACIÓN Y JUSTICIA
Masculino	P 25	12,25	12,00	13,00	11,00
	P 50	13,00	12,00	13,00	11,00
	P 75	14,00	13,00	14,00	12,00
	Media	13,15	12,35	13,50	11,25
	D.E	0,98	1,18	1,46	1,11
Femenino	P 25	12,00	12,00	12,00	10,00
	P 50	13,00	12,00	13,00	11,00
	P 75	14,00	13,00	15,00	12,00
	Media	12,71	12,30	13,38	11,08
	D.E	1,36	1,48	1,83	1,47

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Se observa que en los componentes que evalúan la dimensión actitud teniendo en cuenta el género respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se tiene en cuenta la medida de dispersión de cada una de estas variables. Con relación a lo anterior, se puede considerar que los docentes de esta investigación en términos de

pedagogía se encuentran en un nivel promedio (ver tabla 5).

Los docentes de género masculino presentan niveles más altos que las mujeres en los que respecta a preocupación educativa y preocupación por el clima, las docentes de género femenino solo presentan nivel más alto en la coherencia y dominio de sí mismo.

Tabla 5. Descripción del componente actitud de las competencias de los docentes según género

COMPETENCIA DOCENTE: ACTITUD				
		PREOCUPACIÓN EDUCATIVA	COHERENCIA Y DOMINIO DE SÍ MISMO	PREOCUPACIÓN POR EL CLIMA
Masculino	P 25	11,00	12,00	12,25
	P 50	11,00	13,00	13,00
	P 75	12,00	14,00	14,00
	Media	11,25	12,80	13,15
	D.E	1,11	1,43	0,98

Tabla 5. (Continuación) Descripción del componente actitud de las competencias de los docentes según género

COMPETENCIA DOCENTE: ACTITUD				
		PREOCUPACIÓN EDUCATIVA	COHERENCIA Y DOMINIO DE SÍ MISMO	PREOCUPACIÓN POR EL CLIMA
Femenino	P 25	10,00	12,00	11,00
	P 50	11,00	13,00	12,00
	P 75	12,00	14,00	13,00
	Media	11,11	12,86	12,15
	D.E	1,44	1,88	1,62

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Descripción de habilidades sociales de cien niños y niñas de la ciudad de Medellín según las variables sociodemográficas: edad y género

		BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL	PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS	CONVERSACIONALES	RELACIONADA CON LOS SENTIMIENTOS	DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	PARA RELACIONARSE CON LOS ADULTOS
Dos años de edad	P 25	25,50	22,50	21,00	23,00	13,00	23,00
	P 50	36,00	25,00	25,00	27,00	17,00	27,00
	P 75	44,50	35,50	36,50	34,50	32,00	35,00
	Media	35,22	28,33	28,11	27,88	22,22	31,88
	D.E	10,80	7,31	9,31	8,11	12,30	8,90
Tres años de edad	P 25	25,00	23,00	18,00	19,00	14,00	20,00
	P 50	31,00	28,00	25,00	26,00	18,00	26,00
	P 75	36,00	31,00	28,00	30,00	22,00	34,00
	Media	30,48	27,40	24,37	24,62	17,57	26,80
	D.E	8,53	6,48	8,26	7,36	5,97	8,64
Cuatro años de edad	P 25	23,25	22,25	19,00	18,700	11,50	21,50
	P 50	33,00	30,00	23,50	2,00	20,00	28,00
	P 75	41,50	32,75	31,00	32,75	28,25	35,00
	Media	32,02	27,80	25,36	24,52	20,66	28,88
	D.E	9,52	7,34	8,86	8,50	9,76	8,52

Tabla 6. Descripción de habilidades sociales de cien niños y niñas de la ciudad de Medellín según las variables sociodemográficas: edad y género

		BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL	PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS	CONVERSACIONALES	RELACIONADA CON LOS SENTIMIENTOS	DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	PARA RELACIONARSE CON LOS ADULTOS
Cinco años de edad	P 25	21,25	18,50	18,50	22,50	16,00	17,50
	P 50	31,50	31,00	31,00	27,00	22,50	31,50
	P 75	40,00	36,00	36,00	32,75	27,00	39,00
	Media	31,75	27,85	26,20	26,00	21,50	29,35
	D.E	9,23	9,43	9,73	9,06	7,33	11,00

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Relaciones existentes entre la competencia del docente y las habilidades sociales

La tabla 7 muestra los resultados del análisis de correlación entre las variables de estudio. Se observa que las correlaciones obtenidas entre las competencias del docente y las habilidades sociales fueron las siguientes:

El componente pedagogía se correlaciona positivamente con las habilidades sociales, específicamente en lo que respecta a:

- El significado dado por el docente a las actividades y las habilidades sociales: básicas de interacción, para hacer amigos y amigas, conversacionales y relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. Lo que indica que a mayor presencia de significados dados a las actividades a realizar por los estudiantes, mayores niveles de desarrollo de cada una de estas habilidades tienen los niños y las niñas.
- El respeto al proceso de aprendizaje dado por el docente y las habilidades sociales: conversacionales, relacionadas con los sentimientos,

emociones y opiniones, de solución de problemas interpersonales para relacionarse con los adultos. Esto indica que a mayor presencia de respeto por el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mayores niveles de desarrollo de cada una de estas habilidades tienen estos.

Respecto al componente comunicación se observa una relación positiva y directa entre el dinamismo del docente en el momento de interactuar y las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. Y entre el sentido que el docente le da al diálogo que establece con los estudiantes y las habilidades básicas de interacción social.

El componente de encuadre o ambiente, se relaciona negativamente, con las habilidades de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas y habilidades conversacionales.

Finalmente, en el componente de actitud se observa una relación negativa entre la preocupación educativa que presenta el docente y las habilidades básicas de interacción, entre mayor preocupación tenga el docente menor será el repertorio social del estudiante.

Tabla 7. Correlación de Spearman entre las competencias del docente de cien niños y niñas y las habilidades sociales de cien niños y niñas de la ciudad de Medellín (género masculino).

COMPETENCIA DEL DOCENTE		HABILIDADES SOCIALES					
		BÁSICAS DE INTERACCIÓN	PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS	CONVERSACIONALES	RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS, EMOCIONES Y OPINIONES	DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	PARA RELACIONARSE CON LOS ADULTOS
Pedagogía	Pertinencia de la planificación	-0,253	-0,421	-0,036	-0,015	-0,066	-0,264
	Control y desarrollo de las actividades	-0,040	-0,147	-0,004	-0,329	-0,226	-0,057
	El significado de las actividades	0,481*	0,493*	0,529*	0,192*	-0,002	0,337
	Respeto el proceso de aprendizaje	0,315	0,430	0,524*	0,625**	0,485*	0,604**
Comunicación	Calidad del tratamiento de la información	-0,115	-0,099	-0,312	-0,226	-0,050	-0,183
	Dinamismo	0,025	0,001	0,149	0,516*	0,370	0,112
	Sentido del diálogo	-0,534*	-0,415	-0,190	-0,166	-0,186	-0,389
Encuadre o ambiente	Calidad de las exigencias	-0,002	0,041	-0,007	-0,024	0,031	0,019
	Disciplina	0,173	-0,167	0,168	0,201	0,341	0,077
	Desarrollo de la autonomía	-0,483*	-0,467*	-0,448*	-0,020	-0,285	-0,410
	Sentido de participación y justicia	-0,534*	-0,415	-0,190	-0,166	-0,186	-0,389
Actitud	Preocupación educativa	-0,534*	-0,415	-0,190	-0,166	-0,186	-0,389
	Coherencia y dominio de sí mismo	0,050	-0,159	-0,136	0,135	0,225	-0,002
	Preocupación por el clima	-0,002	0,041	-0,007	-0,024	0,031	0,019

**<0,001 *p<0,05

Fuente: elaboración propia

Habilidades sociales

Se observa que en los componentes que evalúan las seis habilidades sociales –básicas de interacción social, para hacer amigos y amigas, conversacionales, relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, de resolución de problemas interpersonales y para relacionarse con los adultos–, los puntajes obtenidos teniendo en cuenta la edad respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se tiene en cuenta la medida de dispersión de cada una de estas variables.

Con relación a lo anterior se puede considerar que los niños y las niñas de esta investigación en términos de desempeño en habilidades sociales se encuentran en un nivel promedio, requiriendo desarrollar destrezas sociales que serán alcanzadas mediante las experiencias que los padres propicien en el contexto familiar (ver tabla 6).

Las habilidades que presentan un nivel de mayor desempeño en los niños y las niñas son las habilidades básicas de interacción social, seguida de las habilidades para relacionarse con los adultos.

Discusión

Las posibilidades del desempeño social de los niños y las niñas en el ámbito escolar dependen en gran medida de las condiciones que los docentes les proporcionen. De cómo se presente estas, el niño y la niña reciben herramientas que les permiten adquirir repertorios necesarios para desempeñarse socialmente y generar competencias de interacción, resolución de conflictos, lecturas y adaptación de situaciones sociales (Isaza y Henao, 2010).

Competencias del docente

El contexto escolar, al igual que el familiar, tiene un papel esencial en el desarrollo infantil y de la forma cómo se estructuran las relaciones sociales en este entorno dependerá el éxito de los aprendizajes tanto académicos como de tipo social, emocional y moral. El docente desempeña un papel fundamental en el contexto escolar, como agente social, representa para los niños y las niñas una figura o modelo que seguir, el docente con sus acciones, verbalizaciones y actitud refuerza los aprendizajes dados por los padres y madres en el hogar.

Las competencias del docente resultan ser una base sustentadora de las acciones del docente en el

aula, el perfil que el docente estructure acorde con estas estimulará u obstaculizará el desarrollo infantil, en este caso, el desarrollo social. Estas competencias apuntan a que el docente debe poseer conocimientos sobre el tema (el saber), poseer (el saber hacer) y poseer actitudes (el saber ser). El dominio o no de estos tres componentes depende de su éxito en la relación con su saber, con sus estudiantes y con el aprendizaje de sus estudiantes.

En este estudio se trascendieron las competencias más allá del plano académico, para estudiar cómo las competencias del docente se relacionan con el desempeño social de los niños y las niñas, como las características propias del saber, hacer, ser del docente intervienen en los aprendizajes sociales de los estudiantes. Estas competencias presentes en los docentes pueden generar climas de aula positivos y eficaces o por el contrario negativos. Un clima de aula positivo, se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos. Un clima de aula negativo se caracteriza por la injusticia, las descalificaciones, existe una sobre focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente (Arón y Milicic, 1999; Ascorra, Arias y Graff, 2003).

Los contextos de aula y la percepción que los estudiantes hagan de estos tendrán una repercusión en el desarrollo social de los estudiantes; un clima ameno, seguro, abierto y flexible permitirá espacios y libertades para expresarse, interactuar, confrontar y argumentar; en cambio, espacios cerrados, rígidos e inseguros frenan las intervenciones sociales de los estudiantes. En términos generales, docentes que propician climas escolares positivos favorecen el desarrollo social, debido a que los estudiantes sienten agrado, confianza en las propias habilidades, interactúan entre pares y con los demás actores; los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999; Milicic, 2001; Bris, 2000).

Estudios como los desarrollados por Marshall (2003) y McEvoy y Welker (2000) señalan que las relaciones interpersonales positivas y oportunidades de aprendizaje óptimas presentes en las aulas de

clase incrementan los niveles de éxito y reducen el comportamiento desadaptativo de estas.

Competencias del docente y su relación con las habilidades sociales

Las relaciones establecidas en el estudio entre las competencias del docente y las habilidades sociales se resumen así:

Pedagogía: la precaución que el docente hace por garantizar el éxito de los aprendizajes de sus estudiantes se relaciona con el desempeño social de los estudiantes, especialmente en lo que se refiere al significado de las actividades y respeto por el proceso de aprendizaje con las habilidades de interacción, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales y habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. Si los estudiantes consideran que lo que aprenden es importante y significativo, si tienen una percepción de productividad, si sienten un ambiente cooperativo y de preocupación, si ven que los docentes están focalizados en sus necesidades y que existe una organización de las actividades y del aula de clase, los estudiantes tendrán más herramientas cognitivas y conductuales que les permitan establecer diálogos con sus pares y con el docente, establecer pautas organizadas para participar en clase, tener seguridad en sus intervenciones, argumentar y sobrellevar situaciones de conflicto social (Arón y Milicic, 1999; Ascorra, Arias y Graff, 2003).

Comunicación: las estrategias comunicativas implementadas por el docente para propiciar un encuentro claro, eficiente y oportuno con los estudiantes se relaciona con las habilidades sociales de los niños, específicamente, entre el dinamismo del docente y las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, y entre el sentido que el docente le da al diálogo y las habilidades básicas de interacción social. Docentes que se muestran dinámicos, amenos, abiertos y que sus diálogos están acompañados de expresiones que motivan, gestos y actos, impulsan en niños y niñas conductas sociales de autoexpresión, autoafirmación y asertividad (Monjas, 2000); los niños y las niñas se ven estimulados a expresar y defender sus propios sentimientos y derechos, considerando y respetando los de los demás, expresan emociones, reciben positivamente emociones de sus compañeros y el docente, defienden sus propios derechos y defienden las propias opiniones. Asimismo, los docentes que dan un sentido al diálogo, dotándolo de

importancia y contextualizándolo, generan en los estudiantes repertorios sociales básicos para interactuar con los demás, mostrando habilidades como: sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad (Fernández, 2003; Monjas, 2000).

Ambiente y encuadre: el encuadre o ambiente que crea el docente en el aula de clase, a partir de la calidad y la claridad de sus exigencias, de la disciplina que imparte, del desarrollo de la autonomía que impulsa y del sentido de participación y justicia que estimula desarrolla en los niños y niñas repertorios sociales óptimos y eficaces. Como muestra este estudio, entre menos el docente genere ambientes positivos, menores serán las habilidades básicas de interacción, las habilidades para hacer amigos y las habilidades conversacionales. Docentes que no sean claros en sus exigencias, que acuden a un control disciplinar excesivo y punitivo, que limiten la autonomía y que nieguen la participación del estudiante, no favorecerá el despliegue de conductas necesarias para relacionarse con los demás, para generar vínculos formales e informales. Los niños y las niñas percibirán de manera positiva el ambiente del aula de clase si encuentran que la organización que el docente realiza favorece su motivación, el aprendizaje, la colaboración, la autonomía y la participación (Arón y Milicic, 1999).

Actitud: la disposición que presenta el docente frente a distintas esferas del ámbito educativo, en términos de preocupación educativa, coherencia de dominio de sí mismo e interés por el clima se relaciona con las habilidades sociales, el estudio muestra como la ausencia de preocupación del proceso de enseñanza más allá de lo académico genera bajos niveles de desempeño social en lo que respecta a las habilidades de interacción. Cuando el estudiante descubre apoyo y solidaridad por parte del docente, se siente respetado en sus diferencias y falencias, así como identificado con el curso y su institución escolar (Arón y Milicic, 1999; Raczynski y Muñoz, 2005).

Conclusión

Este estudio permite identificar el rol esencial que tiene el docente en el desarrollo social del niño y la niña, aunque sus acciones apunten al plano académico su responsabilidad no se limita a ello, sus interacciones con los niños y las niñas, su manera de estructurar e impartir un saber, el clima que posibilita en el aula de clase y la actitud con la que se dirija

a sus estudiantes desempeña un papel importante en los aprendizajes de tipo social de niños y niñas.

Las acciones de los docentes pueden prever la formación de factores de riesgo a nivel comportamental y social, los cuales afectan el desempeño académico de un niño o niña.

El manejo de diferentes estrategias que involucren el lenguaje verbal y no verbal en las formas de expresar del docente genera adaptación en el desarrollo de niveles motivacionales que se relaciona con el incremento de habilidades favorecedoras a nivel de socialización.

Referencias

- Abbott, I. y Huddleston, P. (2000). Standards, Competence and Knowledge: Initial Teacher Training and Business. *International Journal of Value-Based Management*, 13, 215-227.
- Adrian, J. E., Clemente, R. y Villanueva, M. L. (2006). Atribución emocional dependiente de las creencias falsas: relaciones con la interacción social entre iguales y lenguaje de los niños. *Revista infancia y aprendizaje*, 299 (2), 191.
- Amescua, J. A., Pichardo, M. y Fernández, E. (2002). Importancia del clima familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55 (4), 575-590.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo* Recuperado el 26 de marzo del 2003, de <http://educacion.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html>
- Barrón Tirado, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En: Ma. A. Valle Flores (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Recuperado el 18 de octubre del 2003, de <http://oei.gov.co.html>
- Beck, C., Hart, D. y Kosnik, C. (2002). The teaching standards movement and current teaching practices. *Canadian Journal of Education*, 27 (2&3), 175-194.
- Bris, M. (2000). *Clima de trabajo y organizaciones que aprenden*. Universidad de Alcalá. Recuperado el 15 de abril del 2008, de <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno. En M. I. Monjas y B. González Moreno (1998). *Las habilidades Sociales en el Currículo*. (p. 146). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Camacho-Gómez, C. y Camacho- Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en la infancia. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3 (1), 1-27.
- CERE. (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Unesco.
- Elliot, S., y Gresham, F. (1991). *Social skills intervention guide*. Austin, TX: Pro-ed.
- Galvis, R.V (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabitrevista de psicología*, 011, 63-74.
- Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. España: Universidad de Granada.
- Gonzci, A. y J. Athanasou (1996). Instrumentación de la Educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia, En: A. Argüelles (Comp.) *Competencia laboral y educación basada*

- en normas de competencia. México: Limusa- SEP-Conalep.
- Fernández, I. (2003). Influencia de los estilos de paternidad en el Desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los preescolares. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 1-29.
- Flores, G. (2006). *Hacia una conceptualización de competencias y habilidades docentes*. Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos 4 y 5 de diciembre. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites>
- Hundert, J. (1995). Enhancing social competence in young students. Austin, TX: pro ed. En M.I. Monjas y B. González Moreno (1998). *Las habilidades Sociales en el Currículo*. 146. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Isaza, L. y Henao, G.C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3).
- Lupiáñez, J.L. (2009). *Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. España: Universidad de Granada.
- Marshall, M. (2003). *Examining school climate: defining factors and educational influencer*, Center for Research on School safety, school climate and class room management, Georgia State University.
- McEvoy, A. y Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (3), 130-140. Recuperado de <http://ebx.sagepub.com/cgi/content/short/8/3/130>
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.
- Monjas, M.I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo Alonso (Comp.) *Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. España: Siglo XXI.
- Monjas, M.I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.
- Niss, M. (2004a). *NCTM Research Catalyst Conference*. Trabajo presentado en NCTM Research Catalyst Conference, Reston, VA.
- Niss, M. (2004b). The Danish KOM project and possible consequences for teacher education. En R. Strässer, G. Brandell y B. Grevholm (Eds.), *Educating for the future. Proceedings of an international symposium on mathematics teacher education* (pp. 179-192). Göteborg: Royal Swedish Academy of Sciences.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval.
- Recio, T. (2004). Seminario: Itinerario educativo de la Licenciatura de Matemáticas. Documento de conclusiones y propuestas. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 7 (1), 33-36.
- Rico, L. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de Matemáticas de Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-15.
- Ribes, E. y Varela, J. (1994). *Comportamiento inteligente en el aprendizaje de la biología y geografía en la educación básica*. Guadalajara: Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología, Universidad de Guadalajara – Escuela Activa Integral, A.C.

La inclusión escolar en la infancia temprana: de la *Convención de los Derechos del Niño* a la sala de clase

School social inclusion in early childhood: from the *Convention on the Rights of the Child* to the school classroom

María José Sánchez Vázquez*

Sonia Lilián Borzi**

Carmen Lydia Talou***

Fecha de recepción: 04/04/2012

Fecha de aceptación: 14/09/2012

Resumen

Desde la filosofía de la inclusión social y el criterio de los Derechos Humanos, la educación inclusiva en la primera infancia es fundamental para los niños con discapacidades; la escuela suele ser el ámbito donde sus necesidades educativas se reconocen por primera vez.

Este artículo es el resultado de la investigación respecto de concepciones, creencias y conocimientos sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades (NEDD), elaborados por docentes y directivos de Educación Inicial. Para su realización, se hizo una entrevista semiestructurada en profundidad, administrada a 22 integrantes de instituciones estatales y privadas, con y sin programas de integración.

Se pudo concluir que existe una ausencia real de capacitación específica en las carreras docentes sobre cómo trabajar con niños con NEDD. En consecuencia, se observa el enorme costo para estos niños y sus familias en su peregrinar por diferentes instituciones; donde no se logra una verdadera integración y no se respetan así sus derechos fundamentales.

Palabras clave: primera infancia, discapacidad, derechos humanos, educación, inclusión.

Abstract

From the philosophy of social inclusion and the Human Rights criterion, inclusive education in early childhood is fundamental for children with disabilities; school is often the environment where their educational needs are first recognized.

We present our research on conceptions, beliefs and knowledge regarding the inclusion of children with *Educational Needs Derived from Disabilities (NEDD the Spanish acronym), produced by teachers and officials from the area of preschool education. We carried out a semi-structured interview in depth, to 22 members of state and private schools, having and not having integration programs.

Our conclusions emphasize a real absence of specific training in teaching courses of study on how to work with children with NEDD. Therefore, we observe an enormous cost for these children and their families in their pilgrimage from one institution to another institution, where the "as if" of the integration is established, but not the respect to their fundamental rights.

Keywords: early childhood, disability, human rights, education, inclusion.

* Profesora de la facultad de psicología UNLP, Argentina. Correo: mjsanchezvazquez@hotmail.com

** Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Correo: sborzi@satlink.com

*** Profesora Universidad Nacional de La Plata: Correo: taloucar-men@gmail.com

Introducción

En la actualidad, diversos movimientos están abocados a generar procesos de inclusión en la infancia que posibiliten a un mayor número de niños y niñas con o sin discapacidades compartir y desarrollarse juntos desde temprana edad en diversos escenarios, tales como la comunidad, el hogar y la escuela (Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children [DEC/NAEYC], 2009). Confluyen en este propósito los últimos avances e investigaciones en el tema, el reconocimiento progresivo de los derechos infantiles y los cambios de actitudes, valores y prácticas hacia el colectivo infantil con discapacidades.

En materia de derechos humanos, un Comité Especial realiza constantes revisiones a la *Convención de los Derechos del Niño* (CDN), con la intención explícita de mejorar el sistema de protección y promoción del desarrollo infantil (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1989). La CDN conforma un instrumento internacional ejemplar, reuniendo en el mismo texto derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales aplicables a un colectivo específico: la infancia (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] y Centro de Investigaciones Innocenti, 2006).

El Comité de los Derechos del Niño, órgano de expertos, lleva adelante una vigilancia constante, visualizando grupos de infantes en situaciones de mayor vulnerabilidad y monitoreando la atención diligente que deben recibir estos grupos para que sus derechos sean efectivizados. Al momento se cuenta con trece *Observaciones Generales a la Convención*;¹ entre ellas, nos interesa destacar dos observaciones que aplicaremos al ámbito educativo.

1 El comité de expertos que ha iniciado y sostenido la revisión y actualización de los distintos artículos de la CDN lleva, hasta el momento, trece observaciones realizadas al documento internacional. Las mismas son: *Observación General N° 1: Propósitos de la Educación* (2001); *Observación General N° 2: El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño* (2002); *Observación General N° 3: El VIH/SIDA y los derechos del niño* (2003); *Observación General N° 4: La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño* (2003); *Observación General N° 5: Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño* (2005); *Observación General N° 6: Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen* (2005); *Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (2005); *Observación General N° 8: El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes* (2006); *Observación General N° 9: Los derechos de los niños con*

Por un lado, la *Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (ONU, 2005). Esta establece objetivos prioritarios tales como realizar el reconocimiento de los niños pequeños como agentes sociales desde el inicio de su existencia, teniendo en cuenta sus intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, y priorizando sus necesidades en materia de protección, orientación y apoyo en el ejercicio pleno de sus derechos. De este modo, las recomendaciones sugieren abandonar las creencias tradicionales que consideran la primera infancia como un periodo de socialización de un ser humano inmaduro, el que debería encaminarse hacia la condición de adulto maduro. Por el contrario, destacan la obligación —presente ya en la CDN— de respetar a los niños, en particular los muy pequeños, como personas por derecho propio, considerándolos miembros activos de las familias, comunidades y sociedades. Por esto mismo, se debe atender especialmente este periodo de la vida de acuerdo a sus necesidades específicas —en nuestro caso, las situaciones discapacitantes—, en materia de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, dedicación al tiempo y espacio para el juego, posibilidad de exploración y facilitación de los aprendizajes sociales necesarios.

Por otra parte, y para el caso especial de la infancia con discapacidades, la *Observación General N° 9: Niños con discapacidades* (ONU, 2006) enfatiza la situación actual de este colectivo, sosteniendo que estos niños y niñas siguen experimentando graves dificultades y tropezando con obstáculos en el pleno disfrute de sus derechos. Sin embargo, los obstáculos no son la discapacidad en sí misma, sino más bien una combinación de dificultades socioculturales, actitudinales y físicas, con las que se encuentran en sus vidas cotidianas. Asimismo, se ratifica que la estrategia para promover sus derechos efectivos a la educación consiste en adoptar las medidas necesarias para eliminar estos impedimentos, imposibilitando todas las formas de discriminación, en particular por motivo de sus discapacidades. Se destaca que la educación en la primera infancia tiene importancia especial para los niños y niñas con discapacidades, ya que con frecuencia su discapacidad

discapacidad (2006); *Observación General N° 10: Los derechos del niño en la justicia de menores* (2007); *Observación General N° 11: Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención* (2009); *Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado* (2009); *Observación General N° 13: El Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia* (2011). Véase <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>

y las necesidades educativas derivadas de ellas se reconocen por primera vez en esas instituciones. La intervención precoz es de máxima importancia para ayudar a los niños y niñas a desarrollar todas sus posibilidades, puesto que si se determina que el infante tiene una discapacidad o un retraso en el desarrollo a una etapa temprana tiene muchas más oportunidades de beneficiarse de la educación en este periodo.

Por último, la *Observación General* citada destaca como fundamental la estrecha cooperación entre los educadores de enseñanza especial y los de enseñanza general, siendo preciso volver a evaluar y desarrollar los programas escolares para atender las necesidades de los niños y niñas sin y con discapacidades desde las etapas iniciales, volviendo efectiva la idea de educación inclusiva desde la temprana infancia.

Según la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2005), la inclusión se define como una manera de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Esto mismo puede lograrse si se tienen en cuenta los tres aspectos centrales de la inclusión: acceso, participación y apoyo (DEC/NAEYC, 2009). Se entiende por *acceso* tanto a la eliminación de obstáculos arquitectónicos y edilicios, así como las condiciones que posibilitan la puesta a disposición de todos los niños y niñas de diferentes oportunidades de enseñanza y aprendizaje, a partir de diversas estrategias y tecnologías. *Participación* alude a las adecuaciones (ajustes razonables) en las condiciones de acercamiento a las necesidades de cada niño o niña para asegurar su plena participación en la comunidad. Finalmente, *apoyo* refiere a las colaboraciones y relaciones interinstitucionales, ya sea de recursos económicos o humanos, ofertas de capacitación, utilización de espacios, entre otros, que se requieren para efectivizar la inclusión educativa.

Sin embargo, cuando se habla de inclusión y de educación inclusiva suele observarse que su definición y tratamiento es muy variada según los profesionales, los documentos y los contextos referidos. Esta situación ha contribuido a crear malentendidos al interior de un mismo ámbito escolar, puesto que muchas veces coexisten varias concepciones sobre lo que es o debiera ser la inclusión. Aún más, no

todos los pedagogos son partidarios de la filosofía de la inclusión mostrando reticencias al respecto (Ainscow y Miles, 2008).

En lo cotidiano, es habitual que en contextos escolares circule información variada, diagnósticos y recomendaciones emitidas desde diferentes fuentes calificadas o no. En algunos casos se demanda que profesionales de la salud que opinen o realicen recomendaciones sobre problemas que no son de su incumbencia profesional, especialmente orientaciones acerca de posibles intervenciones educativas en casos particulares de niños y niñas con discapacidad. Como contrapartida, también resulta frecuente escuchar las voces de los padres y de los docentes de sala con quejas sobre esta problemática que en ocasiones los excede. Esta situación conduce al desconcierto, a circunstancias angustiantes y descalificantes, las que finalmente son generadoras de barreras y suelen afectar los principios básicos de la inclusión.

Esta circunstancia humana compleja convoca a la reflexión y al establecimiento de ciertos consensos entre los diversos actores involucrados, para que sea posible efectivizar la equiparación de oportunidades en este colectivo (Sánchez Vázquez, Borzi y Talou, 2010). Las investigaciones específicas realizan aportes en esta dirección. La construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los actores involucrados, que no solo se reducen al ámbito escolar, sino que también implican a la sociedad en su conjunto. El rol mediador del maestro resulta fundamental en estos momentos iniciales de la escolaridad. Son estos últimos quienes, por medio de la intencionalidad de sus acciones y el significado que dan a sus prácticas, pueden potenciar en los niños no solo su desarrollo cognitivo sino también —y no menos importante—, el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias (Soto Builes, 2005). De ahí el propósito de profundizar en la indagación sobre si distintos actores del ámbito educativo se sienten preparados, formados, acompañados o no, para llevar adelante exitosamente esos procesos inclusivos.

Los propósitos de la investigación que aquí se presentan consisten en indagar las concepciones, creencias y conocimientos que han elaborado diferentes docentes y directivos de Educación Inicial sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades (NEDD).

Los motivos que llevaron a la realización de esta investigación en el Nivel Inicial —continuación de proyectos anteriores acerca de concepciones sobre la discapacidad y la inclusión de niños con discapacidades en la escolaridad común (ver Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Iglesias y Hernández Salazar, 2009)— fueron las características específicas de este nivel que hacen que los procesos de inclusión difieran de los que se llevan a cabo en los demás niveles de enseñanza. Entre las peculiaridades se destacan: la naturaleza de los primeros años del desarrollo infantil normal y anormal y las prácticas educativas para la primera infancia; la organización particular y no promocional del nivel; la preparación del maestro; y la activa participación de la familia (Odom, 2001; Talou et ál., 2010).

Metodología

Las concepciones, las creencias y los conocimientos fueron explorados mediante una entrevista semiestructurada en profundidad, administrada a docentes que se desempeñan en instituciones estatales y privadas de Nivel Inicial, con y sin programas de integración, distribuidos de la siguiente manera: diez maestros de sala, cuatro directivos, cuatro miembros de Equipos de Orientación Escolar y cuatro profesores de Educación Física. Las dimensiones contempladas en la entrevista fueron:

- Formación de grado/posgrado y en ejercicio. Valoración de esa formación.
- Experiencias en proyectos de integración. Conocimiento sobre integración (tipos, formas, legislación).
- Barreras y ajustes necesarios.
- Roles de los diferentes actores institucionales (especialmente del maestro de sala).
- Reflexiones y valoración de las experiencias.

Resultados

En términos generales, los señalamientos y las preocupaciones son similares para los diferentes actores entrevistados. Sin embargo, como se observaron diferencias a partir del lugar que cada uno ocupa en los proyectos y procesos de integración, se presenta con más detalle las opiniones de los maestros de sala y luego, más brevemente, los aspectos más destacados de los demás entrevistados.

Opiniones de docentes de Nivel Inicial

Aquí se presentan las convergencias en las respuestas de las maestras de sala entrevistadas, que han participado o participan en la actualidad en proyectos de integración en Nivel Inicial, con niños/as con Síndrome de Down, disminución visual y auditiva, trastornos neurológicos y parálisis cerebral.

Todas las docentes acreditan *formación* terciaria de base como Maestras Especializadas o Profesoras en Educación Inicial, con una experiencia laboral de entre siete y veintiún años de antigüedad. Una de ellas, además de maestra, es psicopedagoga y se encuentra cursando la Licenciatura en Psicopedagogía (de nivel universitario), carrera que le aportaría conocimientos y estrategias fundamentales para su desempeño docente. En ningún caso recuerdan haber tenido alguna materia que incluyera la discapacidad en sus contenidos generales y específicos, ni las problemáticas de los/as niños/as con NEDD. Una de las docentes refiere que durante el desarrollo de una asignatura, la llevaron a una institución que atiende a niños/as con discapacidades mentales y que posteriormente entregó un informe al respecto, pero no logra profundizar en el tema a lo largo de la entrevista. Tampoco se les oferta desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCE) capacitación específica en servicio, y los cursos o charlas sobre la temática a los que han asistido han sido por intereses y motivaciones personales. Estas cuestiones hacen que *valoren su formación* como insuficiente —excepto la psicopedagoga y por sus estudios posteriores— cuando se les pregunta si han sido preparadas para afrontar adecuadamente los procesos de integración.

Por otra parte, sí expresan haber recibido diferentes tipos de materiales bibliográficos o documentos elaborados por la DGCE y aportados por directivos, maestros integradores, familiares, a los que consideran como muy valiosos porque encuentran allí un marco teórico y líneas de acción (especialmente los documentos), aunque señalan que suelen ser muy generales y en oportunidades les resulta dificultoso adecuarlos a las situaciones particulares de los niños/as con que trabajan.

En cuanto a sus *experiencias en proyectos de integración* y a los apoyos y acompañamiento recibidos, valoran la actitud del directivo, pero siete de ellas coinciden en señalar la necesidad de contar con

maestros integradores que puedan permanecer más tiempo en la institución (e incluso, ser parte de esta), puesto que dos horas semanales resultan muy escasas y se sienten a menudo transitando estas experiencias en soledad, más cuando a veces los jardines no cuentan ni siquiera con equipo de orientación escolar. La psicopedagoga, en cambio, considera suficiente el tiempo que va la maestra integradora y que, por el contrario, más tiempo dentro del salón se convertiría en un obstáculo; subraya que su opinión se debe al hecho de haber adquirido otra formación, pero comprende las carencias sentidas por sus compañeras.

Al momento de mencionar las *barreras o dificultades* que deben enfrentar tanto ellas como los niños, coinciden ampliamente en señalar como las principales la cantidad de niños en la sala, que nunca baja de veintinueve o treinta; la necesidad de contar con maestros de apoyo que estén permanentemente en la sala y maestros integradores que pertenezcan a la institución; y la formación específica que debieran recibir para afrontar el trabajo con total idoneidad. También, señalan la escasez de materiales didácticos y adecuaciones edilicias, especialmente para el trabajo con niños/as que presentan discapacidades motrices o sensoriales.

Con respecto al *papel específico que desempeña el maestro* de sala en los procesos de integración, lo perciben como relativo a la selección de los contenidos curriculares y al de guía para los aprendizajes de todos los niños en general. No han participado plenamente, ni consideran que debieran hacerlo, en la elaboración de los proyectos de integración en los que han trabajado.

En cuanto a las *reflexiones y valoraciones de su participación en proyectos*, todas coinciden —a pesar de haberse sentido muy solas y con muchos temores y hasta prejuicios— en que han sido experiencias muy positivas para todos los que participaron (niños, docentes del Jardín, padres), pero que podrían serlo mucho más, si las condiciones de partida fueran más propicias. Entre esas condiciones incluyen su propia formación, la cantidad de niños por sala, los recursos humanos y materiales con los que se cuenta, y la necesidad de establecer criterios compartidos y actividades institucionales para llevar adelante entre todos los procesos de integración.

Opiniones de directivos de Nivel Inicial

Los directivos, por su parte, si bien coinciden en términos generales con lo expresado por las maestras (formación insuficiente, barreras, falta de recursos, cantidad de niños por sala), exponen sus reclamos sobre la lentitud de los tiempos institucionales a la hora de realizar los proyectos de integración. Su mirada está puesta en los aspectos interinstitucionales que bordean a la integración y no en el día a día del aula. Así, refieren a los numerosos trámites que se ven obligados a realizar: gestionar la creación de Equipo de Orientación cuando el Jardín no cuenta con ello, solicitar un diagnóstico para organizar estrategias de acción, lograr encuentros con supervisores de Educación Especial, de Psicología y de Inicial para establecer los acuerdos conjuntos de trabajo, entre otros.

Señalan también que en ocasiones las permanencias en el Nivel se determinan no por considerar que un año más favorecería las condiciones para que el niño logre lo esperado al finalizar el Jardín, sino porque no hay claridad sobre lo que sería mejor para el niño y cómo sería la transición a la escuela primaria común.

Opiniones de miembros de Equipos de Orientación Escolar de Nivel Inicial

Por su parte, los miembros de Equipos de Orientación coinciden en mencionar que uno de los aspectos que llama su atención es la falta de registro de los maestros del impacto que produce en los niños referirse a ellos o a sus compañeros en su presencia. Atribuyen este problema a la formación de los docentes, puesto que pareciera estar generalizada la concepción implícita de que “son pequeños y no entienden”, sin percatarse que esos dichos dejan marcas subjetivas que no favorecen los procesos de integración.

Además de las insuficiencias en la formación para intervenir adecuadamente, refieren los problemas de planificación y coordinación intra e interinstitucionales requeridos. Esto se manifiesta, por ejemplo, en que tanto ellos como los Equipos de Educación Especial suelen cumplir turnos horarios alternados, y si bien a veces logran coincidir en el turno y pactar encuentros en un lapso de tiempo razonable, llegado el día deben suspender por diferentes requerimientos internos al Jardín o porque son citados por autoridad superior, lo cual retrasa considerablemente el encuentro. Destacan también que gran parte de los Jardines no tiene Equipo de Orientación, motivo por el cual suelen ser

requeridos para asistir a otros establecimientos en calidad de *extensión* de funciones.

Asimismo, refieren al problema de las adaptaciones curriculares, las cuales deberían ser adaptaciones de estrategias a la particularidad del caso y no adaptación de contenidos, subrayando que no hay claridad respecto de quiénes tienen que hacerlas, esperándose a menudo del equipo más de lo que puede hacer o de lo que corresponde a su función. Además, enfatizan la necesidad de no superar los quince o veinte niños por sala para que las integraciones funcionen mejor.

Finalmente, manifiestan preocupación por la presencia cada vez mayor en los Jardines de los Acompañantes Terapéuticos de niños/as con trastornos generalizados del desarrollo, que si bien poseen el aval de los supervisores, no pertenecen a ninguna institución educativa y no está muy claro quiénes acreditan su formación; de este modo, quedan por fuera de los proyectos de integración.

Opiniones de Profesores de Educación Física que se desempeñan en Nivel Inicial

En este caso, también subrayan la ausencia de formación específica; solo han tenido alguna materia o seminario sobre pedagogía diferenciada en su carrera universitaria (cursaron con diferentes planes). Dos de ellos, que trabajan en el ámbito universitario, realizan carreras de posgrado y presentan una mayor reflexión y tematización sobre el problema.

Refieren a que los profesores en variadas situaciones no encuentran la forma de trabajar, y el niño *integrado* termina siendo el que alcanza las pelotas o los materiales, y eso dista mucho de lo que debería ser incluir. Se preguntan cómo hacer las adecuaciones curriculares puesto que cada niño, con su discapacidad específica, plantea situaciones diferentes a la hora de hacer un deporte, por ejemplo; y sienten la falta de apoyos tanto para pensar estrategias como para llevar adelante la clase. Coinciden en afirmar que el profesor debería saber cómo enseñar un deporte a niños con discapacidades, de manera que todos puedan aprender: así se desdibujarían las diferencias transformándose en lo común el que todos aprendan; y debería saber cómo hacer *amigables* las condiciones para que un niño con discapacidades pueda aprender. Este problema se desprende, según aquellos que se desempeñan en el ámbito

universitario, de la impronta fuertemente organizativa que han recibido en su formación.

Otro aspecto que señalan es su ausencia en la elaboración de los proyectos de integración, puesto que se suele concebir la Educación Física como un momento de recreación y no como un Espacio Curricular con contenidos propios; esto se observa en la concepción, aún expresada por varios maestros, de que el profesor tiene que *cansar* a los niños especialmente a aquellos que presentan alguna — dificultad— para que luego “no molesten” en clase. Subrayan así la falta de pensamiento en equipo: se suele decir lo que hay que hacer, pero no pensar todos juntos cómo hacerlo, teniendo en cuenta lo particular de cada caso.

Los universitarios destacan la importancia de formar equipos interdisciplinarios que piensen el problema desde la complejidad. En ese sentido, ponen el acento en la responsabilidad de los formadores de formadores y en la necesidad de un cambio teórico-epistemológico para concebir el tema de otra manera. La principal barrera resulta ser inherente al recorte teórico: de allí los rótulos, las cuestiones terminológicas y los obstáculos conceptuales. Coinciden en que es necesario trabajar con las diferencias y no ignorarlas; de esa manera, se puede conformar una *comunidad que integra*, en lugar de pensar en *un maestro integrador*. Esto se pone de manifiesto en que a veces los niños con algunas discapacidades se destacan por ejemplo en la natación, y eso favorece una verdadera integración por el reconocimiento del otro. El profesor debería saber jugar y transmitir una cultura del juego puesto que todos los niños juegan; solo hay que encontrar los juegos adecuados para el grupo, pero para eso hay que combatir los prejuicios y tener el convencimiento de que la integración beneficia a todos.

Conclusiones

Según se puntualizó al inicio, Unesco (2005) y DEC/NAEYC (2009) sitúan la inclusión como una forma de responder a la diversidad de necesidades del alumnado mediante una mayor participación en el aprendizaje, facilitado por ajustes razonables; a la posibilidad del acceso efectivo a la educación, eliminando distintos tipos de barreras; y al apoyo necesario a partir de una cultura institucional colaborativa, gracias a la capacitación de los recursos humanos intervinientes. Por otra parte, la *Observación General N° 5* (ONU, 2007) sobre la primera infancia,

y respecto de los niños y niñas con discapacidades, nos dice:

Es prioritario velar por que tengan igualdad de oportunidades para participar plenamente en la vida educativa y comunitaria, inclusive mediante la eliminación de barreras que obstaculicen la realización de sus derechos. Los niños pequeños discapacitados tienen derecho a asistencia especializada adecuada, en particular apoyo de sus padres (u otros cuidadores). Los niños discapacitados deben en todo momento ser tratados con dignidad y de una forma que aliente su autosuficiencia (Parte VI: Niños pequeños con necesidades especiales de protección, punto 36 d).

El análisis de los resultados permite visualizar, desde la óptica de los protagonistas, el tratamiento efectivo de la problemática inclusiva en ámbitos educativos tempranos y las distancias entre esa realidad y lo normado.

A la luz de estas puntuaciones se interpreta lo dicho por los entrevistados, como los emergentes discursivos de una realidad compleja donde, a menudo de modo implícito, los derechos de niños/as con NEDD resultan vulnerados.

Respecto de la participación en el aprendizaje y el acceso igualitario a la educación, aparecen recurrencias en relación a déficits encontrados relativos a la elaboración de las adecuaciones curriculares necesarias según la particularidad de los casos. Estas suelen ser una adaptación de contenidos aplicados de modo general, realizadas sin la necesaria participación de todos los actores involucrados, incluyendo autoridades, maestros, otros docentes y profesionales, familiares y miembros de la comunidad.

Un aspecto importante por destacar es la percepción generalizada de la inexistencia de ajustes razonables para que el aprendizaje integrador sea posible, reflejado en situaciones tales como el elevado número de niños/as en el aula, la carencia de personal de apoyo especializado en la institución o la no presencia frecuente de maestros integradores. A su vez, los maestros de sala parecieran no reconocer como parte fundamental de su rol los aspectos referidos al trabajo con el grupo de pares, con los padres de todos los niños y el reconocimiento de la diversidad. Estas situaciones referidas por los entrevistados también distan bastante de las consideraciones reseñadas como necesarias para el logro de una verdadera integración.

En relación al apoyo efectivo que pueden recibir los niños/as con NEDD, el análisis de las entrevistas

permite concluir que persiste la ausencia real de formación y capacitación específica en las carreras docentes sobre cómo trabajar con estos niños y de la problemática teórico-filosófica que implica la integración escolar y social. Si se concibe como elemento fundamental, tal como refiere la *Observación N° 9* (ONU, 2006), que los obstáculos para la integración de niños/as con NEDD no son la discapacidad en sí misma, sino una combinación compleja de dificultades originadas en factores socioculturales, actitudinales y físicos, en relación al ámbito educativo, es posible afirmar que estos obstáculos se agudizan cuando los agentes intervinientes no están adecuadamente preparados y capacitados para el desempeño de un rol mediador facilitador.

Finalmente, con esta investigación —así como con las realizadas en estos últimos años—, se logró el objetivo de brindar información altamente relevante para diseñar estrategias tendientes a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la diversidad, en el marco de los Derechos Humanos, y favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo. Así, el camino iniciado al escuchar las “voces” de los diferentes actores involucrados en la inclusión escolar, resulta ser un aporte significativo para la creación de una verdadera cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.
- Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC) (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children*. Chapel Hill: University of North Carolina. Recuperado el 20 de diciembre de 2009, de http://community.fpg.unc.edu/resources/articles/Early_Childhood_Inclusion
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Centro de Investigaciones Innocenti (2006). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. UNICEF Innocenti Research Centre. Recuperado el 1° de marzo del 2012, de <http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf>

- Odom, S. (2001). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 20-27.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [OHCHR] (2011). *Committee on the Rights of the Child - General Comments*. Recuperado el 30 de marzo del 2012, de <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad*. Recuperado el 30 de marzo del 2012, de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/407/05/PDF/G0740705.pdf?>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2005). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Recuperado el 30 de marzo del 2012, de http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado el 15 de marzo del 2010, de www.un.org/es/documentos
- Sánchez Vazquez, M. J., Borzi, S. y Talou, C. (2010). Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva. *Revista Infancias Imágenes*, 9 (1), 16-23.
- Soto Builes, N. (2005). *El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión*. Recuperado el 2 de febrero del 2008, de <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-articulo01.htm>
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez Vazquez, M. J., Escobar, S., Gómez, M. F. y Hernández Salazar, V. (2010). El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. *Memorias de las XVII Jornadas de Investigación: Clínica e investigación. Contribuciones a las problemáticas sociales*, 1, 486-488. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez Vazquez, M. J., Iglesias, M. C. y Hernández Salazar, V. (2009). La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. *Revista de Psicología. Segunda época*, 10, 249-260.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado el 30 de marzo del 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Jubilaciones del indigenismo en las itinerancias de maestros y maestras indígenas Ch'oles del municipio de Tila, Chiapas*

Indianism retirement in itinerancies of indigenous teachers Ch'ol in the municipality of Tila, Chiapas

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes**

Fecha de recepción: 04/04/2012

Fecha de aceptación: 02/08/2012

Resumen

La investigación que da origen al presente artículo indaga en las trayectorias de vida magisterial, los momentos en los cuales las etnicidades son negociadas con instituciones, programas y estrategias del indigenismo; promoviendo giros a esta política en el ámbito local y dinamización de las etnicidades en su dimensión económica. Repasa la génesis de las políticas indigenistas y su aplicación en el ámbito educativo. Revisa las maneras como la población Ch'ol va conformando sus identidades desde una dimensión económica; esto es, las formas de negociar los procesos étnicos tanto en los espacios creados por las políticas indigenistas, como en los que poco a poco van abriendo las personas y comunidades. Se encuentra que si bien deben establecerse acciones para atender emergencias económicas, también deben ser fortalecidas las matrices que han sostenido la vida de las poblaciones indígenas pese a los constantes embates de la homogeneización cultural, el racismo y la discriminación.

Palabras clave: Chiapas, indigenismo, itinerancias, educación, territorios, identidades.

Abstract

The investigation which gave rise to this paper asks: what are the elements of teachers' life trajectories where ethnicities are negotiated with institutions, programs and strategies of indigenism policy, promoting turns on the local and revitalization of ethnicities in economic terms. It reviews the genesis of indigenous policies and their application in education. Check the ways the Ch'ol people is shaping their identities from an economic dimension. Those are, the ways of negotiating ethnic processes both in the spaces created by indigenista policies, and in those who are slowly opening up of individuals and communities. We found that while action should be established to address economic emergencies should also be strengthened matrices that have sustained the life of indigenous peoples, despite the constant onslaught of cultural homogenization, racism and discrimination.

Keywords: Chiapas, indigenism, itinerancies, territories, education, identities.

* Versión adaptada de la disertación doctoral del autor, presentada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco (México) el 14 de diciembre de 2010. La investigación se tituló: "Jubilaciones del indigenismo y mercado de etnicidades en el municipio de Tila, Chiapas: sus manifestaciones en las itinerancias territoriales del magisterio Ch'ol". Para su ejecución el autor contó con una beca del gobierno mexicano a través de la Secretaría de Relaciones

Exteriores y el icetex (Colombia), una comisión de estudios por parte de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y una beca-tesis por parte del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología CIESAS- México.

** Indígena U'wa, profesor-investigador en la Secretaría de Educación Distrital, Colegio San Bernardino, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: panqueba@gmail.com.

Introducción

Una de las formas que las autoridades del Estado de Chiapas (México) empleó para relajar los efectos del levantamiento neozapatista de 1994 fue la ejecución del Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI). Este consistió en convocar jóvenes indígenas para que enseñaran en sus propias comunidades que no contaban con atención educativa. En su mayoría, los y las jóvenes pertenecen a las etnias Tzeltal, Tzotzil, Ch'ol, Tojolabal, Mam y Lacandón, todos pertenecientes al tronco lingüístico Maya. Su labor sería recompensada con una beca de estudios para culminar la secundaria, el bachillerato y en muy limitados casos, la formación universitaria. Al día de hoy, por una ínfima suma de dinero mensual, los y las jóvenes del PEGI se aventuran por diferentes escuelas y comunidades para prestar el servicio educativo. La *beca*, que oscila entre los 853 y los 1837 pesos mexicanos mensuales (unos 80 a 150 dólares estadounidenses), se ofrece para adelantar estudios de bachillerato, preparatoria o universidad.

Fue así como desde mediados de la década de los noventa, el PEGI entró a hacer parte del repertorio educativo para la población indígena chiapaneca. El PEGI se incorporó a programas como CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), que también es una beca para adelantar formación profesional, a cambio de impartir clases en el nivel pre-escolar de escuelas rurales y de territorios indígenas.

Esta forma de vinculación magisterial indígena no fue un invento nuevo. Tuvo precedente durante la década de los cincuenta, cuando el Instituto Nacional Indigenista (INI) venía formando agentes educativos para la castellanización, la modernización e integración de las poblaciones indígenas a la nación mexicana. El trabajo lo aplicaron como experiencia piloto en la región de los altos de Chiapas, hasta donde llegaron en su mayoría, indígenas Tzotziles y Tzeltales. También se incorporaron Tojolabales y Ch'oles en menor medida. Su vínculo era en calidad de "promotores interculturales bilingües". Con el paso de los años, sus esfuerzos personales en cursos de profesionalización y la movilización colectiva hicieron posible el cambio de estatus, hasta lograr la vinculación como profesores bilingües.

Un hecho similar de vinculación docente vivieron jóvenes procedentes de Tila, Sabanilla, Salto de Agua y Tumbalá, municipios del norte chiapaneco,

durante la década de 1970. Para aquel tiempo, el INI y la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), resolvieron expandir la acción indigenista hacia territorio Ch'ol. Allí venían siendo atendidas algunas comunidades por medio del "maestro rural" en su figura de "gratificado". Es decir, por personas que de manera voluntaria ofrecían instruir a las niñas y a los niños, a cambio de un pequeño salario que se recolectaba entre la comunidad. De igual manera, por maestros recién egresados de la escuela normal de San Cristóbal de las Casas.

La vinculación de promotores, becarios y castellanizadores indígenas ha sido una de las acciones del indigenismo como política de Estado (Favre, 1998). Esto en busca de la integración de los pueblos indígenas a la nación, así como su asimilación del progreso y el desarrollo (económico). Como afirma el Instituto Interamericano de Derechos Humanos con relación a la ideología y política indigenista: "sacrificando su identidad étnica-cultural" (IIDH, 2000, p. 40).

Hoy, gracias a las investigaciones sobre la intermediación del promotor intercultural, el maestro bilingüe y el castellanizador, conoce detalles sobre los poderes locales y las formas de organización regional (Vargas, 1994; Saldivar, 1998; Pérez Vásquez, 2007). Pero, ha sido menos clara la forma en que estas personas han transformando las políticas y las etnicidades. O más bien, se cuenta con mayores referencias sobre el acatamiento del discurso indigenista, dentro de la estructura analítica tradición-modernidad. Pero, ¿cuáles son las propuestas ante la ideología indigenista por parte de los Pueblos Indígenas? Para el tratamiento de la pregunta es importante anticipar que la resolución/reproducción de esta contradicción, tiene lugar en las formas en que los maestros y las maestras se relacionan con las dimensiones-dinámicas de la región.

Para el análisis de la pregunta formulada se organizó el presente artículo de la siguiente manera. En primer lugar se presenta brevemente el indigenismo. De igual manera se intenta responder cuál ha sido una de las propuestas desde la vida cotidiana de los pueblos indígenas para darle utilidad, para hacer frente o para transformar las políticas indigenistas. Es decir, aquello a lo que he identificado como las itinerancias territoriales. Seguidamente, se describe cuál fue el proceso para realizar este trabajo entre la población Ch'ol del municipio de Tila. Luego, se

presentan algunas de las jubilaciones del indigenismo proclamadas en el título del trabajo y finalmente unas conclusiones de la investigación.

Metodología

El indigenismo es una corriente ideológica que analiza las causas de las desventajas históricas que los pueblos indígenas han estado afrontando, sobre todo a partir de la invasión europea en América (Favre, 1998). Como política se propone la tarea de incorporar, de una manera organizada, a las poblaciones indígenas dentro del imaginario moderno de la humanidad. Las considera desde una perspectiva histórica, con tendencia a descomponerse en la medida en que avance las sociedades mayoritarias hacia su desarrollo económico y en la adquisición de poder político y de capital social y cultural (Aguirre Beltrán, 1991).

Si bien, como afirma una reciente publicación sobre Diversidad Étnica y Cultural de Guatemala: “El indigenismo es una política que el Estado en discurso ha dejado de utilizar” (Cojtí, Tzian, Mejía y Rodríguez, 2010), su ideología ha permanecido. La ideología indigenista es evidente en las desiguales relaciones entre no-indígenas con *lo indígena*, desde el siglo XV. Relación que con la sobreviviente época conocida como *Colonia*, se tornó en persecución por parte de los invasores, y en sobrevivencia por parte de los pueblos americanos. Estas acciones subyacen a una serie de creencias, procesos y acciones que Luis Villoro (1996), historiador de las ideas, llama “conciencia indigenista”. Esta se ha alimentado de cosmovisión religiosa, racionalismo y cientismo, además de la contemporánea *preocupación* histórica y social por los problemas de la desigualdad. El indigenismo es un “conjunto de concepciones teóricas y de procesos concienciales que, a lo largo de las épocas, han manifestado lo indígena” (Villoro, 1996, p. 14). La política indigenista es entonces la aplicación del aparato ideológico que se fue conformando con la influencia del pensamiento europeo. Ha sido otra vía para la colonización.

Como política, el indigenismo ha venido siendo reelaborado, pero también determinado por el choque cotidiano de intereses de los grupos que se hacen al poder. Así, el indigenismo termina siendo una forma de intervención del Estado, sin necesidad de intervenir. Una herramienta elaborada de manera ideológica, para una función aparente, que escapa de control en manos de sus ejecutores directos.

Ejemplo de esto es la forma de contratación en el Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI). Si bien es implementado como respuesta inmediata ante el levantamiento neozapatista de 1994, sigue siendo una solución coyuntural, tal como fueron en su tiempo las otras iniciativas de vinculación magisterial indígena. Si bien al Peci se ingresa en calidad de *becario*, el papel que se desempeña es el de docente. Y aunque la beca finalizaría al completar los estudios, se presentan casos de permanencia laboral por más de diez años. De esta manera, se ha estado empleando una figura de fachada para atender de manera desventajosa la educación, manteniendo en precarias condiciones el servicio.

Similar situación sucedía en 1950 con los *promotores interculturales bilingües* (Aguirre, 1992 y 1987). Pese a desempeñar un papel docente, no se les nombraba en esa calidad. Fue así como una de sus demandas era obtener su plaza en el magisterio, igual que la tenían los maestros federales monolingües. El caso se replicó en territorio Ch’ol durante la década de 1970. Allí iniciaban el trabajo en enfermería, cocina y promoción de la comunidad. Con el tiempo y esfuerzos, lograron el nombramiento magisterial. Logros que se explican más por una formación cotidiana que ha obedecido a la sobrevivencia propia de los pueblos indígenas, que por las posibilidades ofrecidas en la política indigenista. La capacitación profesional, requisito que permitió el acceso a una plaza, fue conseguida con viajes largos y variados, de acuerdo a la tradición de desplazamientos ancestrales.

Es esto lo que se identifica como *Itinerancias territoriales*. Una forma de estar en los territorios. Pero, también uno de los modos de construir región, y de manera importante, una alternativa para las construcciones identitarias. Caminar por la región e intentar ir más lejos cada vez ha sido una característica de los pueblos americanos (Morales, 1999). Testimonio de ello son los análisis arqueológicos sobre el norte de Chiapas. Según estos, en tiempos previos a la invasión europea, la gente Ch’ol, perteneciente al tronco lingüístico Maya, habitaba extensiones de terreno amplias.

Los ch’oles no siempre residieron en las comunidades donde viven actualmente. A lo largo de los siglos, después de que fueron arrancados de la selva, cambiaron sus zonas de asentamiento, huyendo del control de las encomiendas y tratando siempre de liberarse de la tutela de las haciendas que se multiplicaron en el estado de Chiapas a partir

del siglo XIX. Su historia es también de resistencia, y lo expresaron al tratar de proteger lo que consideraban sus modelos de identidad. (Marion, 1994, p. 88)

No extraña que en conversaciones con Ch'oles actuales se refieran a su presencia ancestral en territorios del hoy país de Guatemala. Sus recorridos por vastas extensiones de terreno le permitió a la gente Ch'ol formarse como caminantes de territorios. Y es precisamente este *modelo de identidad* el que ha sostenido el interés de búsqueda del autor.

Contando con estas referencias sobre la no ubicación histórica Ch'ol en un pedazo limitado de terreno, se inició la tarea de indagar en sus acciones cotidianas, la costumbre de caminar, pasear, desplazarse. Se acudió a los desplazamientos cotidianos, pero también a los movimientos regionales en busca de tierras, trabajo, aprendizaje de la lengua castellana y demás motivaciones para andar. Fue así como a lo largo de dieciocho meses, caminando por Tila, visitando y haciendo estancias de algunos días y semanas en las comunidades, se construyó de forma conjunta con quienes decidieron ayudar, el territorio para esta investigación.

El planteamiento inicial de investigación

Los intereses iniciales estaban centrados en las dimensiones económicas de las etnicidades indígenas (Panqueba, 2011a y 2005a). Es decir, la búsqueda de los elementos que desde los intercambios, el mercado, la fuerza laboral y las alternativas de ingresos monetarios, constituyeran formas *propias* de construcción identitaria en el plano productivo (Ramírez, 2006; Coello et ál., s.f.). Pero, también interesaba el tema educativo, pues en Colombia el autor se desempeña como profesor de educación básica en una institución oficial cuya población beneficiaria es indígena (Panqueba, 2011; 2005b y 2004). Entonces, se decidió integrar aquellos intereses y la posibilidad de realizar una investigación que implicara el tema de las etnicidades, la escuela indígena y la educación.

De manera paralela, las lecturas de diferentes trabajos antropológicos aportaron otras bases conocidas de manera incoherente (Gamio, 2006; De la Peña, 2002 y 1996). Se puso atención en la forma como la república mexicana se convirtió en un laboratorio de las ciencias sociales, a partir de diferentes investigaciones aplicadas por reconocidos académicos (Molina Henríquez, 1985). La antropología

aplicada fue entonces un foco sobre el cual se centró la atención en esta investigación. Y en ese marco, se estudió el indigenismo, su ideología y las políticas aplicadas en México desde mediados del siglo XX (Sáenz, 2007; Saldívar, 2008; Sánchez, 1999; Villoro, 1996; Warman et ál., 1970).

Al plantear la investigación, se buscaba superar un análisis sobre el empleo del aparato estatal, como medio de ejercicio político, económico y de poder (Pineda, 1993). Entonces, se propuso dos líneas por reconocer. Por un lado, los procesos de las acciones indigenistas en el ámbito educativo. Por otro, la construcción de etnicidades en su dimensión económica.

La pregunta de investigación se relacionó con las trayectorias de vida magisterial, inicialmente teniendo en cuenta las experiencias de maestros veteranos. La atención se centraría en los elementos que hacían evidentes las negociaciones de etnicidades que, en su práctica, promueven giros al indigenismo y dinamizan la dimensión económica de las etnicidades (Flores Crespo, 2007).

El trabajo de campo

Se comenzó por indagar en las experiencias de los maestros y las maestras con estatus de jubilación, las maneras en que habían ejercido su profesión al margen de las políticas que estaban siendo aplicadas en sus territorios. Políticas de las cuales ellos y ellas eran sus principales agentes. Habían recibido una formación para “castellanizar”, “modernizar” y “sacar del atraso” a sus comunidades. Se buscaba entender cómo había sido vivida aquella misión oficial. Algunos trabajos realizados sobre la educación indígena daban cierta cuenta de este aspecto (Vargas, 1994; Pineda, 1993; Pérez Vásquez, 2007; Panqueba y Huérfano, 2006). Pero, poco hacían referencia al cómo han sido transmitidos otros saberes, mucho más cercanos a los intereses de sus beneficiarios.

Durante la experiencia de establecer los contactos con maestros jubilados, fueron evidenciados otros grupos magisteriales en ejercicio de sus labores. Ellos y ellas contaban con el conocimiento de las condiciones educativas actuales. Así, se pudo establecer la presencia de tres generaciones magisteriales en la región.

La primera generación está conformada por quienes se iniciaron como promotores culturales bilingües

en la década de los setenta. Pero, también por quienes entraron directamente como docentes de base, compartiendo algunas particularidades de vida y labor con los primeros. Incluye a quienes ingresaron al servicio hasta mediados de 1980. Sus relatos se identificaron como “testimonios de vida de itinerancias”. Ello en virtud de su vasta experiencia en haber caminado diferentes regiones, antes de su vinculación magisterial.

La segunda generación ingresa al servicio desde mediados de la década de los ochenta hasta finales de 1998. Incluye también a quienes iniciaron cubriendo interinatos temporales y que lograron obtener una plaza definitiva, después de superar un proceso de selección basado en un examen escrito. Se les identifica regionalmente como los maestros *mochila veloz*, dada su cotidiana movilización entre los apartados centros de trabajo y sus localidades de residencia.

Finalmente, la tercera generación está conformada por quienes se vinculan desde inicios de 1999 hasta el tiempo presente. Quienes colaboraron en esta investigación pertenecen en su mayoría al PECEI. Su drama es conseguir una plaza base. Muchas son las postulaciones, pero pocas las plazas disponibles. Incluso se habla de agentes que coordinan los concursos y en ocasiones se rumora que alguien vende las preguntas de los exámenes. Quienes viven esta situación cubren temporalmente plazas vacantes de docentes con incapacidad médica, licencia de maternidad o permiso para ocupar algún cargo político. Varias personas se han dedicado por años al cubrimiento de interinatos. Por sus características, esta generación es la de *maestros y maestras temporales*.

Por otra parte, gracias a la interacción con las generaciones magisteriales, pero también con personajes no necesariamente vinculados a la educación, se pudo establecer tres dimensiones-dinámicas de la vida regional. Una de peregrinación sagrada en torno al cristo negro de Tila. Otra como región prestadora de servicios educativos gracias, entre otras, a las gestiones de los y las maestras Ch'oles para dinamizar su profesión. Y una tercera como región proveedora de mano de obra, caracterizada en los últimos años por el creciente número de jóvenes en disposición de migrar hacia el norte de la república mexicana, para insertarse en la oferta laboral agrícola.

La primera dimensión-dinámica brindó información sobre las actividades cotidianas y económicas en torno a la iglesia San Mateo de Tila y al Cerro de la Cruz. Escenarios del culto al Cristo de Tila, que hace parte del circuito mesoamericano de cristos negros junto al de Esquipulas en Guatemala, Otatitlán y Chalma en México (Ramírez Shadow, 2002; Velasco Toro, 2002; Navarrete, 1999; Jossierand, 2007 y 1996). La peregrinación regional ha diversificado no solo las manifestaciones de fe, sino también de cotidianidades económicas. Este auge, asociado a la veneración de la imagen del Señor de Tila, se ubica aproximadamente a finales de los años setentas (Jossierand, 2007). La coincidencia con la caída de los precios para la venta de café y el crecimiento del casco urbano Tileco dieron origen a las diferentes formas de comercio en torno a las peregrinaciones ordinarias, así como a las celebraciones religiosas. Entre estas el 15 de enero, día del Señor de Tila; la fiesta de la Cruz en mayo, la Semana Santa, la fiesta del Corpus Cristhi y el día de la Virgen de Guadalupe, entre otras fechas del calendario católico.

La dimensión-dinámica de la región como prestadora de servicios educativos es evidente por la presencia de instituciones educativas desde preescolar, hasta preparatoria. Hubo también un momento entre los años 1997 y 2002 en que funcionó el proyecto Ch'ol, mediante el cual obtuvo su titulación de licenciatura en educación, un buen número de la actual población magisterial. El programa fue una oportunidad para el gremio y para la juventud interesada en formarse profesionalmente. La promoción de Tila como centro poblacional capaz de albergar la educación superior fue innovadora. Si bien los maestros proyectaron su pueblo como prestador de un servicio educativo en el nivel profesional, también desnudaron un problema: la sobreoferta magisterial.

Entre las iniciativas precedentes de creación de centros educativos con servicios complementarios, escuelas y albergues fue importante el trabajo de los maestros rurales. Impartiendo clases a la sombra o el abrigo de frondosos árboles (Dirección General de Culturas Populares, 1987), se dieron a la tarea de gestionar ante los gobiernos, y de motivar y coordinar con las comunidades sus escuelas. Luis, maestro de la generación primera compartió la manera cómo gestionó la legalización de su escuela. Si bien venía funcionando previamente sin el reconocimiento de la supervisión educativa, Luis la erigió como un

lugar digno de sus estudiantes y de su trabajo. La comunidad era su jefa. Puso su experiencia de itinerancia en la adecuación del espacio, realizó alfabetización de adultos y la dinamizó con actividades deportivas y artísticas. De esa manera, buscó el estatus legal con aval de la Supervisión de Educación. Esto, sin embargo, le representó ponerse a disposición del citado ente, viendo cómo su paso firme de cinco años, termina en forma lacónica.

Por último, la dimensión-dinámica de la región como proveedora de mano de obra ofrece una larga historia de movimientos migratorios en busca no solo de solventar la situación económica. Por ejemplo, en los testimonios de la primera generación magisterial es recurrente el interés por conocer, caminar en otras regiones, e incluso conseguir un mejor manejo de la lengua castellana. En el actual mercado laboral de la región se distinguen tres posibilidades. En primer lugar, los trabajos campesinos: rozar, cortar café, tumar monte, cortar y acarrear leña, limpiar milpas y cafetales (Alejos, 1994; 1999; 2002 y 2004). En segundo lugar, la mano de obra para una población en su tránsito a convertirse en *ciudad rural*. En tercer lugar, la docencia como posibilidad; pero, también como instancia ante las dificultades para desempeñar otra profesión. El cuadro laboral quedaría incompleto sin tener en cuenta la asignación 'natural' de funciones según género y edad. Esto se observa en la dinámica del improvisado mercado desde tempranas horas de la mañana. Al sitio llegan señoras y señores de diferentes colonias a vender yuca, plátano, posol, chayotes, café, cebollas y algunas variedades de frutas. Otras señoras residentes en la cabecera municipal venden comidas rápidas y caseras como empanadas, cucuruchos, tacos, café, posol y pan.

Quienes no tienen la opción de participar del comercio u otras actividades diferentes a la ocupación agrícola salen a buscar empleos en territorios ya andados por sus antepasados. Sus ocupaciones van desde las rurales en ranchos ganaderos y cultivos de plátano en Campeche y Tabasco, hasta los empleos como ayudantes de albañilería en ciudades como Villahermosa (Tabasco) y Cancún (Quintana Roo). También se ocupan en servicios de aseo en construcciones o trabajos de vigilancia con empresas radicadas en las playas de Cancún (Quintana Roo) y Playa del Carmen. Las mujeres se colocan como vendedoras y personal de limpieza en los comercios. También son preferidas como empleadas del

servicio doméstico en las ciudades. Otro grueso de población tiene su destino al norte de la república mexicana como *trabajadores del campo*.

Por su correspondiente descripción, cada una de estas dimensiones-dinámicas ha aportado elementos para la construcción de una identificación muy fuerte con el tránsito regional e interregional. En consecuencia, la construcción de una vasta experiencia de itinerancias territoriales muy ligadas a las estrategias que el mercado, el comercio y el emprendimiento, han aportado a la formación de varias generaciones de hombres y mujeres Ch'oles. Mediante este seguimiento fue posible determinar cuatro jubilaciones del indigenismo.

Resultados

Jubilación primera: ¡Si jubilarse fuera llenarse de júbilo!

Una primera jubilación es que la oferta magisterial crece en medio de un servicio educativo prestado en condiciones precarias y en medio de la falta de mayores oportunidades laborales, económicas y de bienestar para la región (así puede deducirse de los datos del Censo 2005 sobre niveles de escolaridad).

Una manifestación de esta jubilación primera tiene que ver con las expectativas que despierta el desempeño laboral, profesional, ocupacional o temporal en el magisterio. La docencia es vista como un paso intermedio entre la prepa y la formación profesional en áreas que verdaderamente gusta a la juventud. El testimonio de una joven maestra en una comunidad, así lo confirma:

Ser maestra no me llamaba la atención antes, mi sueño era ir a estudiar pero no pude salir. Quería yo estudiar medicina, ese era mi sueño. Pero no tenemos lo suficiente para ir a estudiar en otro lado, por eso es que yo no salí [...] A pesar que no me llamaba la atención [ser maestra], me metí por la necesidad que tiene uno. Por la necesidad de seguir estudiando, tener un trabajito y seguir estudiando pues. (Testimonio maestra Patricia, agosto 15 del 2008)

Otra es la situación cuando alguien que ya ha estudiado una licenciatura en un campo ajeno a la docencia debe acudir a vincularse al gremio magisterial, esta vez en educación secundaria. Al parecer el camino hacia el desempeño y desarrollo profesional tiene cortapisas y la manera de asumirlas es vinculándose a la docencia como ejercicio temporal desde

donde puedan catapultarse los desempeños acordes con la formación profesional y con las expectativas de vida personal. El testimonio de un maestro Ch'ol que se encuentra vinculado a un COBACH así lo describe:

Sinceramente mi vocación no es trabajar frente a grupo, yo siempre me propuse esa meta de tener una carrera pero no en el nivel en que estoy ahorita, no en el área; yo soy ingeniero agrónomo. Pero yo siempre quise estudiar lo que es lenguas, eso me gustó a mí. Pero todavía no me doy por vencido, posiblemente lo estudie; con el trabajito que ya tengo ahorita posiblemente estudio todavía. [...] Claro que mi carrera pues igual me perfila en muchas cosas, no solo en el ámbito de lo que es trabajar en la escuela. También puedo trabajar con proyectos productivos, llámese agropecuarios, apícolas, lo que es forestal. Sinceramente, la carrera que yo tengo es amplio; abarca varios sistemas, pero te digo, voy a estudiar otra carrera todavía. (Testimonio Maestro Santiago, agosto 23 del 2008)

Los dos testimonios dan cuenta de cómo los y las jóvenes de la tercera generación magisterial han tenido que asumir la escasez de oportunidades para vincularse a campos de acción acordes con sus gustos. La docencia, luego de significar regionalmente un punto de llegada para generaciones anteriores, hoy representa un punto en el camino hacia la satisfacción de otras expectativas. La docencia ha significado un puerto de estabilidad momentánea. Esto mientras se logran cubrir profesionalmente otros campos que usualmente han ocupado personas que llegan desde lugares ajenos a la región. Una situación que queda planteada, pero que no alcanza a cubrir el presente trabajo, es el tema de la movilidad social generacional. Es decir, las experiencias de diversificación profesional a las que mayoritariamente han tenido acceso los hijos y las hijas de docentes.

Jubilación segunda: emular otras itinerancias en un contexto cada vez menos itinerante

Una segunda jubilación del indigenismo es la sucedida sobre la otrora concepción que la labor docente tenía en las comunidades educativas. La itinerancia territorial Ch'ol ha permitido que la juventud de la región tenga claro que uno de sus destinos es buscar alternativas laborales y de ingresos económicos en lugares distantes. Entre la población Ch'ol, el paso al territorio norteamericano es una posibilidad cada vez más sólida. En esta ampliación de los destinos

y de la relativa diversificación de ocupaciones, las itinerancias van siendo recreadas y reproducidas.

Estas últimas situaciones evocan la misión de los maestros veteranos y su apostolado en torno a preparar sus estudiantes en la idea de salir, recorrer, echarse andar. Al margen del trabajo indigenista, fueron llevando a cabo otras acciones que educaron tanto a estudiantes como a la población en general, para la cual ellos eran el ejemplo que seguir. No bastó que estos *agentes* del indigenismo estuvieran sometidos bajo un aparato de dominación política mediante el cual se pretendió la transmisión de *valores modernos* por medio de la educación.

Trabajar, caminar y aprehender por otros territorios alejados del municipio han sido necesidades para varias generaciones Ch'oles. Pero, la formación en la itinerancia opera de una manera paradójica en el ámbito local. En muchos casos relacionados con la dimensión económica de las etnicidades, los maestros de la primera generación pasan de la itinerancia, a desempeñar un papel mucho más relacionado con el emprendimiento de negocios en la cabecera municipal. Pasos que siguieron hombres y mujeres de la segunda generación magisterial, relegando a un segundo plano su oficio docente. Esto a riesgo de afectar su asistencia a los centros de trabajo y, por ende, la calidad de los procesos académicos y de aprendizaje. El apelativo *mochila veloz* es la descripción resumida de los hechos en que han incurrido.

Para el magisterio de la tercera generación, sus maestros pasaron de ser ejemplos de itinerancia como posibilidad en manos de la gente Ch'ol, a ejemplos de emprendimiento mercantil. Es un cambio observado en la movilidad social fincada en la participación política y en la vida del mercado regional, más que por el hecho mismo del ser educadores.

Ahora, por encima de émulos en los esfuerzos personales, familiares y comunitarios para conseguir el acceso a educación que no estaba presente en la región, los *maistros* vienen destacando como prototipos de emprendimiento no precisamente en el ámbito pedagógico. Las habilidades para el comercio han venido siendo un modelo que se fortalece como característica a emular por quienes recién entran a la docencia.

En este contexto de producción y reproducción comercial se suceden tímidas propuestas creativas y recreativas que mantienen de alguna forma el estatus de las itinerancias como parte de la etnicidad.

Esto en oposición a la creciente itinerancia laboral que profundiza los estereotipos étnicos. Existen casos de comprometidos maestros que buscan formarse en nuevas tecnologías o que se vinculan a programas de posgrado. Otros maestros han contribuido con investigaciones sobre el idioma Ch'ol, produciendo algunos materiales bibliográficos y didácticos para el sistema de educación indígena.

Jubilación tercera. La invisibilización del trabajo femenino en la construcción de la dimensión-dinámica proveedora de mano de obra

Una tercera jubilación del indigenismo puede encontrarse en los censos. Allí la participación de las mujeres como población económicamente activa (PEA) es muy parcialmente tomada en cuenta. Aunque en todos los datos se diferencian las ocupaciones por sexo, el trabajo femenino continúa oculto, a juzgar por la realidad que se aprecia en las comunidades.

Si bien los hombres, en compañía de sus hijos cuidan de la milpa y realizan trabajos pesados como cargar leña, tumbar, rozar y quemar monte para preparar los terrenos, recolectar hierbas medicinales, entre otras actividades, las mujeres también lo hacen. Solo que su trabajo se considera en términos de “ayuda”, esta es una de las razones por las que en los censos se les ha relegado. Por ejemplo, el corte de café es una labor que requiere muchas manos; niñas, niños y mujeres trabajan a la par de los hombres en los cafetales. Los números tampoco tienen en cuenta el trabajo femenino, ni siquiera cuando los hombres emigran a trabajar a otros territorios.

Con la emigración mayoritariamente masculina, a los oficios como el proceso del maíz, el frijol y el café, regularmente llevados a cabo por las mujeres, se suman los tradicionalmente ejecutados por los hombres. Pero, aun con la presencia masculina, los trabajos femeninos son fundamentales para la producción agrícola. Sin la mano trabajadora de las mujeres, serían toneladas de café perdidas en cuestión de un día. Su labor ha sido fundamental para el sostenimiento económico de las familias que sacan algunos kilos de café desde las montañas chiapanecas.

De la misma forma como son invisibilizados los trabajos femeninos, sucede con los infantiles. Desde muy tempranas horas de la madrugada, los caminos,

la vía pavimentada y los senderos son recorridos por hombres, mujeres, jóvenes, niñas y niños, llevando los implementos necesarios para el trabajo en sus milpas y cafetales. Quienes van a las escuelas, llevan también un cuaderno y un lápiz entreverados en su mochila.

Cuarta jubilación del indigenismo: el poder del estado en manos del magisterio bilingüe

La cuarta jubilación del indigenismo se refiere al poder que el magisterio indígena maneja con relación a la manipulación de las etnicidades. Esto porque una vez que alguien cuenta con una plaza docente, entra en un universo un poco más amplio de posibilidades de desempeño. El salario fijo y la estabilidad laboral funcionan como garantías para que una persona pueda aventurarse a jugar en escenarios que, históricamente han estado vetados —simbólica y materialmente— para la incursión de indígenas. Sobre el particular se encuentra un caso en que se emplea la figura del neozapatismo para acceder a ciertas prebendas.

La situación obedece a la identificación como *zapatista* o *autónomo* frente a los *hermanos ch'oleros*¹ o frente a otras personas y grupos. Sucede que son varios los maestros propietarios de taxis, quienes participan en el mercado del transporte local. De este mercado hacen parte los “taxistas autónomos” y los “taxistas legales”. Y jugando con la figura regional de “la autonomía”, muchos buscan redituarse sus capitales a partir de las identidades comunes en la región², bien sea buscando la evasión de un impuesto, un beneficio particular o la salvación de una obligación ante su ejido.

Es una forma de manifestación de poder en la cual el magisterio participante cuenta con los recursos económicos, ideológicos y simbólicos para actuar en medio del universalismo nacional y el particularismo étnico. De esta manera, aprovechan la

1 Una manera muy común de referirse o dirigirse una persona a otra en la región es decirle ‘hermano’. Esto refleja un nivel de reconocimiento del otro como coterráneo, colega, amigo, vecino o conocido. En el caso de esta investigación muy pocas veces se escuchó referirse o dirigirse una mujer a otra como *hermana*. Pero sí hay mujeres que en encuentros casuales en el camino pronuncian la palabra *hermano* para dirigirse a un hombre, o de mujeres que se refieren a un hombre cuando están hablando de él.

2 Laboral: campesino, taxista, agricultor, tortillero(a), maestro, etc.; Partidaria: priista, perredista, panista, etc.; Ideológica: zapatista, autónomo, Ch'olero; Por lugar de vivienda: de colonia, del pueblo, del campo, de la montaña, etc.

conciencia indigenista más viva que nunca en los territorios, en las personas y en las instituciones del Estado.

Conclusiones

La hipótesis analizada en este trabajo es que el indigenismo es una ideología en aparente decadencia. Se puede afirmar entonces que existe una continuidad de la conciencia indigenista. El indigenismo no ha muerto, no ha desaparecido de las formas de educación latinoamericanas, ni de la vida cotidiana de indígenas y no indígenas. El indigenismo se ha transformado; la conciencia que lo alentó permanece en los cuerpos, memorias y sentires de América Latina. Persiste como un gen la idea de la inferioridad indígena, la cual solo se convierte en lo contrario en la deslumbrada retórica de los movimientos *New age*, que han traspasado incluso las luchas históricas y hoy toman los supuestos valores espirituales, de maneras inocentes, lucrativas y también abusivas.

Al respecto, tal vez hubiera sido un poco más accesible hacer un trabajo de campo en cualquiera de las ciudades latinoamericanas. Más difícil, sin embargo, y de manera paradójica, ha sido hacerlo en los territorios de donde es originaria la población indígena que hoy tiene presencia en las ciudades. En las comunidades hay precariedad, en las ciudades también; pero, son precariedades distintas. En las comunidades se lucha por la invisibilización étnica de una manera más difícil que en las ciudades. Pero, también se lucha para visibilizarse y hacerse a las relativas ventajas que hay reservadas para las personas indígenas (Hale, 2004).

Pese a las evidencias sobre la supuesta extinción del indigenismo, tales como los cambios en las formas de administrar, la delegación de gestiones en manos de autoridades comunitarias, la creación de para-autoridades con el fin de organizar de otra manera a las comunidades para el acceso a las políticas del Estado, persiste de manera casi imperceptible su ideología. Si bien el indigenismo surge como una política dirigida a los pueblos indígenas, también estaba dirigida a toda la población nacional.

La ideología indigenista fue sembrando tanto en los imaginarios latinoamericanos, como en las personas, la distinción entre “lo indígena” atrasado, anómalo y premoderno, y “lo indígena” exótico, esotérico y anclado en el ideal ancestral de lo que fueron

las raíces de las naciones. En esa medida, había que acabar con toda representación de un supuesto lastre para la modernidad. Y por otra parte, conservar en la memoria, en los museos y en la vida rural, los proclamados valores positivos que la ideología indigenista propagaba. Esta conciencia permanece tanto en México, país precursor del indigenismo, como en toda Latinoamérica. Por este motivo, es importante la revisión de los discursos clásicos sobre los cuales se fue edificando tanto la política indigenista, como la conciencia que la incubó.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (s.f.). *El indigenismo y la antropología comprometida*. Folleto.
- Aguirre Beltrán, G. (1992) [1957]. *El proceso de aculturación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Beltrán, G. (1991) [1953]. *Formas de gobierno indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Beltrán, G. (1987) [1967]. *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica*, México: Instituto Nacional Indigenista.
- Alejos García, J. (2004). Identidad étnica y conflicto agrario en Chiapas. En *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, 10. Recuperado de <http://alhim.revues.org/document114.html> ó <http://www.pensamientocritico.org/josale1105.htm>. última actualización: Agosto 21 de 2007.
- Alejos García, J. (2002) [1995]. Los choles en el siglo del café: estructura agraria y etnicidad en la cuenca del río Tulijá. En J. Viqueira y M. Ruz (eds.). *Chiapas: Los rumbos de otra historia*. México: UNAM/ CIESAS/ CEMCA/ Universidad de Guadalajara.
- Alejos García, J. (1999). *Ch'ol/Kaxlan. Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Alejos García, J. (1994). *Mosojántel. Etnografía del discurso agrarista entre los choles de Chiapas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Coello, M.; Lara, S. y Cartón, H. (s.f.). *Capitalismo y campesinado indígena (Los choles de Chiapas)*. México: Mimeo.
- Cojtí, D.; Tzian, L.; Mejía, U. y Rodríguez, D. (2010). *Glosario sobre la diversidad étnica y*

- cultural de Guatemala*. Guatemala: Comisión de Multiculturalidad e Interculturalidad, CMI; Consejo Nacional para el Cumplimiento de los Acuerdos de Paz, CNAP; Rajpop ri Ch'uch'ulem Taqanik.
- De la Peña, G. (2002). El futuro del indigenismo en México: Del mito del mestizaje a la fragmentación neoliberal. En Y. Mutsuo y C. Degregori (Orgs.). *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. JCAS Symposium Series 15. The Japan Center for Area Studies (JCAS). National Museum of Ethnology. Osaka, Japón.
- De la Peña, G. (1986). Poder local, poder regional: perspectivas socioantropológicas, en J. Padúa y A. Vanneph (Comp.). *Poder local Poder Regional*. México: El Colegio de México/CEMCA.
- Dirección General de Culturas Populares (1987). *Los maestros y la cultural nacional 1920-1952. Volumen 5: sureste*. Museo Nacional de Culturas Populares y Dirección General de Culturas Populares. México, D.F.
- Favre, H. (1998). *El indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flores-Crespo, P. (2007): Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 27 (3), 331-339.
- Gamio, M. (2006) [1916]: *Forjando patria*. México: Porrúa.
- Hale, C. (2004). *Rethinking indigenous politics in the era of the "indio permitido"*, *NACLA Report on the Americas*, 38 (2).
- Josserand, K. y Hopkins, N. (2007). Tila y su Cristo Negro: historia, peregrinación y devoción en Chiapas, México. *Mesoamerica*, revista del Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica, 28 (49).
- Josserand, K. y Hopkins, N. (1996): *Lenguaje Ritual Chol*. Informe de investigación. Fundación para el Avance de los Estudios Mesoamericanos, Inc, Council for Faculty Research Support, Florida State University, National Endowment for the Humanities, y National Science Foundation. Recuperado el 4 de julio de 2007. Disponible en: http://www.famsi.org/cgi-bin/print_friendly.pl?file=94017es.
- Marion, M. (1994). *Fiestas de los pueblos indígenas. Identidad y ritualidad entre los mayas*. México: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) e Instituto Nacional Indigenista (INI).
- Molina, A. (1985) [1909]. *Los grandes problemas nacionales y otros textos*. México: Editorial Era.
- Morales, J. (1999). *Antigua palabra. Narrativa indígena ch'ol*. México: Plaza y Valdés, UNICACH.
- Navarrete, C. (1999). El Cristo Negro de Esquipulas: origen y difusión. *Estudios*. Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas, Arqueológicas e Históricas, Escuela de Historia-Universidad de San Carlos, Guatemala.
- Panqueba, J. (2011a). Indígenas del "otro" lado de Bogotá, Colombia: Semblanza sobre sus memorias cotidianas e identificación histórica. *Revista de Antropología Social Desacatos*, 35.
- Panqueba, J. (2011b). Elaboración y negociación de la pobreza indígena. Jugosas ganancias para el desarrollo capitalista en Ecuador y Colombia. En *Compilación sobre estudios comparados de la pobreza en América Latina*. Buenos Aires (Argentina): Clacso (en prensa).
- Panqueba, J. (2005a). Política, pobreza e identidad étnica: Estudio comparado sobre la dimensión económica de las luchas indígenas en Colombia y Ecuador, con posteridad a los reconocimientos constitucionales de la diversidad étnica. Informe final de investigación realizada como becario junior del programa Clacso-CROP de estudios sobre pobreza en América Latina y el Caribe (Convocatoria 2004-2005). Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Panqueba, J. (2005b). *El "otro" lado de Bogotá: memoria cotidiana e identificación histórica de la comunidad indígena muisca de Bosa*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con mención en estudios étnicos. Quito (Ecuador): Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Sede académica de Ecuador.
- Panqueba, J. (2004). Danza glocal del "otro" lado de Bogotá: una experiencia de re-creación cultural desde ritmos andinos colombianos en la comunidad indígena muisca de Bosa. En Panqueba, J. et ál. *Pensar la danza*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT), Alcaldía mayor de Bogotá.

- Panqueba, J. y Huérfano, A. (2006). *Experiencia reowayabtyba*. Informe final de la investigación titulada: *El "otro" lado de Bogotá: experiencia local de reconstrucción étnica en la comunidad indígena muisca de Bosa, desde sus memorias y cotidianidades*. Bogotá, D.C: Instituto Distrital para la investigación y el desarrollo pedagógico IDEP; Fundación Universitaria los Libertadores; Secretaría de Educación Distrital; Cabildo Muisca de Bosa; Colegio San Bernardino- Bosa.
- Pérez Vásquez, R. (2007). *Maestros bilingües: intermediarios y grupos de poder en la región norte de Chiapas*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Guadalajara, Jalisco: CIESAS- Occidente.
- Pérez Castro, A. (1989). *Entre montañas y cafetales (Luchas agrarias en el norte de Chiapas)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pineda, O. (1993). *Caciques Culturales (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*. Puebla, México: Altres Costa- ACIC.
- Ramírez, A. (2006). Pueblos indígenas, Pobreza y Desarrollo Humano en México 1994- 2004, en H. Gillette y H. Patrinos. *Pueblos Indígenas, Pobreza y Desarrollo Humano en América Latina 1994- 2004*. Bogotá: Banco Mundial y Mayol Ediciones.
- Rodríguez-Shadow, M. y Shadow R. (2002). *El pueblo del Señor: las fiestas y peregrinaciones de Chalma*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sáenz, M. (2007) [1909]. *México íntegro*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Saldívar, E. (2008). *Prácticas cotidianas del estado. Una etnografía del indigenismo*. México: Universidad Iberoamericana. Editorial Plaza y Valdez.
- Sánchez, C. (1999). *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- Valdés Rodríguez, F. (1983). *La peregrinación de los chontales: hermandad - control y poder*. México: UAM.
- Vargas, M. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964- 1982)*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas); Secretaría de Educación Pública.
- Velasco Toro, J. (2000). *De la historia al mito: mentalidad y culto en el Santuario de Otatitlán*. Veracruz: Instituto Veracruzano de Cultura. Veracruz.
- Villoro, L. (1996) [1950]. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. (3ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica, COLMEX y El Colegio Nacional.
- Warman, A. et ál. (1970). *De eso que llaman antropología mexicana*. México: Editorial Nuestro Tiempo.

Los videojuegos en el aula: aprender a resolver problemas

The video games in the classroom: learning to solve problems

María Ruth García Pernía*

Pilar Lacasa**

Rut Martínez Borda***

Fecha de recepción: 05/04/2012

Fecha de aceptación: 13/06/2012

Resumen

Este artículo presenta una investigación realizada en un aula de enseñanza secundaria. Su objetivo fue diseñar escenarios educativos innovadores en el contexto formal de la escuela. Los estudiantes convivieron con diferentes tecnologías, nuevas y tradicionales. El punto de partida fue un videojuego comercial utilizado como instrumento educativo; alrededor de este se generaron múltiples actividades. Se utiliza una metodología apoyada en la etnografía y la investigación acción. Si se presta atención en algunos ejemplos, se examinaron cómo se llevan a cabo procesos de resolución de problemas y toma de decisiones, además de cómo se puede contribuir al desarrollo de nuevas formas de alfabetización cuando se trabajan contenidos curriculares específicos en contextos educativos innovadores.

Palabras clave: resolución de problemas, educación formal, videojuegos comerciales, nuevas alfabetizaciones.

Abstract

This research is oriented to design innovative educational settings in the formal context of the Spanish schools. It was carried, from the action research ethnographic out in a Secondary School classroom where Students use mass media and commercial video game as educational tools. We explore the role of new media when in educational contexts, focusing on problem-solving and making processes. The general discussion focuses on the development of new literacies when working specific curriculum contexts.

Keywords: solving problems, formal education, commercial video games, new literacies.

* Doctora en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación. Integrante del Grupo de Investigación *Imágenes, Palabras e Ideas* de la Universidad de Alcalá. Investigadora en la Universidad de Alcalá. Correo electrónico: mruth.garcia@uah.es

** Coordinadora del Grupo de Investigación *Imágenes, Palabras e Ideas* de la Universidad de Alcalá. Catedrática de Comunicación

y Educación en la Universidad de Alcalá. Correo electrónico: p.lacasa@uah.es

*** Profesora de la Universidad de Alcalá en Comunicación y Educación. Integrante del Grupo de Investigación *Imágenes, Palabras e Ideas*. Correo electrónico: rut.martinez@uah.es

El punto de partida

Los medios digitales son instrumentos presentes en la vida cotidiana, tanto en el trabajo como en el ocio. Actualmente, se vive inmerso en la cultura audiovisual. La educación del siglo XXI debe dar respuesta a los retos que plantea la sociedad y contribuir al desarrollo de nuevas formas de alfabetización, generando la reflexión, la lectura crítica, la resolución de problemas complejos y, además, nuevas formas de expresión, utilizando la tecnología digital. La escuela puede buscar nuevas prácticas que impliquen profundos cambios, no solo en la metodología educativa, sino también en las herramientas y tecnologías empleadas (Jenkins, 2006). Los medios digitales presentes en el ámbito educativo se convierten en herramientas que apoyan procesos cognitivos desde los que se produce la construcción del conocimiento (Wegerif, 2007).

A lo largo de estas páginas, se explora cómo el videojuego comercial *Los Sims 2 Náufragos* se convierte en herramienta de aprendizaje al introducirse en un centro educativo (Lacasa, 2011; Lacasa y GIPI, 2009). Tras presentar brevemente el videojuego se observan, más concretamente, algunos ejemplos que muestran cómo se produce el desarrollo de las nuevas alfabetizaciones cuando el alumnado trabaja contenidos curriculares específicos. El interés es el papel de la docente y de los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Jugar y aprender con videojuegos

Los videojuegos pertenecen a la cultura del siglo XXI. Son bien conocidos por los niños y los jóvenes, despiertan en ellos gran interés. Están diseñados para el ocio y ofrecen formas peculiares de expresión y comunicación. Introducirlos en las aulas ayudará a comprender por qué pueden considerarse instrumentos educativos. Lo que se ha dicho de estas herramientas: “Los videojuegos son poderosos medios de representación. Aquello que representan y el modo en que lo hacen debe ser analizado con la finalidad de contribuir a su comprensión y desarrollo no sólo como máquinas de entretenimiento sino también como formas de expresión” (Sicart, 2003, pp. 10-11).

El videojuego, además, supone que el jugador actúa directamente sobre lo que ocurre en la pantalla e implica una transformación en las relaciones de los jugadores con su entorno. Por ejemplo, la

interacción con un videojuego es distinta a la que un estudiante mantiene con un libro, ya que cuando actúa se transforman los elementos que aparecen en la pantalla. James Paul Gee (2008) se interesó por saber qué es lo que les ocurre a las personas cuando juegan con videojuegos. Quizás lo más relevante es que en estas interacciones es el jugador quien controla a sus personajes. Es más, estos medios permiten a la gente vivir experiencias en un mundo virtual, estrechamente ligadas con el mundo real, y pueden facilitar el aprendizaje y la resolución de problemas utilizando estrategias distintas a las que suelen estar presentes en la escuela tradicional (Shaffer, 2006).

No cabe duda de que un videojuego, bien diseñado, les puede ofrecer a los jugadores experiencias peculiares (diSessa, 2000; Gee, 2004; Kolodner, 1993; Schank, 1982). Cuando las siguientes condiciones se cumplen, las experiencias vividas por las personas contribuyen a generar formas específicas de pensamiento (Glenberg y Robertson, 1999). He aquí algunos de los rasgos que caracterizan los entornos educativos en los que están presentes los videojuegos

Las experiencias son más útiles para resolver problemas futuros si se estructuran en objetivos específicos. Las personas almacenan sus mejores experiencias en términos de metas y tienen en cuenta si sus objetivos funcionaron o no.

Las experiencias han de ser interpretadas. Ello significa pensar, en la acción y después de ella, sobre cómo los objetivos se relacionan con la forma en que se ha comprendido la situación. Significa, además, extraer lecciones aprendidas y prever cuándo y dónde esas lecciones pueden ser útiles.

Las personas aprenden mejor de sus experiencias cuando consiguen una respuesta inmediata durante dichas experiencias, por eso pueden reconocer, evaluar sus errores y ver si sus expectativas han fallado. También es importante explicar errores y entender por qué sus expectativas fallaron.

Los aprendices necesitan muchas oportunidades de aplicar sus experiencias a nuevas situaciones, así pueden ir mejorando la interpretación que dan de estas. Solo así será posible generalizar más allá de los contextos específicos.

Los alumnos necesitan aprender desde la interpretación de sus experiencias y de las explicaciones de otras personas, incluyendo las de compañeros y personas más expertas. La interacción social, la discusión

y el intercambio de opiniones, así como la tutoría con expertos, son importantes. Tras la experiencia es importante conocer por qué y cómo funcionan las cosas con el fin de poder cumplir los objetivos.

El valor de los videojuegos en contextos educativos radica en que ofrecen la posibilidad de experimentar y resolver problemas en un mundo virtual, en contextos simulados, donde el riesgo no tiene las mismas consecuencias que en la vida real.

La resolución de problemas ante los desafíos de la educación del siglo XXI

Se entiende por desarrollo cognitivo un proceso que permite acercarse al mundo generando formas cada vez más complejas de pensamiento. Además, todo esto se produce en contextos sociales en los que las personas más expertas apoyan a las novatas (Bruner, 1984).

No cabe duda de que si algo implican los videojuegos desde un punto de vista educativo es un proceso de resolución de problemas. En 1989, John R. Hayes publicó un libro que incluye interesantes aportes cuando se habla de los videojuegos, si bien el autor no se refiere directamente a ellos. Aunque se trata de un libro ya antiguo es una excelente fuente de inspiración para acercarse al tema. Se adaptaron sus aportes a una situación de juego, prestando atención en los ejemplos que aporta un juego concreto que estuvo presente en el taller, *Los Sims Naufragos*.¹ La atención estará en los elementos que incluye este autor cuando se trata de resolver un problema y se pondrán algunos ejemplos tomados del videojuego objeto de este estudio. La tabla 1 incluye esos elementos.

Si el problema es sencillo las acciones que aparecen en la tabla se realizan de forma sucesiva y sin dificultad. En el caso del videojuego, el hecho de superar esas fases es una señal de avance. Por el contrario, cuando los problemas son difíciles, o en el caso del videojuego, el jugador se estanca en algunas pantallas, esos procesos se entremezclan con una continua vuelta hacia atrás.

Incluso, mientras se está resolviendo el problema, es posible encontrar algo que permite comprenderlo de forma totalmente nueva. El éxito como personas que resuelven problemas, incluso como jugadores, depende del modo en que se resuelva cada una de esas actividades.

¹ <http://www.ea.com/es/los-sims-2-naufragos>

Tabla 1. Un proceso de resolución de problemas

ACCIÓN	PROCESO	EJEMPLO
Encontrar el problema	Reconocer un problema que ha de ser resuelto.	Se enfrenta el juego con la idea de ir pasando a través de sucesivos niveles.
Representar el problema	Comprender que ha de sobrevivir en una isla.	El jugador ha de construir una representación de la situación.
Planificar la solución	Elegir un método para sobrevivir entre distintas posibles opciones.	Habrà que controlar la presencia de diversos recursos y las consecuencias que tiene utilizarlos en cada momento.
Poner en marcha el plan	Llevar a cabo la acción propuesta en el plan.	Optar por un recurso, por ejemplo, el fuego o la comida.
Evaluar la solución	Cuestionarse sobre la adecuación del resultado una vez que el plan se ha llevado a cabo.	La acción contribuye o no a la supervivencia.
Consolidar los beneficios	Aprender desde la experiencia de haber resuelto los problemas.	Por ejemplo, el jugador aprende poco a poco a ver en la pantalla su situación, algo que le ayudará a evaluar el resultado de sus acciones.

Fuente: Lacasa, 2011

Es válido preguntar qué aprenderán los estudiantes cuando se introduzca este videojuego en el aula, es fácil encontrar una respuesta. Cuando juegan en casa, en situaciones de ocio, seguramente no son conscientes de las acciones ni de los procesos de pensamiento que ponen en práctica. Cuando lo hacen en el aula, ayudados por el docente, poco a

poco van tomando conciencia de ello y podrán, poco a poco, aplicarlo a nuevas situaciones.

Desarrollar nuevas formas de alfabetización

Aprender con videojuegos implica la construcción del conocimiento en contextos específicos y una participación en ciertas prácticas. Esto se hace evidente al ver cómo los estudiantes, además de aprender a pensar con el videojuego, van adquiriendo nuevas formas de alfabetización:

Cognición situada: se trata de explorar el conocimiento construido en ciertos contextos, especialmente en las clases donde los videojuegos y otras tecnologías, nuevas o consolidadas, son herramientas educativas (Shapiro, 2011; Robbins y Aydede, 2009). Como ya se ha señalado, esta perspectiva se acerca a la mente y al aprendizaje haciendo hincapié en la importancia de las experiencias del alumnado en el mundo real y virtual. Se explora cómo inciden en su forma de pensar. Jugando, la gente adquiere un conjunto de habilidades que le permitirán en el futuro inmediato formas de actividad específicas, por ejemplo, relacionadas con la resolución de problemas.

Educación digital: la gente joven participa social y culturalmente en entornos sociales específicos a través de las actividades creativas y lúdicas (Burn, 2009). Las tecnologías digitales aportan nuevos instrumentos de comunicación, facilitan interactuar con audiencias lejanas más fácilmente que lo hacían las tecnologías tradicionales (Denzuanni, 2010). El mundo digital puede hacer que los estudiantes no solo sean consumidores sino también productores de la cultura popular. Al introducir en la escuela herramientas como los videojuegos, se puede contribuir a que controlar determinados discursos presentes en el mundo digital.

Nuevas alfabetizaciones: siguiendo a Gee (2008), se considera que la alfabetización demanda no solo la decodificación de palabras, sino también de imágenes y sonido. Requiere que la gente pueda participar en ciertos tipos de prácticas sociales que involucran ámbitos en los que se usan estos códigos y formas de representación específicas. Desde esta perspectiva, la enseñanza y aprendizaje de videojuegos incluye la negociación de diferentes discursos.

En suma, aprender con los videojuegos en el aula implica utilizar nuevos discursos, saber dominarlos

y, además, convertirlos en un apoyo para construir procesos de pensamiento y desarrollar habilidades para la discusión en distintos contextos.

La metodología y el contexto de la investigación

Entender los entornos educativos innovadores presenta múltiples posibilidades. En este trabajo, se ha adoptado la perspectiva de la investigación cualitativa que describe una actividad situada que localiza el observador en el mundo (Denzin y Lincoln, 2011). Se parte de técnicas propias del estudio de casos, combinado con la utilización de algunas prácticas procedentes de la etnografía y un enfoque ecológico (Lacasa y Reina, 2004).

La validez de esta aproximación se fundamenta en la descripción detallada de los casos, en los que se puede explicar cómo las personas atribuyen sentido a su actividad en contextos socioculturales definidos. Se explora lo que ocurre en situaciones naturales sin introducir modificaciones que perturban la marcha de la actividad. Se busca describir la actividad del grupo objeto de estudio, así como conocer cómo piensa, cómo siente y cómo se desarrolla la vida en ese grupo, algo estrechamente relacionado con las prácticas culturales que se llevan a cabo.

Esta investigación se llevó a cabo en un centro de educación secundaria de la Comunidad de Madrid (España). Tal como se ha indicado, se buscaba crear un escenario educativo innovador, donde convivían nuevas tecnologías con otras ya consolidadas. El equipo investigador colaboró con el profesorado habitual en la preparación de las tareas. En este caso, la docente pidió ayuda para diseñar un anuncio junto a sus alumnos fijándose en el videojuego *Los Sims 2 Naufragos*. Se trataba de generar oportunidades para que los jóvenes adquirieran nuevas habilidades relacionadas con una alfabetización digital y la resolución de problemas.

Se destacan dos aspectos que ayudarán a entender mejor la situación educativa del taller: 1) la colaboración entre docente e investigadores, que hizo posible el desarrollo de las sesiones y 2) el cambio de metodología que se llevó a cabo en el aula, donde el videojuego fue un elemento más junto con los libros, cuadernos, Internet, cámaras, teléfonos móviles, etc. (figura 1).

Figura 1. El instituto, el aula y los materiales



Fuente: elaboración propia.

La docente tenía claros sus objetivos desde el principio. El inglés era la lengua habitual, ya que los estudiantes participaban en un programa bilingüe. Se trataba de generar situaciones de diálogo en las que se intercambiaban opiniones y conocimientos. Para facilitar el desarrollo del taller y poder establecer conexiones entre el videojuego y el trabajo que estaban realizando en ese momento en el aula, la profesora facilitó el material de sus clases. Se trataba de una unidad didáctica sobre la publicidad y los anuncios llamada *Advertising*. Uno de los objetivos que se buscaba con este proyecto era que el alumnado, una vez que hubiera jugado con el videojuego *Los Sims 2 Náufragos*, pudiese crear su propio anuncio sobre este.

Se planteó un proceso de trabajo centrado en tres fases: jugar, reflexionar y crear (figura 2). En un primer momento, los estudiantes tuvieron la oportunidad de acercarse al videojuego, introduciéndose en su trama, descubriendo su objetivo y resolviendo sus problemas. Posteriormente, llegó la fase de reflexión, en la que el alumnado compartió sus actuaciones en el juego, sus descubrimientos y problemas; en algunos casos se generaron también de textos escritos. Finalmente, en la fase de creación elaboraron un anuncio publicitario del videojuego utilizando un discurso audiovisual.

Figura 2. Fases en el desarrollo del taller



Fuente: elaboración propia.

Si se centra la atención en el videojuego *Los Sims 2 Náufragos* (2007) se puede decir que permite crear situaciones y definir objetivos distintos de aprendizaje en las aulas, lo cual marcó el desarrollo del taller. Se trata de un juego de simulación social que les ofrece a los jugadores un escenario donde construir el desarrollo de la acción, por ejemplo, el personaje

o la tripulación. El jugador actúa como un administrador, siendo capaz de controlar todas las variables del juego y los recursos, convirtiéndose en el director y autor de la trama, explorando desde las diferentes perspectivas. Adultos y estudiantes aprenden a jugar juntos y llegan a ser creadores en un mundo virtual en el que los personajes y los espacios se transforman.

Indagando la vida del aula

Al introducir el videojuego en el aula la docente, el equipo investigador y los jóvenes participan activamente, compartiendo objetivos comunes (figura 3). El juego es visto como un sistema de actividad que el alumnado utiliza para participar en el entorno de aprendizaje asumiendo el papel de jugador y productor (Salen, 2008). Tal y como señala Gee (2004), el valor educativo del videojuego se relaciona con que el juego contribuye a facilitar procesos de pensamiento similares a los de los científicos en sus laboratorios. Por ello, el momento del juego es clave para conseguir crear espacios de aprendizaje.

Figura 3. Alumnos y alumnas jugando con el videojuego



Fuente: elaboración propia.

En los ejemplos que se muestran se tuvo en cuenta la interacción entre docente, investigadores y alumnado. Tiene especial interés el papel llevado a cabo por los adultos, sobre todo el de la docente, que se ha convertido en mediadora, al ayudar a la reflexión sobre el juego y guiar a los estudiantes durante los momentos de juego.

Fragmento 1. La profesora orienta el comienzo del juego (Sesión 1, 2009 02 16)

Profesora: Lo primero que vamos a hacer es crear... ya sabéis que todos los juegos necesitan personajes. Marcos va a comenzar el juego y vosotros le tenéis que dirigir, le tenéis que decir qué tiene que hacer ¿de acuerdo? Hablad en inglés: ¿qué tiene que hacer? (figura 4).

Todos juntos: Empezar el juego.

Como se puede observar en este fragmento, ayudar a pensar en el aula es una tarea del profesorado (Kuhn, 2005). Hablar de lo que sucede facilita hacerse con el control de los discursos del juego y las reglas que lo organizan. El adulto es quién coordina lo que se aprende, este es el papel que desempeña la docente y que se esfuerza por hacer en todo momento. En este tipo de experiencias es importante sensibilizar a los estudiantes en las estrategias que se están llevando a cabo mientras se juega, algo que no hacen habitualmente en contextos de ocio.

Figura 4. La docente dirigiendo al grupo



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la opinión del alumnado en el taller también fue fundamental para indagar en la situación vivida en el aula. Las situaciones y los textos en los que están presentes las intervenciones de los alumnos y alumnas en el taller, es decir, las conversaciones en relación a lo que han aprendido con el videojuego o en respuesta a cómo han jugado y qué es lo que más les ha gustado.

Fragmento 2. Se elige la personalidad del Sim (Sesión 1, 2009 02 16)

Profesora: Hay que elegir la personalidad... Creo que esto es importante ¿qué tipo de personalidad os gustaría poner? ¿Qué signo del zodiaco?

Todo el alumnado: [Sagitario, Leo, Acuario, Virgo, etc.]

Profesora: Vale, vale, con las manos en alto.

(...)

Alumna 1: Podemos cambiar el humor del personaje, más malhumorado y más activo... Más extrovertido.

Profesora: ¿Por qué quieres que esté malhumorado? Recuerda que se va a encontrar con otros personajes.

Alumna 1: Porque él al principio va a estar solo y para sobrevivir solo necesitas pensar en ti mismo, en este caso, creo que es lo mejor...

El alumnado hace sus propias reflexiones sobre las posibilidades que ofrece el juego, utilizando su lógica y la experiencia previa que tiene como jugador. Ante esto, la docente motiva ante la complejidad del juego, lo que hace que los estudiantes busquen estrategias cada vez más complejas. Sin duda, el alumnado colaboró activamente tanto en pequeño grupo como en gran grupo, basado en el diálogo y la reflexión, mediante las preguntas y las actividades desarrolladas en el aula. El debate fue suscitado por el adulto, que incitaba la posibilidad de plantearse nuevos retos o reflexionar sobre aquello que habían descubierto, eso les ayudaba a ser conscientes de su aprendizaje. De esta manera, por ejemplo los alumnos conocen cómo sobrevivir en una isla, qué decisiones tomar, cuáles son las reglas del juego, etc.

Finalmente, se evidenció que el diálogo argumentativo en el aula es el centro de coordinación de las perspectivas de los participantes. Comprender las perspectivas de otras personas no es algo espontáneo sino que debe aprenderse. Son necesarios unos objetivos claros de discusión y sugerir razones que sustenten las posiciones adoptadas. Los educadores orientan y dirigen las conversaciones en el aula, esto significa que destacan elementos fundamentales para generar el diálogo, por ejemplo, el tema, la dirección y la meta. En el siguiente fragmento se muestra cómo estos elementos han sido tomados en cuenta por la docente y la investigadora.

Fragmento 3. Preparar una publicación audiovisual 1 (Sesión 4, 2009 03 09)

Investigadora: ¿Qué queréis transmitir?

Grupo 1, alumno 1: una manera de aprender que es más entretenido que los libros, por ejemplo.

Investigadora: ... Preferís el juego...

Grupo 1, alumno 2: Y... otro mensaje, por ejemplo, cuando Roberto aparece jugando con los videojuegos, nosotros tenemos que decir que hay otra posibilidad, porque Roberto está aprendiendo al mismo tiempo que juega y eso es posible. Él aprende idiomas...

Investigadora: Para divertirse... Son mejores que los libros para divertirse...

Profesora: ¿Quién va a ser la audiencia? Niños, padres, etc.

Grupo 1, alumno 1: Para todo el mundo

Teacher: ¿El público en general?

Grupo 1, alumno 1: Yes.

Podemos ver cómo el alumnado está intentado reflejar en el anuncio publicitario que está creando, lo que han aprendido con el juego, en este caso, ellos quieren transmitir que “todo el mundo puede aprender con *Los Sims 2 Náufragos*”.

Conclusión

El mundo digital abre nuevos caminos a quienes enseñan y aprenden, es importante conocer cómo utilizar nuevos instrumentos de forma que se contribuya al desarrollo de la reflexión y el pensamiento crítico. Para conocer cómo se puede aprender en la cultura en que se está inmerso es necesario reflexionar sobre los procesos cognitivos humanos, en concreto sobre los modelos de pensamiento, de aprendizaje y de resolución de problemas. De esta manera se comprueba que los nuevos medios fomentan una reestructuración de la cognición cultural, de las relaciones entre las personas, de los conceptos y mucho más. Al hablar de nuevas alfabetizaciones se hace como una forma de combinar múltiples discursos en contextos específicos y relacionados con los procesos de cognición situada.

A lo largo de estas páginas se buscó mostrar un ejemplo de cómo los nuevos medios de comunicación pueden entrar en un centro educativo implicando a los diferentes agentes: docente, alumnado y currículo. El videojuego ha servido como herramienta para crear escenarios educativos innovadores, combinándolo con otros medios. Además, se ha podido abordar contenidos curriculares, contribuyendo a nuevas formas de alfabetización entre la docente y el alumnado, a la adquisición de conocimientos específicos y al desarrollo de aprendizajes propios de la sociedad de la información. Una vez realizado el taller es posible hablar del logro de cuatro objetivos fundamentales por parte del alumnado cuando este se enfrentó al videojuego:

- Se divierte mientras aprende en colaboración.
- Intercambia opiniones y colabora usando el inglés.

- Transfiere conocimientos aprendidos en el mundo virtual a una realidad práctica (anuncios publicitarios).
- Reflexiona sobre las decisiones a tomar para resolver problemas.

Estos objetivos coinciden en gran medida con las metas de los investigadores y las propuestas por la docente. Por lo que, se puede decir que se ha llegado a un entendimiento mutuo y se ha conseguido utilizar en el aula una herramienta, aparentemente de ocio, para producir situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Para la profesora, no solo era importante incluir el inglés en el taller, ni la unidad didáctica referida al análisis de anuncios publicitarios, que era en lo que estaba trabajando en ese momento en su asignatura, para ella fue muy importante la toma de decisiones en equipo y la argumentación sobre el porqué de esas respuestas. Es decir, que el alumnado tomara conciencia de la situación vivida y fuera capaz de traspasar el mundo imaginario que ofrecía el juego a su propia realidad.

Todo lo que anterior, ayudó a indagar en el aula y descubrir la historia del taller. Investigadores, docente y alumnado establecen una red de conexiones motivados por un interés común, aprender con videojuegos comerciales en un contexto educativo. Además, es una excelente oportunidad para introducir otros medios de comunicación e ir más allá de las actividades corrientes que se suelen realizar en el aula.

Referencias

- Bruner, J. (1984). Juego, pensamiento y lenguaje. En J. L. Linaza (Ed.). *Acción, Pensamiento y Lenguaje: Escritos de J.S. Bruner*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burn, A. (2009). *Making new media: Creative production and digital literacies*. New York: Peter Lang.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Dezuanni, D.E. (2010). Digital media literacy. Connecting Young People's Identities, Creative production and learning about video games. En D.E. Alvermann (Ed.). *Adolescents' online literacies: connecting classrooms, digital media,*

- and popular culture* (Vol. 39, pp. 15-143). New York: Peter Lang.
- diSessa, A. A. (2000). *Changing Minds: Computers, Learning and Literacy*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gee, J. P. (2008). Learning and Games. En K. Salen (Ed.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 21-40). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Glenberg, A. M. y Robertson, D. A. (1999). Indexical Understanding of Instructions. *Discourse Processes*, 28, 1-26.
- Hayes, J. R. (1989). *The complete problem solver* (second edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holland, D., Jenkins, H. y Squire, K. (2003). The video game theory reader. En M. Wolf y B. Perron (Eds.). *Theory by design*. New York and London: Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Kolodner, J. L. (1993). *Case Based Reasoning*. San Mateo, CA: Morgan Kaufmann.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lacasa, P. y GIPI. (2009). *Videojuegos en el Instituto. Ocio digital como estímulo en la enseñanza*. Madrid: Electronic Arts España & Universidad de Alcalá.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lacasa, P. y Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Raessens, J. y Goldstein, J. (Eds.) (2005). *Handbook of Computer Games studies*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Robbins, P. y Aydede, M. (Eds.) (2009). *The Cambridge handbook of situated cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Salen, K. (Eds.) (2008). *The Ecology of Games: connecting youth, games and learning*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Schank, R. C. (1982). *Dynamic Memory*. New York: Cambridge University Press.
- Shaffer, D. W. (2006). *How Computer Games Help Children Learn*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shapiro, L. A. (2011). *Embodied cognition*. London: Routledge.
- Sicart, M. (2003). Family Values: Ideology, Computer Games & The Sims, *Congreso Internacional de la Digital Games Research Association (DiGRA)*. Recuperado el 24 de enero del 2011, de <http://www.digra.org/dl/db/05150.09529>
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology*. United Kingdom: Springer.

Educación ambiental como estrategia para la conservación de la quiropterofauna en el municipio de Chipatá (Santander)

Environmental Education as chiropterofauna's conservation strategy in Chipatá Santander

Pilar Galeano C.*
Gustavo Giraldo Q**

Fecha de recepción: 08/04/2012

Fecha de aceptación: pendiente

Resumen

Debido a la importancia de los murciélagos en la conservación de la flora nativa en diferentes hábitats de Colombia, se diseñó un estudio que involucró a la comunidad educativa de Chipatá – (Santander), con el fin de sensibilizarla acerca del cuidado y respeto hacia este grupo faunístico, que contribuye en la sostenibilidad de los recursos naturales de la región. Para tal fin, se realizaron siete charlas informales y talleres dirigidos a 188 estudiantes en el Instituto Técnico Agropecuario “AGATA” para cuarto y quinto de primaria y grados séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo. Se obtuvieron como preconceptos, diversas percepciones erróneas, las cuales durante el desarrollo de las charlas, los talleres y el contacto con pieles de diferentes especies de murciélagos, cambiaron. Asimismo, se ratificó el papel del educador como multiplicador del conocimiento y transformador de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: conservación, educación ambiental, quirópteros.

Abstract

The aim of this research was to make the people aware to the care and respect of bats communities. For that reason, a research about environmental education was designed in Chipatá Santander. Seven workshop and chats with students were carried out with 188 students of different degrees since fourth to eleventh at the Instituto Técnico Agropecuario “AGATA”. Wrong perceptions during develop of the workshops were changed along of this research. In this way, the teacher's role encouraged to scientific knowledge with children was confirmed.

Keywords: Conservation, environmental education, bats.

Introducción

La constante intervención y presión ejercida sobre los diferentes ecosistemas en Colombia, ha llevado a un proceso de degradación que afecta profundamente la fauna silvestre que habita en estos. Teniendo en cuenta que la relación existente entre

ⁱ Licenciada en Biología Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación en Calidad Ambiental. Correo electrónico: nigear@hotmail.com

ⁱⁱ Docente Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación en Calidad Ambiental. Profesor Proyecto Curricular Licenciatura en Biología Facultad de Ciencias y Educación. Correo electrónico: ggiraldoq@udistrital.edu.co

las poblaciones animales (específicamente mamíferos voladores) y las plantas que conforman las estructuras de los bosques no se ha estudiado completamente, y que las personas desconocen esta interacción pese al importante papel que desempeña esta última en el mantenimiento y regeneración de estos, se propone la Educación Ambiental (EA) como una estrategia que permita ahondar en el reconocimiento y comprensión de los quirópteros de la zona de estudio, buscando cambiar concepciones y preconcepciones erróneas, en contra de los murciélagos y su importante papel ecológico.

Los murciélagos constituyen un grupo de mamíferos muy importante en la naturaleza. Conforman uno de los principales elementos para el sostenimiento del equilibrio ecológico y por el rol que desempeñan en la conservación de la flora nativa de los diferentes hábitats, se hace necesario desarrollar estudios en los que se dé relevancia a la conservación de sus poblaciones. No obstante, su importancia radica no solo en la relación murciélago-planta para el equilibrio de los ecosistemas, sino también en funciones ecológicas como la dispersión de semillas y el control de insectos (plaga), siendo muy importante conocer estas funciones, para así facilitar la conservación de los murciélagos en los ecosistemas que habitan.

Los quirópteros tropicales tienen gran potencial como indicadores de niveles de perturbación de hábitat, y ofrecen una amplia visión de la salud de un ecosistema debido a que explotan diferentes recursos tróficos (Fenton et ál., 1992).

Por el papel que desempeñan los murciélagos en la conservación de la flora nativa de los diferentes hábitats, se hace necesario desarrollar estudios en los que se dé relevancia a la relación murciélago-planta, para el equilibrio de los ecosistemas (Altrigham, 1996).

Por estas razones, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿qué percepciones acerca de los murciélagos, tienen los estudiantes de Básica (Primaria y Secundaria) y Media que viven en el Municipio de Chipatá – (Santander)? Para poder responder a cabalidad el anterior interrogante se trazó como meta la sensibilización de la comunidad educativa del Instituto Técnico Agropecuario “AGATÁ” del municipio de Chipatá (Santander), sobre el importante rol que desempeñan los murciélagos para el sostenimiento del equilibrio ambiental. Se tomó como elemento importante de investigación

y fuente de información a los niños y jóvenes del municipio, pues ellos podrían convertirse en multiplicadores de los resultados que se obtengan del presente estudio.

Metodología

Se realizaron siete charlas en el Instituto Técnico Agropecuario “AGATÁ” de Chipatá (Santander), municipio anexo a la provincia de Vélez. Esta es una institución que imparte educación en el nivel de primaria y bachillerato a niños de Chipatá y de las veredas aledañas, haciendo especial énfasis en la producción agropecuaria. Las charlas se programaron de forma individual a los grados: cuarto y quinto de primaria y en bachillerato a los grados séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo, con una duración aproximada de dos horas y con un cubrimiento de 188 estudiantes en total.

Las actividades fueron iniciadas con la participación activa de los estudiantes, quienes contaron sus ideas previas acerca de los murciélagos, sus creencias y demás conocimientos al respecto. Luego, se realizó una explicación mediante una presentación para dar a conocer a los estudiantes aspectos generales acerca de los murciélagos, dentro de los cuales, se mencionan las características que los incluyen dentro del grupo de los mamíferos. Se trataron también aspectos como la estructura de las alas, el pelaje, la ecocalización, la capacidad de hibernación, la diversidad de especies en Colombia y en el mundo, los refugios, los hábitos alimenticios, entre otros.

Para finalizar, se realizó un taller que permitió evidenciar las diferencias entre las ideas previas y los nuevos conceptos aprendidos con el desarrollo de la charla y los aportes de los compañeros de clase. También, se utilizaron cinco pieles de murciélagos del género *Artibeus* y *Carollia*. Se les permitió a los estudiantes tocar las pieles, localizar estructuras como el trago, la hoja nasal, sentir la textura de la piel, observar las patas y sus garras y, finalmente, se les indicó la importancia de los murciélagos para los ecosistemas donde se encuentran.

Resultados y análisis

Se considera que el uso de pieles de algunos murciélagos en este trabajo, además de las imágenes y los talleres, contribuyó con el proceso de aprehensión de nuevos conocimientos alrededor del tema de los murciélagos. En concordancia con Iglesias

(1996) quien afirma que el ambiente físico se define como el conjunto de relaciones interpersonales que se dan en el aula y el espacio físico donde se lleva a cabo la labor educativa. Al respecto, se define el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo, y al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos.

Los talleres como mecanismo de evaluación de las charlas tuvieron en cuenta la psicología, pero sobre todo el aprendizaje significativo y fue Ausubel (1998) quien comenzó a hablar de este aspecto, entendiendo que el aprendizaje de los conceptos debe realizarse en el marco de las teorías en las cuales está incluido: no es posible aprender conceptos aislados. El interés por las ideas acerca de los fenómenos naturales que los niños traen a sus clases de ciencias, antes de recibir una enseñanza formal en dicho campo, ha aumentado notoriamente durante los últimos años, justificado por la implicancia de estas concepciones en la aprehensión de las nociones científicas.

Las ideas previas que los estudiantes mencionaron y que fueron extractadas a partir de la conversación con ellos, se agrupan de forma general en la tabla 1.

Tabla 1. Ideas previas de los estudiantes.

Ideas en contra de los murciélagos	Ideas en favor de los murciélagos
Animales diabólicos Chupa Sangre Malos Perjudiciales Animales que atacan directamente al hombre Que matan al ganado y a las gallinas Vomitan o excretan por la boca Animales sucios Vomitan a la gente y las excretas queman la piel. Transmiten la rabia.	Donde excreta el murciélago nacen plantas.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la tabla 1 concuerdan con lo expuesto por Cruz (2007), quien afirma que:

[...] históricamente los murciélagos, únicos mamíferos voladores, han sido considerados dañinos, quizá por los mitos y supersticiones construidos en torno a ellos, desde aspectos asociados a la cosmovisión en algunas culturas mesoamericanas, que los consideraban mensajeros de los dioses y habitantes de las tinieblas y el inframundo y el cine de terror y su morfología no tan agradable para muchos. Lo anterior, ha generado que en las comunidades urbanas y rurales, se tenga una mala imagen y desinformación sobre los quirópteros, y por lo tanto, sean exterminadas poblaciones completas, además de la reducción y destrucción de sus hábitats por la acción del hombre, que causa disminución significativa de las poblaciones.

Teniendo en cuenta esta información, es evidente que los estudiantes del Instituto Técnico Agropecuario “AGATÁ” han recibido la misma mala información con respecto a los murciélagos, por ende, los argumentos en contra de estos son tan numerosos, y la información que poseen al respecto se encuentra muy distorsionada, pues los asocian con animales diabólicos, chupa sangre, transmisores de la rabia, sucios y poco estéticos. Además, los estudiantes que se han criado por lo general en la zona rural piensan que el ganado muere como consecuencia de los vampiros o murciélagos y, en general, consideran que todos los murciélagos son hematófagos o chupa sangre.

Lo anterior, se relaciona con Cruz (2007), quien afirma que:

[...] en México los murciélagos han sido considerados símbolos de fertilidad y de vida, pero también de desolación y muerte. En el pasado, los artistas forjaron su figura a golpes de martillo en el oro y en la plata que adornaba las vestiduras de los sacerdotes y de los guerreros, y en la piedra de sus templos y edificios. Sin embargo, debido a ciertas ideas y a la ignorancia de su valor, para muchos de nuestros campesinos actuales son sinónimo del mal y pocos los estiman como seres útiles.

En cuanto a la lista de preconceptos obtenidos en la tabla 1, se entiende que en el terreno de la enseñanza de la ciencia, una gran diversidad de estudios investiga los más variados temas, acumulándose bastante evidencia acerca de las creencias que los niños tienen sobre los fenómenos de la naturaleza y de las expectativas que les permitan predecir futuros

eventos. Estas creencias y expectativas, basadas en las experiencias de la vida cotidiana están arraigadas muy fuertemente en su pensamiento, bajo el nombre de preconceptos, marcos conceptuales alternativos o concepciones espontáneas, las cuales han sido estudiadas por diversos autores y son bastante diferentes de las ideas que los científicos tienen acerca de los mismos temas (Leymonié et ál., 2009).

Lo anterior contrasta con lo que podría llamarse conocimiento científico dentro del que se manejan marcos teóricos basados en construcciones científicas. Asimismo, también se puede tener en cuenta la expresión *marco alternativo*, que comenzaron a utilizar Driver y otros (1992), en el cual se denota una preocupación por los aspectos epistemológicos de algún problema. No obstante, el conocimiento popular, aunque no es construido reflexivamente, tampoco se trata solo de simples errores en el aprendizaje de los conceptos científicos, sino de verdaderas redes de conceptos, interrelacionados entre sí en una forma coherente y organizada desde el punto de vista de quienes los sostiene, y ello le permite predecir y manejar situaciones concretas de la vida cotidiana, tal y como se aprecia en cada una de las expresiones detalladas en la tabla 1.

Con respecto a la única idea preliminar en favor de los murciélagos, en la cual algunos estudiantes expresan que, según algunos adultos mayores “donde excreta el murciélago, nace la planta”, el trabajo realizado por Cruz (2007), permite afirmar que existe una realidad para muchos oculta. Estos animales son nuestros aliados, ya que todas las noches salen en beneficio nuestro a regular las poblaciones de insectos plaga, a dispersar semillas, con lo que contribuyen a la reforestación de ecosistemas, incluso son considerados *arquitectos* del paisaje en ecosistemas desérticos, son vectores en la polinización de muchas plantas con flor. De todos modos, es evidente que los argumentos en contra de los murciélagos son más fuertes y, por ende, contribuyen al mal entendimiento que se tiene acerca de los quirópteros.

Taller en los grados décimo y undécimo

Consenso de ideas previas y conocimiento científico

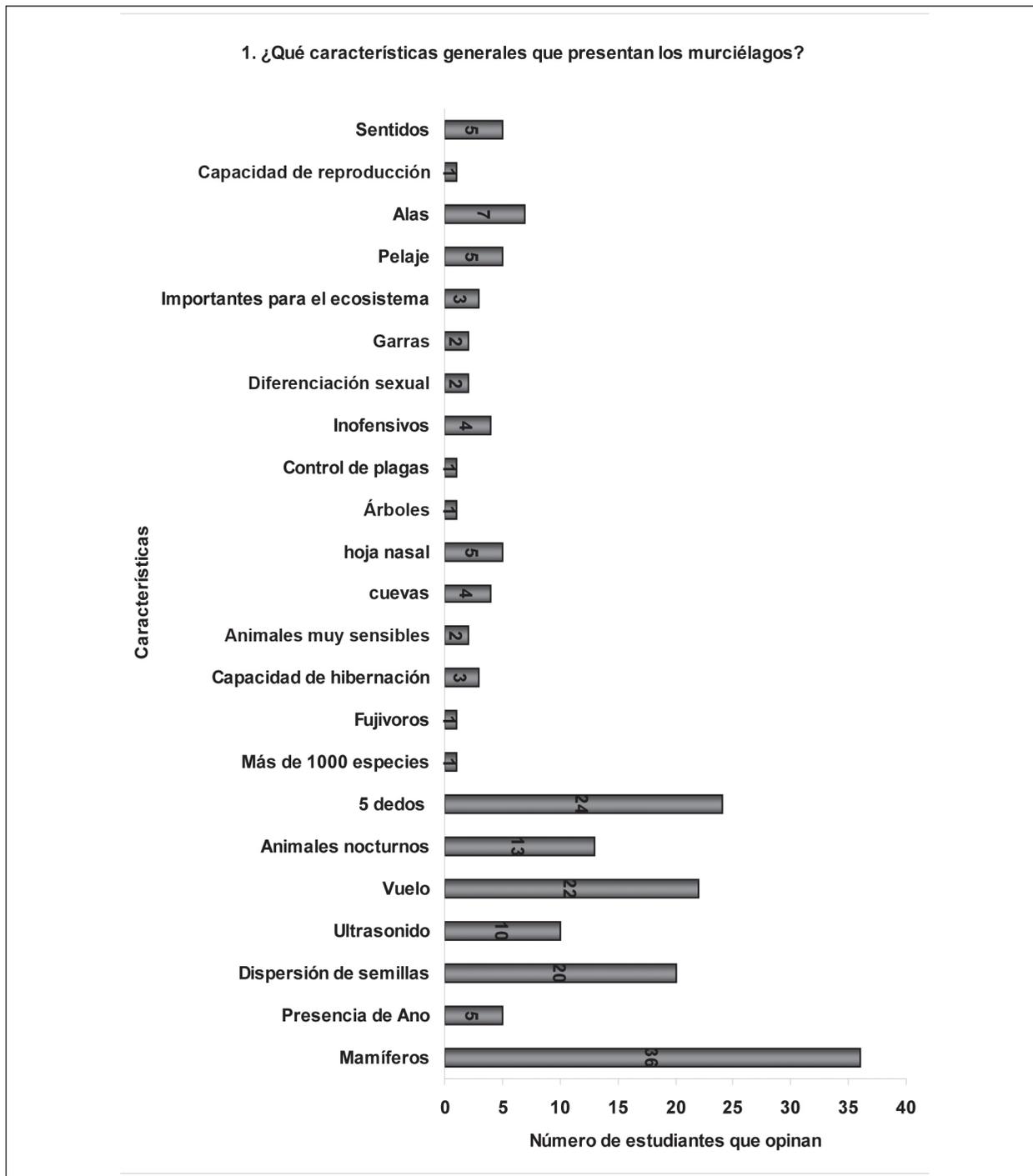
A continuación se muestran las respuestas que los estudiantes dieron al taller en las cuales se evidencian diferencias entre las ideas iniciales y las ideas que se lograron en consenso mediante la charla impartida, la resolución de inquietudes y el contacto con las pieles de los murciélagos.

¿Qué características presentan los murciélagos?

En la figura 1 se observa cómo 69 estudiantes de los grados 10° y 11°, treinta y seis afirman que, dentro de las características generales de los murciélagos, estos se ubican dentro del grupo de los mamíferos, lo cual, no fue mencionado en el momento de expresar las ideas previas. Del mismo modo, veinticinco estudiantes mencionaron que los murciélagos poseen cinco dedos los cuales se modificaron para convertirse evolutivamente en alas que les confieren características como el vuelo.

Por la relevancia que se les dio a los murciélagos como dispersores de semillas, veinte estudiantes nombraron este aspecto como importante. Al finalizar la charla, cuatro estudiantes afirmaron que “los murciélagos son animales indefensos”. Dentro de otras características, los estudiantes en menor proporción recuerdan, la presencia de año, el ultrasonido, los hábitos nocturnos de los murciélagos, la existencia de aproximadamente mil especies, y hacen alusión a los hábitos frugívoros, la capacidad de hibernación, así como también, mencionan que los murciélagos son animales muy sensibles a los cambios en su medio, utilizan cuevas para su refugio, poseen estructuras como la hoja nasal asemejándola a un cacho y mencionan la función de controladores de plagas que ejercen sobre los ecosistemas a los cuales pertenecen. También nombran aspectos como la diferenciación sexual, la presencia de garras que les permiten sostenerse, aspectos morfológicos como el pelaje y su textura, y la agudeza de sus sentidos (figura 1).

Figura 1. Características generales que presentan los murciélagos según estudiantes de grados décimo y undécimo



Fuente: elaboración propia.

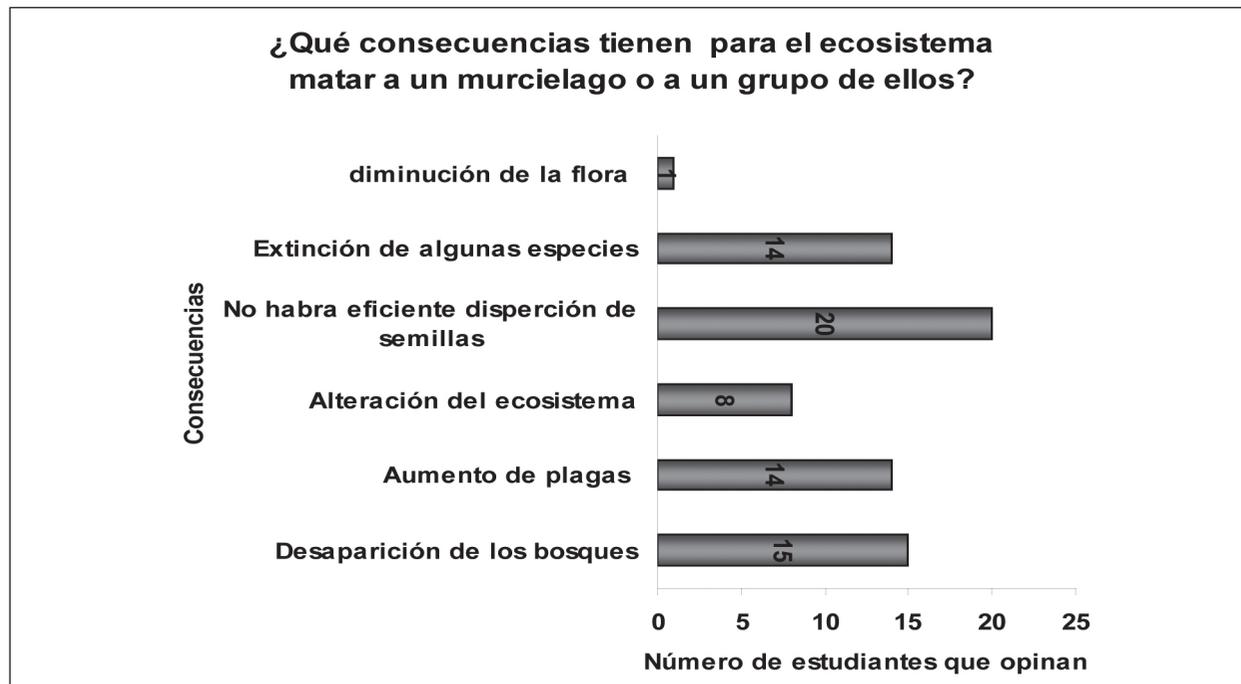
Con respecto a los resultados obtenidos para la figura 1 se evidencia un cambio en cuanto a los conceptos que se tenían en un comienzo acerca de los murciélagos; pues, el conocimiento que se extrajo del grupo de estudiantes era científicamente muy reducido, tal y como lo expone Pozo y Carretero (1987) quienes afirman que, los modelos elaborados

por los estudiantes no dependen del contexto cultural y social en el cual se desarrollan los individuos. Algunas de las características más salientes de las concepciones espontáneas surgen sin que exista instrucción mediadora, se trata de ciencia intuitiva o ingenua, altamente predictiva en cuanto a la vida cotidiana. Además, son ubicuas y en general,

científicamente incorrectas y tienen un grado de abstracción muy limitado pues están restringidas a lo observable.

¿Qué consecuencias tiene para el planeta y finalmente para el hombre matar a un murciélago o a un grupo de ellos?

Figura 2. Consecuencias que tiene para el planeta y para el hombre matar a un murciélago o a un grupo de ellos, según estudiantes de grados décimo y undécimo



Fuente: elaboración propia

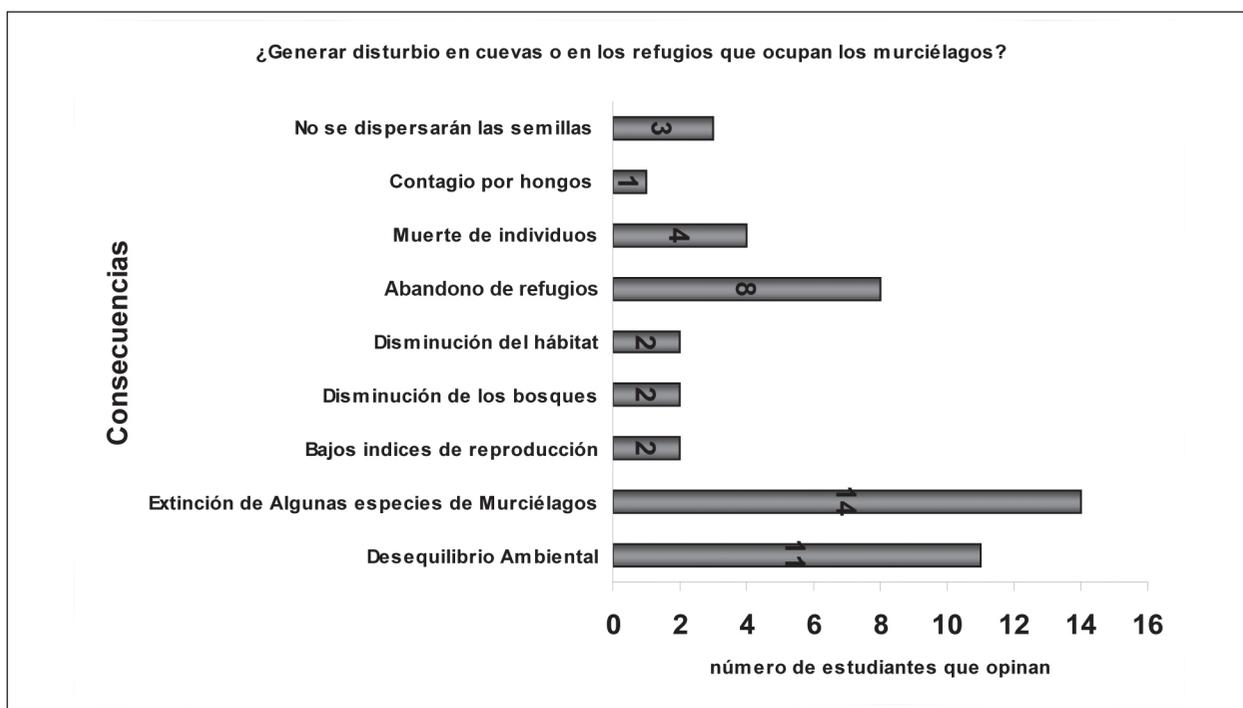
De acuerdo con la figura 2, veinte estudiantes afirman que al matar a los murciélagos, el proceso de dispersión de semillas se verá alterado o no se realizará, mientras que quince estudiantes infieren que al no haber una eficiente dispersión de semillas, los bosques tenderán a desaparecer. Por su parte, catorce estudiantes respondieron que al no existir los murciélagos se incrementarían las plagas de insectos y roedores lo cual afectaría los cultivos y la salud humana. Finalmente, ocho estudiantes concluyeron que los ecosistemas se alterarían y un estudiante opinó que la flora disminuiría.

Taller en los grados: séptimo, octavo y noveno

Generar disturbio en cuevas y refugios

En cuanto a las consecuencias para los murciélagos, debido a la intromisión del hombre en sus refugios, los estudiantes mencionaron las siguientes: extinción de algunas especies de murciélagos; desequilibrio ambiental; abandono de los refugios y muerte de los individuos; ineficiente dispersión de semillas; y, en menor número, se mencionó el contagio por hongos; la disminución del hábitat de los bosques; y, finalmente, bajos índices de reproducción, como se aprecia en la figura 3.

Figura 3. Consecuencias al generar disturbio en cuevas y refugios, según estudiantes de grados séptimo, octavo y noveno.



Fuente: elaboración propia.

74

Por ignorancia, históricamente los murciélagos han sido considerados dañinos; sin embargo, la mayoría de ellos desarrolla actividades que favorecen tanto a la naturaleza como al ser humano. El consumo de insectos plaga, la polinización de flores y la dispersión de semillas son algunas de las tareas que así como son favorables, son también desconocidas, pero que con toda seguridad contribuyen al mantenimiento del ambiente (Cruz, 2007). Al finalizar la charla, estas nuevas ideas se encuentran en los estudiantes, y como al reconocer se puede sensibilizar, se logra que los estudiantes expresen sus nuevas actitudes hacia los murciélagos (ver figura 4).

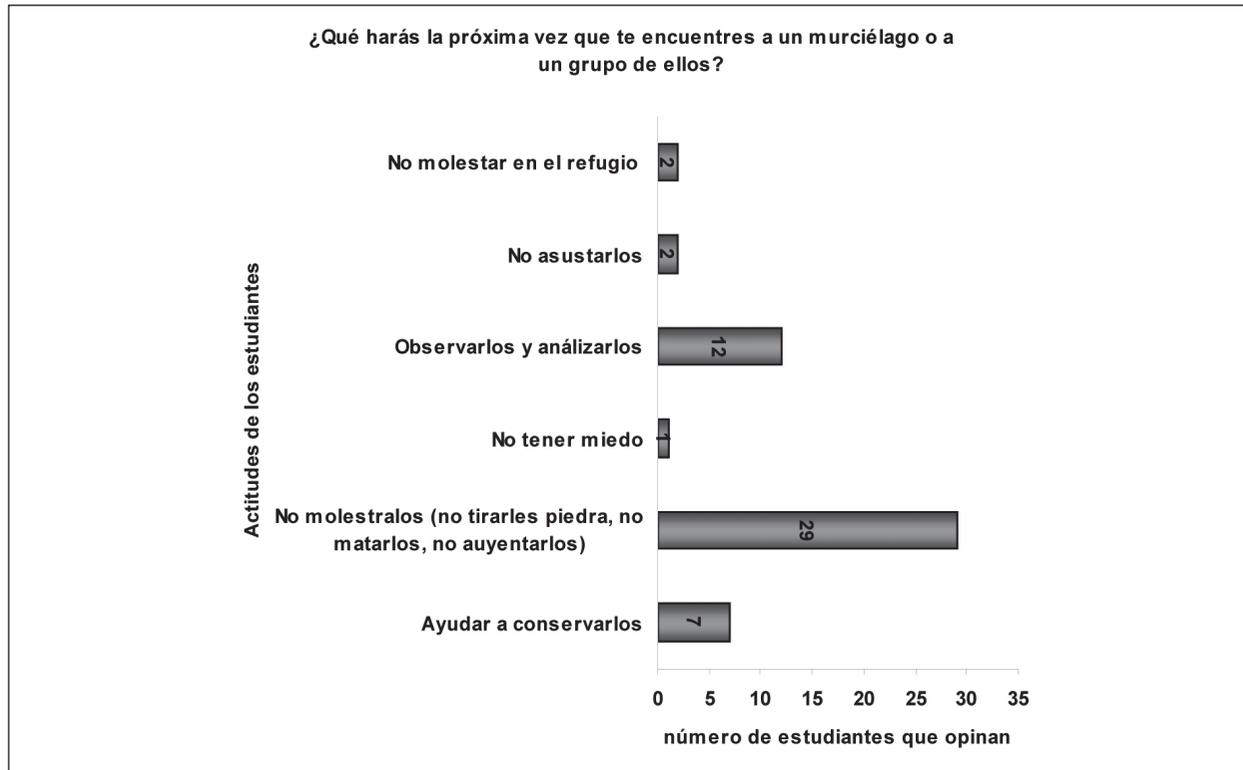
¿Qué harás la próxima vez que te encuentres un murciélago o un grupo de ellos?

Con respecto a esta pregunta, de los 88 estudiantes, veintinueve afirmaron que la próxima vez que se encuentren con un grupo de murciélagos no los

molestarán, incluyendo dentro de esta afirmación, actitudes que según ellos presentaban antes como: tirarles piedra, matarlos, ahuyentarlos, también afirman que “solo van a observarlos, y que van a comentar con sus conocidos lo aprendido en la charla para ayudar a conservarlos, y afirmaron que no van a tener miedo y no van a molestar en el refugio”.

Además, se debe tener en cuenta que la educación científica debería también promover y cambiar ciertas actitudes en los alumnos, lo que habitualmente no logra, en parte porque los profesores de ciencias no suelen considerar que la “educación en actitudes” debe hacer parte de sus objetivos y contenidos esenciales (Pozo, 1997). En los resultados de los talleres planteados para este estudio los estudiantes diseñan alternativas para el cuidado y preservación de los murciélagos, como se puede observar en la figura 4.

Figura 4. Actitudes de los estudiantes de grados séptimo, octavo y noveno para con los murciélagos



Fuente: elaboración propia.

La enseñanza o la recreación de la investigación científica es divulgación del conocimiento y quehacer científico. El método consiste en una organización estratégica de todas las operaciones que intervienen en la producción científica. Como *proyecto* ayuda a alcanzar los fines de divulgación

o difusión de la ciencia, a fomentar en los estudiantes (tomando como herramienta la parte no curricular) autonomía de pensamiento, capacidad de análisis ya que finalmente, este puede ser un generador o productor de conocimiento (Cruz, 2007).

Figura 5. Estudiantes de grado séptimo interactuando con las pieles de los murciélagos



En la figura 5 se puede observar la interacción directa de los estudiantes con las pieles preservadas de algunos individuos destinados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con respecto al desarrollo de la Educación Ambiental y la metodología que se desarrolla en esta, se debe permitir en lo individual estimular el trabajo asociativo para la comprensión de las relaciones de interdependencia entre los individuos con su entorno; apropiación de la realidad y construcción colectiva de actitudes de valoración y respeto por el ambiente (Torres, 2003). La metodología de charlas y talleres no solo permitió llegar a un consenso de ideas científicas y claras con respecto al papel de los murciélagos en el medio ambiente, sino que también posibilitó que los estudiantes al formularles preguntas, expresaran no solo el conocimiento, sino también nuevas actitudes, inferencias y hasta consecuencias de los ataques a los murciélagos y a sus refugios.

Para la investigación cualitativa conviene tener en cuenta la parte evaluativa del taller. De esta depende que se puedan analizar y comparar los resultados. La evaluación del taller en la investigación, es la esencia para corroborar si la praxis investigativa que se aplicó,

alcanzó los resultados esperados (Torres, 2003). De esta manera, las respuestas dadas por los estudiantes a las diferentes preguntas del taller, confirman que el objetivo inicial, era sensibilizar y dar a conocer, ya que los cambios de actitud son evidentes no solo en lo conceptual, sino también en lo crítico y actitudinal.

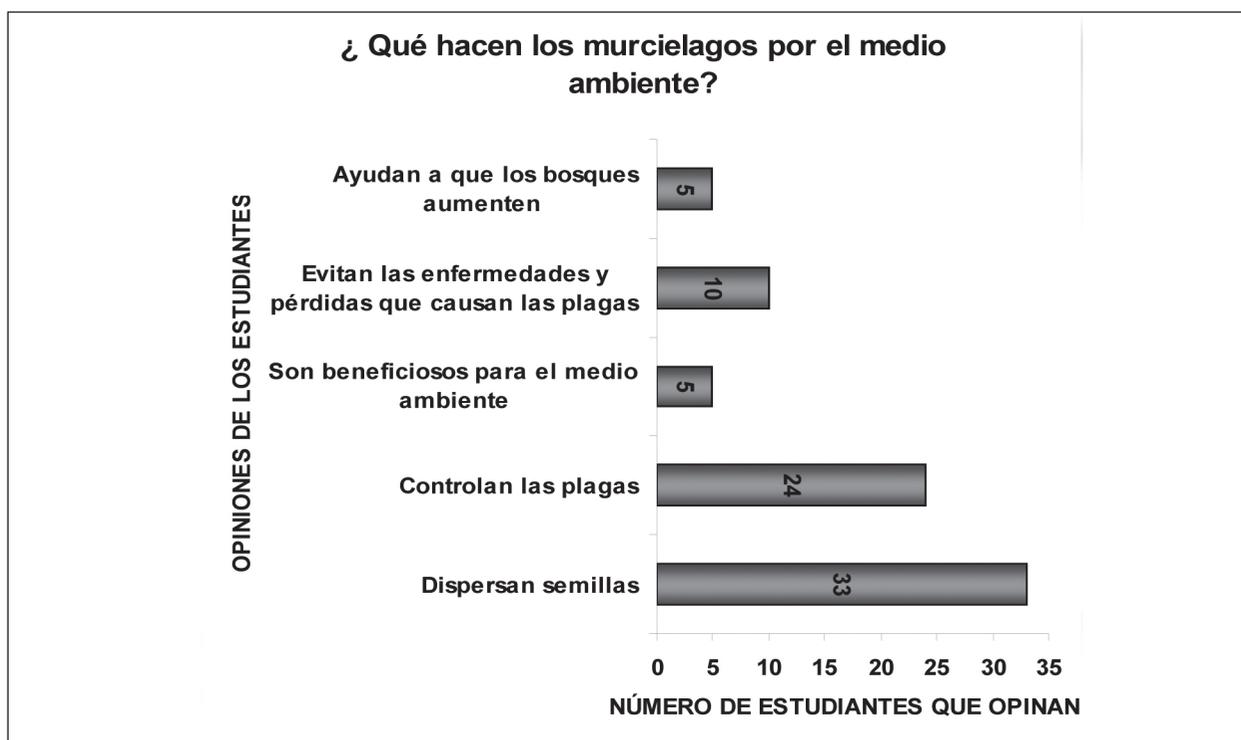
Al observar las figuras 1 a 4 se aprecia que la técnica del taller para generar tanto aprendizaje significativo, como investigaciones aplicadas, es válida puesto que, en el planteamiento de preguntas e hipótesis, se hacen inferencias, con lo cual se da cabida para iniciar un proceso de búsqueda de información o solución al problema. En esta búsqueda es posible la transformación de la realidad.¹

Gráficos para el taller realizado en los grados cuarto y quinto de primaria

En los grados cuarto y quinto de primaria el taller realizado fue diferente al aplicado para los grados de bachillerato, producto del cual se obtuvieron respuestas escritas como se evidencia en los figuras 6 y 7 y algunos dibujos que se presentan en el anexo 3.

¿Qué hacen los murciélagos por el medio ambiente?

Figura 6. Utilidad de los murciélagos para el medio ambiente, según los niños de grados cuarto y quinto de primaria



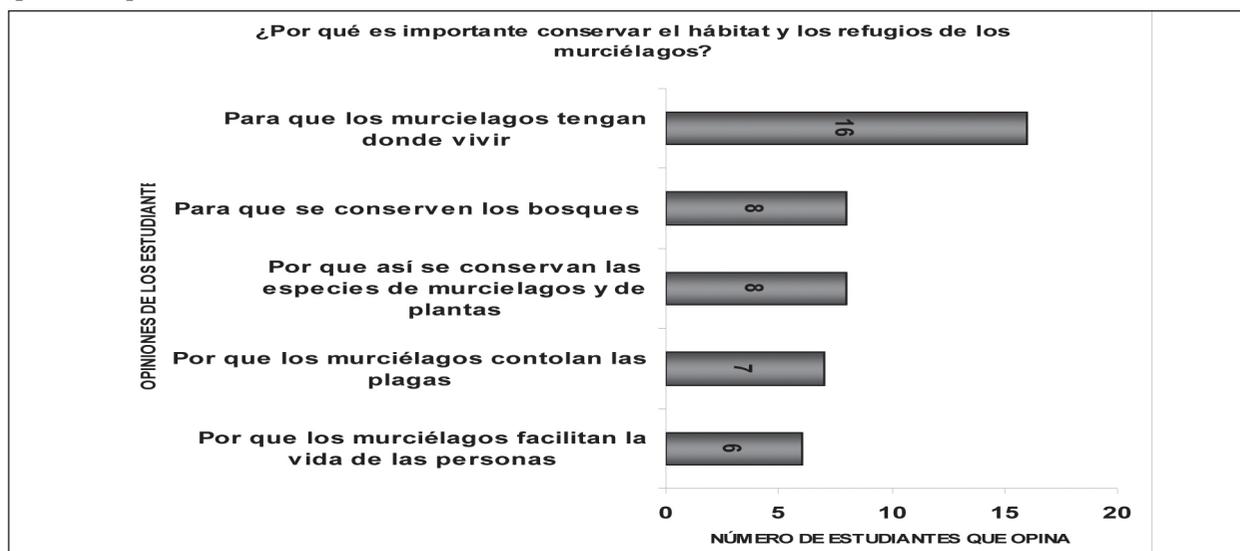
Fuente: elaboración propia.

¹ Tomado de: www.humboldt.org.co/chmcolombia/servicios/educacion_amb

De los cuarenta y un niños de los grados cuarto y quinto de primaria, treinta y tres afirmaron que los murciélagos son buenos dispersores de semillas, controladores de plagas y al realizar esta función, benefician al medio ambiente y evitan las enfermedades y pérdidas económicas que causan las plagas de las cuales los murciélagos son controladores

¿Por qué es importante conservar el hábitat y los refugios de los murciélagos?

Figura 7. Importancia de conservar el hábitat y los refugios de los murciélagos; según los niños de cuarto y quinto de primaria



Fuente: elaboración propia.

El trabajo que se realizó con el taller se dinamiza mediante un ejercicio permanente de preguntas y de la búsqueda de respuestas, lo cual posibilita momentos de construcción y facilita procesos. Finalmente, este es el evento por excelencia de la relación dialógica, para la interpretación de realidades y para la reflexión a propósito de los valores y de los cambios actitudinales (Torres, 2003), generándose respuestas tan interesantes como las que se pueden ver en las figuras 6 y 7, en las cuales los estudiantes interpretaron la relación de los murciélagos como controladores de plagas, dispersores de semillas y como facilitadores de la vida de las personas.

Con respecto a la pregunta, los niños respondieron que es importante conservar el hábitat de los murciélagos para que tengan donde vivir, para que se conserven los bosques, especies de murciélagos y de plantas, y finalmente afirmaron que es importante conservar los refugios de los murciélagos para que estos sigan controlando las plagas.

Figura 8. Estudiantes de quinto de primaria, interactuando con las pieles de murciélagos



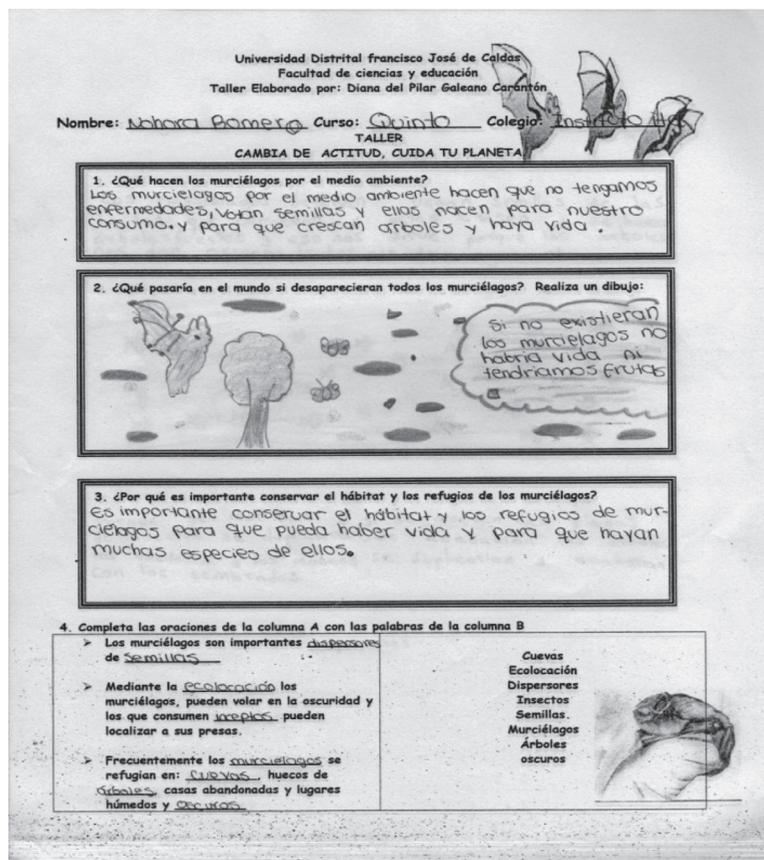
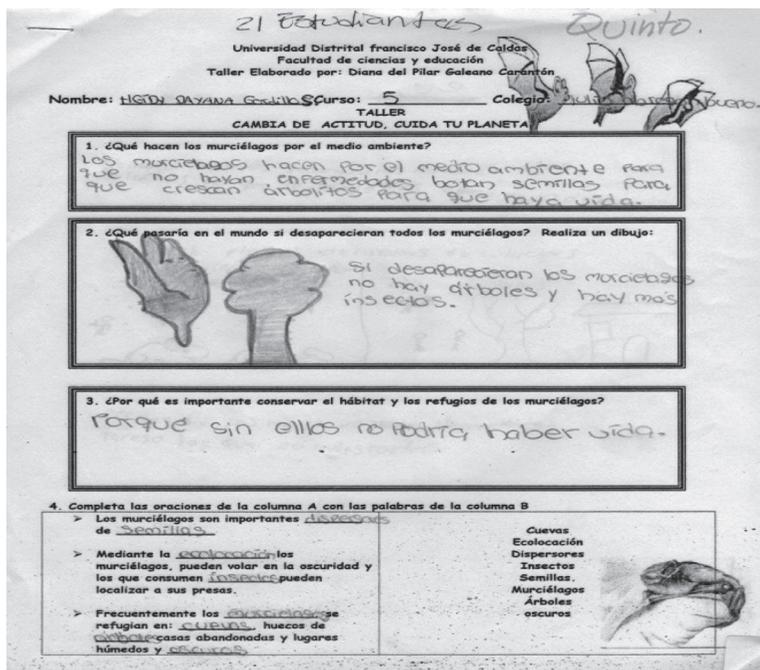
Fuente: elaboración propia.

A la luz de los resultados obtenidos en el presente trabajo, sería útil la realización de campañas de concientización en lo local, las cuales podrían permitir que la población adquiriera un mayor conocimiento sobre las especies de quirópteros que le rodean y

evitar su muerte, puesto que se les asignan falsas atribuciones como efectos negativos (dañinos) o falsas propiedades. Asimismo, es de vital importancia desarrollar programas de educación ambiental para

difundir entre los habitantes de la zona, la utilidad y los servicios gratuitos que prestan los murciélagos como agentes de dispersión, polinización y control de plagas.

Figura 9. Muestras de algunos de los talleres desarrollados por los estudiantes



Conclusiones

Los talleres y charlas de educación ambiental en favor de la conservación de los murciélagos, tuvieron un efecto favorable en la percepción de los estudiantes de básica (primaria y secundaria) y media, hacia este grupo de mamíferos.

La metodología de charlas y talleres no solo permitió llegar a un consenso de ideas científicas y claras con respecto al papel de los murciélagos en el ambiente, sino que también propició nuevas actitudes, inferencias y hasta consecuencias de los ataques a los murciélagos y a sus refugios.

La educación ambiental en la primera infancia y adolescencia puede contribuir a la conservación de diferentes especies de animales y como consecuencia de ello, también de plantas, árboles y arbustos nativos sobre todo en áreas rurales.

El uso de diferentes materiales didácticos como imágenes, fotografías, pieles de diferentes individuos, y videos contribuye a la aprehensión del conocimiento, dado que relaciona al estudiante de manera real con el objeto de estudio.

Referencias

- Altrighan, J. (1996). *Bats biology and behavior*. Oxford: University press.
- Ausubel, D. (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Comunidad virtual del Mecanismo de Facilitación en Colombia. 2008. La Educación Ambiental. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Recuperado de www.humboldt.org.co/chmcolombia/servicios/educacion_amb.
- Cruz, J. (2007). Entre la noche y la incomprensión. Murciélagos. X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - Unesco) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad” San José, Costa Rica, 9 al 11 de mayo, 2007.
- Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. (1992). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Fenton, M. et ál. (1992). Phyllostomib bats (chiroptera Pjilostomidae) as indicators of habitat disruption in the neotropics. *Neotropica*, 24 (3), 440-446
- Jaramillo, L. (2011). *Disposición del ambiente en el aula. Instituto de Estudios Superiores en Educación. Unidad de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Leymoníé, J. et ál. (2009). *Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales*. Oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Pozo, J. y Gómez, M. (1997). *Aprender y enseñar ciencia del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Pozo, I. y Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿que cambia en la enseñanza de la ciencia?. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 35-52.
- Torres, M. (2003). La Educación Ambiental: Hacia la transformación de la Educación y sus proyecciones. *Reflexión y Acción: El diálogo fundamental para la Educación Ambiental*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mis borradores en la producción escrita

My drafts in the writing

Julián Martínez Gómez*

Resumen

Este escrito refiere a la importancia de la textualización (transformación, *borradores*) en el proceso de escritura, considerado un componente básico que implica la conversión de ideas en palabras, y se analiza a la luz de las diferentes investigaciones llevadas a cabo por teóricos de la escritura. Este proceso depende de las habilidades mecánicas y motoras, como la escritura a mano, la ortografía, la construcción gramatical de los enunciados, etc. Cabe aclarar que en este trabajo se tendrá en cuenta solo este subproceso, pues haría parte de la planificación y de la revisión (por ser recursivos); además, con la orientación del docente y con las acciones metacognitivas del estudiante, este se puede convertir en un escritor experto en la elaboración textual, como lo menciona Bereiter y Scardamalia (1987).

Palabras clave: modelo procesual, procesos cognitivos, transcripción, ortografía, morfosintaxis, semántica y pragmática.

Abstract

This paper discusses the importance of textualization (transformation, 'draft') in the writing process, as a basic component which involves the conversion of ideas into words, and analyzed in the light of the various investigations carried out by theoretical of writing. This process depends on the mechanical and motor skills such as handwriting, spelling, grammatical construction of sentences, etc. It is clear that in this paper we will consider only this thread, it would make part of the planning and review (being recursive), also under the guidance of teacher and student metacognitive actions, this can become an expert writer in the textual development, as mentioned Bereiter and Scardamalia (1987).

Keywords: process model, cognitive processes, transcription, spelling, morphosyntax, semantics and pragmatics.

* Licenciado en Filología e Idiomas (español-francés) de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo (Colombia). Maestría en Lexicografía Hispánica de la Real Academia Española de la

Lengua (España). Docente y Catedrático de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: julian-martinez14@hotmail.com

Introducción

Los trabajos a propósito de la escritura han desarrollado dos enfoques diferentes, que corresponden a dos dimensiones de la expresión escrita: a) centrado en el *proceso*. Se considera de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva. Su objetivo refiere en detectar las habilidades cognitivas que supuestamente desarrolla el alumno, al expresarse por escrito y, b) centrado en el *producto*. Su carácter implica lo lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto.

En el proceso cognitivo, denominado *textualización*, se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (enfoque de producto) y la dimensión cognitiva (enfoque de proceso). En efecto, aunque el conocimiento de la estructura textual (fase de planificación) guía la producción del texto, es necesaria la competencia lingüística para dar forma a las ideas y articularlas.

Entre los modelos procesuales se tiene, por ejemplo, el de Linda Flower y John Hayes (1980, 1984), el cual describe las diversas operaciones intelectuales que realiza un escritor para escribir un texto. Los autores realizaron diferentes experiencias que los llevó a determinar la existencia de diversos procesos y subprocesos mentales básicos, que se organizan en forma jerárquica y con determinadas reglas de funcionamiento. Estos investigadores señalan que:

[...] las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura jerárquica tal que la generación de ideas, por ejemplo es un subproceso de la planificación. Es más, cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición. Una ventaja fundamental de identificar estos procesos cognitivos básicos o la capacidad de razonamiento que utiliza un escritor, es que podemos comparar las estrategias que utilizan los buenos y malos escritores. (Flower y Hayes; citados por González y otros 1999, p. 221)

En este escrito se quiere mostrar las dificultades presentadas por los estudiantes inexpertos, en el entorno académico, en cuanto a la escritura académica. Se precisa identificar las diferentes problemáticas en cada uno de los subprocesos de la producción escrita (planear, textualizar y revisar, cfr. Martínez, 2009), en especial, el de la textualización (objeto de estudio), y presentar algunas reflexiones metodológicas. Para lograr estos fines se ha dividido

este trabajo en cinco partes: introducción, dificultades en la escritura, subproceso de textualización, conclusión y actividad.

El interés de esta temática surge de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que están llevando a cabo su práctica docente en educación básica primaria (ciclos 1, 2 y 3), y de sus frecuentes inquietudes a propósito de cómo mejorar la escritura en sus alumnos; igualmente, existen motivaciones en las estrategias aplicadas en mis diferentes cursos académicos en primer semestre fundamentalmente. La estrategia sirve tanto para niños (educación primaria) como para jóvenes (educación secundaria y universitaria), y pretende que los estudiantes logren autonomía en el empleo de la situación comunicativa en la producción de la escritura académica.

Dificultades en la escritura

Se puede considerar que los estudiantes inexpertos no desarrollan procesos cognitivos ni adoptan estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la composición escrita. En otras palabras, no son capaces de coordinar los diversos pasos y habilidades que se requieren para escribir bien. El comportamiento de dichos individuos presenta las siguientes características (Graham y otros, 1993):

- Ponen mayor énfasis en los factores de producción que en los procesos.
- En el subproceso de planificación se preocupan más por las estrategias para terminar la tarea que por el contenido de la comunicación.
- En la fase de revisión, la atención se centra más en aspectos superficiales del texto.
- Para enfrentarse a los problemas de escritura, buscan ayuda en los otros más que en sus propias capacidades.

Entre las dificultades de la escritura, hay una serie de dificultades cognitivas y metacognitivas de la estructura y forma del texto, y los subprocesos de planificación, textualización y evaluación.

Cognitivas y metacognitivas. Para la creación de textos se requieren procesos *ejecutivos* que activen, en el momento oportuno, estrategias efectivas para desarrollar las habilidades cognitivas de planeación, textualización y revisión. Ahora bien, la aplicación de procedimientos ejecutivos eficientes pueden

estar afectados si las personas carecen del saber metacognitivo (o si este es deficiente) para conocer qué estrategias son pertinentes, y para regular con éxito su realización (Englert et ál., 1988; Graham et ál., 1993). Las dificultades se detectan en los siguientes aspectos:

- Conocimiento claro de las fases en el proceso de escritura.
- Estrategias para presentar conceptos.
- Procedimientos para seleccionar e integrar información que procede de múltiples fuentes.
- Modo de controlar y regular la producción textual.
- Uso de pautas organizativas para generar u organizar las ideas, y controlar la calidad del escrito.

Se presenta a continuación la descripción de estas deficiencias: proceso de composición, estructura textual y capacidades y autorregulación.

Proceso de composición. Los estudiantes inexpertos tienen menos consciencia que los expertos, a propósito de lo que supone saber redactar y de los procesos implicados en la composición escrita (Graham et ál., 1993). Los novatos no tienen claridad en el empleo de las habilidades que se podrían aplicar en la producción de textos (Newcomer y Barenbaum, 1991), entre ellas: competencias para exponer ideas y, capacidades organizativas y de procedimiento, para seleccionar e integrar información a partir de múltiples fuentes.

Con frecuencia, los principiantes carecen de un conocimiento claro acerca de la finalidad y de los destinatarios de la escritura. La falta de sensibilidad en relación con la audiencia (o perspectiva del lector) incluye dos aspectos: identificar la ambigüedad de los textos y predecir las dificultades, que puede encontrar el lector para comprender bien el escrito. En definitiva, los novatos no están familiarizados con los procesos de la composición, esto es, desconocen dichos pasos.

Estructura textual. Los alumnos novatos no tienen un conocimiento de la estructura de cada tipología textual, o dicho saber es deficiente. Los inexpertos carecen del sentido del texto como “representación de significado” (nivel abstracto). Hay desconocimiento de que existe una relación entre la calidad de la información del escrito y la comprensión por parte del posible lector (Beal,

1993). Por lo tanto, los principiantes no emplean en forma adecuada el conocimiento de las estructuras textuales para desarrollar de manera eficaz la planeación.

Se presenta una carencia de sensibilidad, por parte de los estudiantes, en cuanto a las pautas de organización de un escrito, y a la relativa importancia de las ideas. Por lo general, siguen la estrategia de *decir el conocimiento*, esto es, escribir lo que se le va ocurriendo, en lugar de seguir una habilidad, de acuerdo con el saber consciente sobre la estructura textual (ver Scardamalia y Bereiter, 1992). Por lo cual, hay mayor preocupación por lo que se va escribir a continuación y no cómo se relacionan los pensamientos con la premisa básica. Esta situación está relacionada con la ausencia de una planificación orientada a metas (Vallecorsa y Garriss, 1990).

Capacidades y autorregulación. Los estudiantes tienen inconvenientes para evaluar en forma adecuada su actuación y sus capacidades, aunque se muestran dispuestos a llevarlo a cabo (Harris et ál., 1991). Las investigaciones han detectado dos fenómenos en este tipo de estudiantes: *Primero*, supervaloran su habilidad para escribir narraciones creativas (Graham y Harris, 1989). *Segundo*, los jóvenes tienen menos confianza en sus propias capacidades para la producción textual. El novato es incapaz de regular el proceso de producción (procedimientos ejecutivos y empleo de estrategias), esto sucede, ya que no tiene un conocimiento consciente de los pasos implicados en dicho proceso.

La estrategia de autorregulación supone un autodictado, aplicable en cada subproceso (planear, textualizar y revisar); sin embargo, los jóvenes con dificultades de aprendizaje se concentran más en procesos cognitivos de bajo nivel (aspectos mecánicos de redacción) que en habilidades de cognición de alto nivel o metacognitivas (Salvador, 2000). Se pueden presentar otra clase de problemáticas referidas a capacidades cognitivas, metacognitivas y no cognitivas, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Otras dificultades

Cognitivas	Se consideran factores de carácter neuropsicológico como son la atención y la memoria. La <i>atención</i> referida a una incapacidad para concentrar las energías cognitivas en el aspecto de la escritura en que sea necesario. Dicha inhabilidad se hace evidente en los procesos de alto nivel: formulación de planes y metas, atención a la audiencia, evaluación. Esto es, son problemas de control ejecutivo. La <i>memoria</i> implica las problemáticas que se atribuyen a la memoria del contenido esencial son de varias causas: dificultades lingüísticas con el material memorizado (léxicas o sintácticas) y limitaciones de la memoria a corto plazo, que afectan al procesamiento lingüístico inicial de los enunciados.
Metacognitivas	El alumno inexperto no tiene discernimiento de los problemas de la escritura ni reconoce los errores y desviaciones. No es consciente tampoco, de las exigencias planteadas por la audiencia ni de la importancia que implica la planeación (Wong et ál., 1996). Un indicio de esta situación refiere a la ausencia de pausas en la fase de planeación. No puede controlar los procedimientos que lo llevarían a resolver los inconvenientes que encuentra. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje son menos conscientes que sus compañeros en los siguientes aspectos (Englert et ál., 1988): pasos en la escritura, estrategias para presentar ideas, empleo de habilidades organizativas y, procedimientos para seleccionar e integrar la información que procede de múltiples fuentes.
No cognitivas	Se incluyen factores referidos a la "personalidad" como son: afectividad, emotividad, motivación y actitud. Estos elementos, según los especialistas, constituyen uno de los motivos más olvidados en la investigación a propósito de las problemáticas de aprendizaje en la producción escrita. Pero, sin duda, los procedimientos afectivos inciden en el comportamiento, tanto como los cognitivos.

Harris et ál. (1992) han señalado como posibles razones de los inconvenientes en la escritura, la impulsividad y la actitud negativa hacia la actividad. Las expectativas poco realistas de los estudiantes sobre su capacidad para la composición podrían tener varias causas: falso autoconcepto, adopción de una estrategia de autoprotección, deficiencias de comprensión, atención selectiva a elementos dominados de la tarea, desatendiendo los no dominados y, anomalía evolutiva en la capacidad de armonizar las exigencias del trabajo y los niveles de habilidad.

Subprocesos: la textualización

El subproceso de la textualización se considera una fase que comprende tanto las acciones puramente motrices, referidas al acto de escribir letras y palabras, como la producción de proposiciones en el desarrollo de la progresión temática, considerada esta como el elemento básico del proceso de textualización (transcripción, *borradores*).

La función de este procedimiento consiste en transformar las ideas generadas y organizadas en el subproceso de planeación, en un discurso

escrito lingüísticamente aceptable (generación del discurso). Estos pasos implican la transición entre la explicitación del conocimiento (¿qué es lo que sé?) a la expresión en una composición escrita, mediante un determinado sistema de convenciones lingüísticas. En este proceso se presentan tres *estrategias* fundamentales que debe aplicar el estudiante:

- Estrategias *retóricas*. A fin de conseguir los efectos deseados sobre la audiencia real o potencial, y los objetivos previstos a nivel de planificación.
- Estrategias *metacognitivas*. Orientadas al saber y control de las habilidades cognitivas implicadas en la *transcripción*.
- Estrategias de *composición*. Referidas al conjunto de acciones tendientes a:
 - Ajustar la organización del texto deseado a la forma literaria seleccionada (género textual), la cual determina, según Bereiter y Scardamalia (1987) de una manera específica, los elementos informativos (categorías informativas) que deben ser incluidos en el escrito,

y su ordenamiento a lo largo de la progresión temática.

- La producción de un determinado género textual en una situación comunicativa concreta, para lo cual se requiere en el escritor la habilidad para (Dolz y Schneuwly, 1998): adaptarse a las características del contexto y del referente (capacidad de acción), activar modelos discursivos (capacidades discursivas) y dominar las operaciones psicolingüísticas y las unidades lingüísticas necesarias (capacidades lingüístico-discursivas).

La textualización se relaciona con actividades ligadas a la escritura propiamente dicha, en las cuales el alumno debe generar la continuidad de enunciados de manera coherente y cohesiva, haciendo uso adecuado de la estructura morfosintáctica, del léxico, de la ortografía, y de los aspectos formales y semánticos implicados en el empleo de los signos de puntuación.

Este nivel exige un gran esfuerzo cognitivo por cuanto el sentido del conocimiento y dominio sobre el tema, la conciencia sobre el hilo temático progresivo que dé sentido y lógica a las ideas, así como la capacidad de sistematización en integración, se desarrollan de acuerdo con el plan previsto con anterioridad. En estos momentos, el escritor pone en juego al máximo su capacidad de comprensión del referente y su articulación con otros saberes, así como su relación con situaciones reales capaces de complejizar el mundo de las ideas, con el mundo de las acciones mediante inferencias, relaciones, análisis e incertidumbres.

En el momento de la redacción, se va a manobrar con construcciones textuales, morfosintácticas, léxicas y ortográficas. La facilidad de las mismas se hace mediante actividades capacitadoras, de las que ya se han referido. La construcción del texto en grupo ayuda en todo el proceso. Mediante la transacción dialógica con el compañero se restablecen metas y objetivos, se mejora en los aspectos de coherencia y cohesión, se adecua el texto a esa audiencia inmediata e intermedia que es el compañero y se reparte “la carga cognitiva”. El profesor en este momento resuelve dudas, proporciona recursos y actúa de lector-oyente ingenuo. Se considera una figura en todo momento presente, pero, sin ser el protagonista.

La creatividad que, como se ha visto desempeña un papel importante en la planeación, también lo

es en la redacción. Promover en este subproceso el pensamiento creativo significa promocionar la efectividad del texto: darle alma y personalidad a lo que se dice para provocar reacción en la audiencia. El juego lingüístico y el análisis recreativo de textos favorecen esta efectividad, ya que parten del conocimiento de la norma para jugar de forma imaginativa con este, para buscar nuevas formas de expresión. Del texto/borrador colectivo se pasa al texto del pequeño grupo (parejas, principalmente) y de ahí, al individual. A este último siempre se debe llegar, para considerarlo como un momento íntimo de producción y reflexión textual.

Un tema base a propósito de la textualización refiere a la *progresión temática* que se define como el mecanismo por el que se dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto. Es, por tanto, uno de los fenómenos que más claramente manifiesta la *cohesión textual*, puesto que para que un texto presente esta propiedad textual debe desarrollar un tema o tópico de manera que progresivamente se vaya añadiendo *información nueva* a la *información ya conocida* por el contexto.

A mediados del siglo XX, los lingüistas de la Escuela de Praga (Danes, 1974; Mathesius, 1975; Firbas, 1966) iniciaron las investigaciones sobre la estructura de la información primero en la oración y después en los textos. Estudiaron lo que se denominó la perspectiva funcional de la oración, segmentando esta en dos partes: *tema* y *rema*, que hicieron coincidir con información conocida e información nueva, respectivamente. La aplicación de la dicotomía *tema/rema* a nivel textual ha sido ampliamente desarrollada por diversos autores, pero, el modelo básico se le atribuye al elaborado por Danes (1974). Según este escritor, la progresión temática representa el armazón del texto, ya que supone la “concatenación y conexión jerárquica de los temas”.

El autor Combettes (1983) presenta una adaptación del modelo propuesto por Danes, y da nombre a los diferentes tipos de progresión temática, además de llevar a cabo una aplicación didáctica del modelo teórico, tanto en lo que atañe a la comprensión como a la producción por parte de estudiantes. Este escritor establece diversos tipos de progresión, según sea la fórmula utilizada para encadenar los temas y los *remas* en la sucesión de oraciones. Distingue igualmente tres esquemas, a los que los textos de cierta longitud obedecen en general de forma alternativa (ver tabla 2):

Tabla 2. Tipos de progresión

Progresión de tema Constante	Refiere a que a un mismo tema se le van asignando distintos <i>remas</i> , es decir, el mismo tema aparece en sucesivas oraciones con <i>remas</i> diferentes. Es el esquema más simple con el que el escritor no pone en peligro la interpretación, ya que el lector difícilmente se extravía, al encontrar siempre un punto común entre todas las frases.
Progresión de tema evolutivo o lineal	Responde a una concatenación de temas, esto es, el <i>rema</i> de una proposición o parte de este se convierte en tema de la siguiente. Es frecuente en la exposición de acontecimientos en cadena, en el que uno es la causa del otro.
Progresión de temas derivados	Se puede entender como una variante de los dos esquemas anteriores. Al ser el tema constante un colectivo o un objeto, llamado hipertema, este se puede descomponer en partes, de forma que resultan pertinente tematizar los diferentes miembros, llamados subtemas, de manera sucesiva. En el caso de que el hipertema aparezca explícito, este puede ocupar tanto la posición de tema como de <i>rema</i> .

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los textos de cierta longitud responde a un tipo de progresión compleja, en la cual se suele presentar una combinación de los tres tipos principales de progresión; aunque, de todos modos, se puede decir que en cada texto hay un esquema predominante que actúa como esqueleto estructurador. Por otro lado, como subraya Combettes, cabe destacar que dichos esquemas, caracterizados fundamentalmente desde el punto de vista del tema, no olvidan la función de los aportes remáticos: estos, al igual que los posibles temas del texto, están relacionados conceptualmente entre sí y con respecto al tema del que dependen. Es decir, la información remática forma parte también de la organización y desarrollo informativo, y su evolución no puede quedar librada a un caos de *remas* inconexos.

La progresión temática se considera un problema que se presenta con frecuencia en la redacción, es decir: ausencia de planeación, dificultad para pensar la totalidad del texto (coherencia global), inconveniente para conectar las partes; por lo cual, los escritos de los estudiantes no presentan un hilo conductor (cfr. González et ál., 1999). La legibilidad de las composiciones no solo tiene que ver con la extensión, sino con la estructuración de la información en el enunciado, en particular la distribución del tema (lo conocido, lo dado) y el *rema* (lo nuevo, la comunicación que se agrega), influencia un aspecto fundamental para el lector: la identificación del asunto. Danes (1974) identifica cuatro grandes tipos de progresión:

- *Progresión lineal simple.* Cada *rema* (o parte del *rema*) se convierte en tema de la frase siguiente.
- *Progresión de tema constante.* El mismo elemento reaparece como tema de frase en frase, y se le van asignando sucesivos *remas* nuevos.
- *Progresión de temas derivados.* El *rema* de una oración (hiperónimo inicial) se subdivide en dos o más elementos, que se convierten en temas sucesivos de los enunciados siguientes.
- *Progresión de rema múltiple.* Los tópicos sucesivos son el resultado de un *rema* múltiple que da origen a dos o más progresiones temáticas.

Este concepto permite elaborar ejercicios de expansión de textos, en los cuales el alumno pueda mantener la coherencia haciendo mejorar en forma consciente la información nueva. Esta es una de las mayores dificultades que se le plantean al estudiante: cómo mantener el asunto y cómo ampliarlo. Se puede ver que la progresión temática se considera significativa para la articulación de diferentes tipos de textos, entre estos el *discurso académico*. Ahora bien, no hay que olvidar que este fenómeno se plasma a través de otros medios textualizadores, aparte del mencionado recurso oracional, como la referencia endofórica (Halliday y Hasan, 1976) y las microestructuras retóricas (Trimble, 1985). Además, va estrechamente ligado a la pertinencia informativa (Sperber y Wilson, 1994).

Esta fase implica llevar a cabo una planeación de escritura creando alguna composición. De acuerdo con Flower y Hayes (1984), la textualización se realiza de forma interactiva con la planificación. En otras palabras, un escritor crea un plan que luego transforma, poco a poco, a partir de la estructura establecida inicialmente. Al llevar a cabo este

proceso de escritura, se llega a encontrar una serie de *limitaciones*, estas son descritas por Nystrand (1982) de la siguiente manera:

- *Gráficas*. El texto (letras, caligrafía, diseño, espacio, márgenes y ortografía) tiene que ser legible para el receptor.
- *Sintácticas*. El escrito estará basado en las reglas de escritura de la lengua (gramática, puntuación y organización).
- *Semánticas*. Los enunciados expresarán a la audiencia el significado que se pretende transmitir. Las suposiciones sobre el saber que un lector trae consigo serán pertinentes.
- *Textuales*. El texto formará párrafos cohesivos y coherentes.
- *Contextuales*. Los enunciados tendrán que ser escritos con un estilo apropiado.

Cada uno de estos tipos de acotaciones implica la justificación de la existencia de correspondencia entre las palabras escritas y lo que la audiencia comprende, para evitar así una serie de *limitaciones fallidas* (Nystrand, 1982), esto es, casos en los que el lector se confunde o malinterpreta la información que proporciona el escritor.

El proceso de textualización puede requerir una gran capacidad de atención por parte de los inexpertos, ya que gran parte de este proceso no lo tiene todavía automatizado. Una solución a este problema es ignorar las restricciones normales de la escritura; Read (1981) sugiere que:

Profesores y familiares deben plantearse los primeros escritos de los niños casi de la misma manera que consideran su actividad artística, como una expresión de algo que ha sido creado con placer y no se espera que se haga de igual forma que los adultos. (en Mayer, 2002, p. 121).

Además, este autor proporciona evidencias de que el uso de una ortografía no estándar durante el inicio de la producción textual no afecta de forma adversa esta.

En la mayoría de las tareas de escritura en la escuela, se cumplen las limitaciones gráficas y semánticas (a la vez que las otras). Si las reglas de ortografía, gramática e incluso de caligrafía no son automáticas todavía, esto significa que la capacidad de atención total del alumno se debe dirigir a la producción correcta del texto en lugar de la planeación organizativa. Scardamalia et ál. (1982) refieren que si la habilidad de procesamiento de información de los novatos

es limitada y, los aspectos mecánicos y sintácticos de la redacción no son automáticos, el énfasis de formar enunciados de forma correcta tiene como resultado una menor calidad de la composición global. Los componentes de bajo nivel al escribir (la ortografía correcta, la puntuación y la caligrafía) interfieren en una planificación de alto nivel.

Se presentan, de igual manera, algunos trabajos que informan que la eficacia de la redacción en los adultos se ve entorpecida cuando la atención se debe concentrar en los mecanismos de escritura. Los resultados sugieren que cuando los buenos redactores son obligados a expresar versiones iniciales en enunciados completos, la calidad de la versión final se ve afectada. Aparentemente, la sobrecarga de la capacidad de atención limita la habilidad del escritor para recuperar y organizar la información. Se obliga, por tanto, a que las ideas para que sean transformadas de forma prematura en enunciados *perfectos*, sin dejar tiempo para la planificación, pueden dar lugar a una versión final que carezca de un contenido integrado.

En este proceso están implicadas las habilidades relacionadas con la estructura y con la forma del texto (Escoriza, 1998). Algunas de ellas se consideran competencias de bajo nivel (Graham et ál. 1993). Los alumnos inexpertos tienen dificultad para mantener la producción textual sin recibir ayuda externa. En efecto, la concentración consciente del escritor en los aspectos formales del texto (grafía u ortografía), considerados como pasos de poco valor, desvía su atención de otros de alto nivel cognitivo, referidos a la génesis de ideas y a la estructuración del contenido.

Scardamalia et ál. (1982) han evidenciado que a medida que los niños crecen, la calidad y la cantidad de su escritura aumentan. Estos autores compararon diferentes categorías de refinación en la producción de enunciados; por ejemplo, los escritores que emplean un rango más bajo de sofisticación exponen factores simples sin ningún tipo de integración, este modelo de redacción se conoce como *escritura asociativa* por Bereiter (1980), y *prosa basada en el escritor* por Flower (1979).

Conclusión

La planificación, textualización y revisión de la composición escrita se proporcionan un mutuo apoyo, en la medida en que palabras y frases son compuestas, ordenadas y releídas a lo largo de la producción. Pero,

con frecuencia, los estudiantes escriben sin tener claro lo que tratan de decir. Por esto, es conveniente empezar el proceso de escritura, hablando y discutiendo (haciendo uso del lenguaje oral) para poder clarificar el contenido y los propósitos o intenciones del texto. Este diálogo o discusión inicial pretende ayudar a los niños y jóvenes en los siguientes aspectos:

- Captar las ideas esenciales de lo que se quiere contar y lograr un esquema mental global del texto y, particularmente, de cómo podría terminar.
- Tener una idea de cómo podría ser el estilo del escrito.
- Imaginar una estructura para el texto, dónde reflejarla y cómo se podría unir todo para que tenga sentido.
- Diseñar un punto de referencia, para comprobar si las nuevas ideas que surgen o se crean van en la dirección adecuada, cómo mejorarlas y cómo continuar.
- Explicitar el contenido y la estructura textual a través de una dramatización, usando muñecos e imágenes... Incluso, el contenido y la estructura del escrito podrían versar sobre el trabajo realizado en otra asignatura, como una visita, una experiencia de laboratorio.
- Generar y practicar un lenguaje apropiado, prestando especial atención a las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

La composición de alta calidad requiere que el joven no tenga que emplear mucha atención en los aspectos mecánicos de la producción de enunciados. Una buena escritura requiere que la habilidad manual de la caligrafía, la ortografía y la puntuación sean automáticas. Así, el ser un buen redactor requiere más que tener buenas ideas y una gran cantidad de conocimiento a propósito de la lengua en la que se escribe.

El estudio anterior implica *primero*, el estudiante se ve limitado por muchos factores, incluyendo la mecanización del uso de una gramática, ortografía y caligrafía adecuadas. *Segundo*, la habilidad manual de la composición de un enunciado correcto puede sobrecargar la capacidad de atención del escritor e interferir con un alto nivel de planificación y organización. *Tercero*, se presenta una tendencia evolutiva según la cual los expertos, que tendrían automatizados muchos de los mecanismos de escritura, son capaces de elaborar enunciados más complejos,

integrar la información y mantener el ritmo de composición hasta que finalicen el escrito.

Los aportes de los psicolingüistas a la enseñanza de la escritura (y de la lectura) son invaluable y han contribuido de forma eficaz a la cualificación de prácticas pedagógicas tradicionales. El conocimiento científico, desde la psicología, a propósito de las operaciones mentales y las propiedades de la memoria o las teorías lingüísticas sobre los textos, ha impulsado importantes avances para la conformación de comunidades académicas cada vez más interdisciplinarias.

Uno de los aportes más importantes de los estudios contemporáneos a propósito de la escritura refiere a la comprensión de estos subprocesos son *recursivos* (van y vuelven). Esto quiere decir que no ocurren en forma secuencial en el tiempo, uno después del otro, y que una vez que ha tenido lugar uno de ellos se da por terminado, ya que no se regresa a esa etapa. El ser recursivo significa, por tanto, que es legítimo y necesario salir de cualquiera de los subprocesos en cualquier momento de la composición del texto, para trabajar en cualquiera de los otros.

La enseñanza de la escritura que enfatiza una correcta ortografía, puntuación, gramática, caligrafía y otros componentes de la habilidad manual, puede servir para reducir o anular la capacidad del estudiante para planificar. El resultado puede ser una composición correcta en la forma, que carece de coherencia; pero, en lugar de esto, los alumnos se pueden beneficiar de situaciones en las que las restricciones mecánicas se eliminen o no se exigen aún (por ejemplo, tener libertad para escribir primeras versiones que no tengan que ser *perfectas*).

La investigación sobre borradores *imperfectos* sugiere que la calidad del producto final puede ser mayor si no se fuerza a los jóvenes a producir una versión *definitiva*. Incluso, la práctica en expresión oral, la cual carece de aspectos locales del ámbito de la ortografía o de la caligrafía, puede proporcionar la experiencia necesaria en el proceso de transformación, este tipo de liberación de las acotaciones mecánicas, parece ser en particular importante para los novatos que no tienen todavía mecanizados muchos de los aspectos normativos de la redacción. Se presenta a continuación un escrito deficiente en el que se observa pocos borradores elaborados:

Es la capacidad (¿?) para emplear palabras o signos, si muestro (¿?) lenguaje es uno de los lenguajes sígnicos de los mudos (¿?) y para combinarlas en frases de suerte que

los conceptos de nuestras (¿?) [...] (Estudiante de primer semestre -Licenciatura en Inglés-, Universidad Distrital F. J. C. 2011-III).

Para concluir, la textualización (elaboración de borradores) se considera un subproceso muy importante en el que no se trata de escribir lo que a uno se le va ocurriendo, sino la transcripción acomodada a las ideas formuladas en el proceso de planificación. Por eso, si no hay planeación, el escritor se ve obligado a abandonar su proyecto o, simplemente, pierde el rumbo con facilidad en el transcurso de su redacción. La transcripción exige, entonces, la preparación de varias versiones sucesivas del mismo escrito, hasta que este se logre acomodar a los objetivos del texto y a la audiencia objetivo.

Actividad

El articulista presenta el siguiente instrumento de *textualización* en el proceso de elaboración de una composición escrita, cuya finalidad refiere a que el profesor detecte en el estudiante las fortalezas y los obstáculos. La estrategia sirve tanto para estudiantes de educación primaria, como para de educación secundaria y universitaria (primeros semestres), en la cual se pretende que los alumnos logren una autonomía en el empleo de la situación comunicativa en la producción de la escritura académica; se presentarán, de igual manera, algunos ejemplos para niños (N) y jóvenes (J). La información obtenida por parte del docente servirá como una guía para orientar a los muchachos en la búsqueda de una serie de estrategias cognitivas y técnicas adecuadas, para superar el posible bloqueo cuando realiza esta difícil actividad mental (ver tabla 3 actividad).

Tabla 3. Actividad de textualización

<p>Textualización</p> <p>A. El párrafo</p> <p>La mayoría de los párrafos presentan las siguientes particularidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Son contruidos alrededor de una idea principal (directriz) que está con frecuencia expresada en una frase clave. 2. La frase clave delimita la idea expuesta en el párrafo central, fija la atención del lector sobre la idea principal y sirve para estructurar el texto. 3. Todos los elementos del párrafo están subordinados a la idea clave que explicitan. 4. La ubicación de la frase clave y de las secundarias, varían en función del tipo de organización y de la forma de desarrollar lo escogido. <p>La idea principal del párrafo está explicitada por las "secundarias" que pueden tener diversas funciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformular el todo o una parte • Situarla en el tiempo o en el espacio • Ilustrarla gracias a un ejemplo o una anécdota • Indicar la causa • Prever las consecuencias • Analizar los componentes, las etapas, o la consecuencia de operaciones necesarias para su realización • Aclararla con una comparación • Aprobarla o invalidarla con argumentos • Proponer situaciones al problema que plantea 	<p>B. El texto</p> <p>Un texto de exposición, de explicación o de argumentación refiere a un conjunto de párrafos que comprende una introducción, un desarrollo y una conclusión. La <i>introducción</i> tiene tres (3) funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llamar la atención del lector. Si no está inspirado, emplee uno de los siguientes procedimientos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Implique a los lectores. "¿Usted cómo recicla las basuras?" (N). "¿Cómo reaccionaría si fuera testigo de un accidente grave?" (J). 2. Sorprenda a los lectores: "¿Sabía usted que podría salvar la tierra?" (N). "¿Sabía usted que podría volverse millonario en un día?" (J). 3. Subraye la importancia de su tema: "Los problemas familiares afectan e influyen de manera negativa en los niños" (N). "Los accidentes de carro cuestan, cada año, millones a la comunidad" (J). 4. Comience con una cita: <i>La Constitución colombiana defiende a la niñez</i>: "Todos los niños tienen derecho a un trato digno e igualitario" (N). <i>Un gran hombre político decía de uno de sus adversarios</i>: "Quiere mucho a los trabajadores. Le gusta verlos trabajar" (J). 5. Presente una pregunta retórica: "¿Ha tenido deseos de ingresar a la Universidad Nacional de Colombia?" (J). "¿Ha tenido deseos de volar como un pájaro?" (N). 6. Cuente una anécdota: "El miércoles pasado caminaba a orillas del Magdalena cuando..." (N).
--	---

- Formular el tema o tesis a debatir.
 - Anunciar el desarrollo:
 - * El *desarrollo*. Hay que recordar algunos pasos generales:
1. Sea breve y preciso.
 2. Escoja un orden para la presentación de sus ideas, por ejemplo. De lo menos importante a los más importante; argumentos, a favor y en contra; y una síntesis, etc. No se desvíe del tema.
 3. Tome el párrafo como unidad de escritura. Separe con cuidado sus ideas y artícuélas en forma clara para facilitar la tarea de los lectores.

- * La *conclusión*. Si no tiene inspiración, utilice uno de los siguientes procedimientos:
1. Resuma los puntos llamativos de su texto y retome la idea central: "Se ha preguntado constantemente –quién va a pagar nuestra jubilación–. Así como vamos ya se encontró la solución: Serán los jubilados" (J).
"Si usted viviera cien (100) años, habría todavía agua potable para toda la población. Como van las cosas, todos habremos muerto" (N).
 2. Termine con una cita: "Los periódicos matarán las ideas, los sistemas, los hombres, y ninguna persona será culpable" (J). "Las TIC, aplicadas a la educación, permitirán un acercamiento a otras culturas" (N).
 3. Exprese una conclusión y, llegado el caso sugiera correctivos: "La publicidad moderna marca para el público, un gran desprecio. Trata al hombre como el más obtuso de los animales inferiores. Muestra al hombre con una idea demasiado grosera y despreciable. Refuto enérgicamente semejante vergüenza, propongo hacer un movimiento" (J). "Los medios de comunicación permiten un acercamiento a otras sociedades y sirven de diversión al público en general. Sin embargo, para ser reconocido por la sociedad, ¿es necesario perder la vergüenza, como se hace en los *realités*?, pues no estoy de acuerdo" (N).
 4. Haga una pregunta "¿Nuestros hijos tendrán derecho a una educación universitaria?" (J), "¿Los niños podrán vivir en paz, sin racismo y sin violencia?" (N).

Fuente: Martínez G. (2009)

Referencias

- Baudelot-Establet, C. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bautier-Castaing, E. (1977). "Statut de l'oral et pédagogie", n° 17, october, 27-30.
- Beal, C. (1993). Contributions of Developmental Psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers". *School Psychology Review* 22, (4), 643-655.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. En L. Gregg y Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamilia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brown, A., Day, J. y Jones, R. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development* 54, 968-989.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid, Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós, Ibérica.
- Cassany, D. (2003). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. et ál. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Louvain-La Neuve, A. DeBoeck-Duculot.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1999). La escritura como proceso. En Jurado, F. y Bustamante, G. (Comp.). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Danes, (Ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective* (106-128). Prague: Academia / The Hague: Mouton.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- Englert, C., Raphael, T., Fear, K., y Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge

- about how to write information text. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Escoriza Nieto, J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En: Santiuste Bermejo, V. y Beltrán Llera, J. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Firbas J. (1966). Non-Thematic Subjects in Contemporary English. *TLP* 2, 239-256.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*; 41, 13-18.
- Flower, L. (1981). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College, composition and communication* 31 (1), 21-32.
- Flower, L. y Hayes J. (1984). Images, Plans and Prose: The Representation of Meaning in Writing. *Written Communication* 1. January, 120-160.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en Contexto*. Buenos Aires: IRA.
- González, S. e Ize de Marengo, L. (1999). Escritura y segunda alfabetización En *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Graham, S. y Harris, K. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 353-361.
- Graham, S., Harris, R., MacArthur, C. y Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities. Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Graham, S., Schwartz, S. y McArthur, A. (1993). Knowledge of Writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Harris, K. et ál. (1992). Cognitive behavioral approaches in Reading and written language: Developing self-regulated learners. En N. Singh y I. Beale (Eds.). *Learning disabilities. Nature, theory and treatment*. Nueva York: Springer-Verlag. (pp. 415-451).
- Hayes, J y Flower, L. (2001). Identifying the organization of writing processes. En J. Pozo. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. J. Pozo. Madrid: Morata.
- Hernández Marín, A. y Quintero Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, Julián. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, J. (2011). Revisión y evaluación: por el mejoramiento de la escritura académica universitaria. *Revista Actualidades Pedagógicas* 53, 49-66.
- Mateos, Mar. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mathesius, V. (1975). *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*. Edited by Josef Vachek, translated by Libuše Dušková. The Hague-Paris: Mouton.
- Mayer, Richard E. (2002). Escritura. En *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas de conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Newcomer, O. y Barenbaum, E. (1991). The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (10), 578-593.
- Nystrand, M. (Ed.). (1982). *What writers know*. Nueva York: Academic Press.
- Read, Ch. (1981). Writing is not the Inverse of Reading for Young Children. En C. H. Frederiksen y J. F. Dominic (Eds.) *Writing: The nature Development and Teaching of Written Communication*, New Jersey: Erlbaum.
- Salvador Mata, F. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe, Archidona.
- Salvador Mata, F. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En S. Bermejo y J.A. Beltrán Llera. *Dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Salvador Mata, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1990). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión

- escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje* 58. 43-64.
- Scardamalia, M. et ál. (1982). The role of production factors in writing agility. En M. Nystrand (Ed.) *What writers know: the language. Process and structure of written discourse*. New York: Academic Press.
- Sperber, D. y Deirdre W. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor. Trad. E. Leonetti. Lingüística y Conocimiento 19.
- Thomas, C., Englert, C. y Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8, 21-30, 46.
- Trimble, L. (1985). *English for science and technology: A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vallecorsa, A. y Garriss, E. (1990). Story composition skills of middle-grade students with learning disabilities. *Exceptional Children* Vol. 57 (1) (Sep. 1990), 48-54.
- Vygotsky, Lev. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wong, B. et ál. (1996). Teaching low-achievers and students with learning disabilities to plan write and revise opinion essays. *Journal of learning Disabilities*, 29 (2), 197-212.

Ser niño, entre lo visible y lo invisible. Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia

Be a child between the visible and invisible.
A reflection on the role of professional the
education in early childhood

Beatriz Elena Zapata Ospina *

Fecha de recepción: 21/02/2012

Fecha de aceptación: 04/06/2012

Resumen

El artículo presenta la reflexión en torno a las conclusiones derivadas de la investigación *Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia en dos países latinoamericanos*, en las cuales se plantea la importancia de implementar prácticas pedagógicas y educativas que visibilicen a los niños desde la perspectiva de derechos y reconozcan múltiples miradas sobre la infancia. El estudio de carácter cualitativo explicativo, liderado por el Tecnológico de Antioquia (Colombia) y la Universidad Central (Chile), contó con la participación de otras ocho universidades de ambos países, todas ellas miembros de la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar); planteando como objetivo, caracterizar el rol y perfil del educador para la primera infancia desde el enfoque de competencias en el marco de las Políticas Públicas que en Latinoamérica se han gestado en las últimas décadas en torno a la atención integral y educación de los niños

Palabras clave: niño, concepción de infancia, derechos, políticas públicas de infancia, educación inicial, formación de educadores.

Abstract

The article presents a reflection on the findings from the research work, "Say opinions about the role of professionals education for young children in two Latin American countries", in which the importance of implementing teaching practices is stated and educational which make visible children from a rights perspective and recognize multiple views on children. The explanatory qualitative study, led by Tecnológico de Antioquia (Colombia) and the Central University (Chile), counted with the participation of 8 other universities in both countries, all members of the OMEP (World Organization for Early Childhood Education); pose to characterize the role and profile of early childhood educator from the competence approach as part of Public Policy at the level of Latin America have been planned in recent decades about the comprehensive care and education of children.

Keywords: Child, conception of childhood, rights, public policies for children, early childhood education, teacher training.

* Magister en Educación y proyectos sociales. Pontificia Universidad Javeriana. Docente titular Tecnológico de Antioquia. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Correo bzapata@tdea.edu.co ; bzapata11@une.net.co

Introducción

Las políticas educativas y de atención integral a la infancia que en la actualidad se implementan en gran parte de Latinoamérica se fundamentan en el enfoque de los derechos, constituyéndose en marcos visionarios que pretenden la visibilización de los niños¹ como sujetos sociales de derecho. Existen avances y experiencias significativas desde lo educativo, social y cultural, que en lo real, se centran en ellos y en la garantía o restablecimiento de sus derechos; pero, es necesario pensar en estrategias de universalización y concreción que realmente operacionalicen las intencionalidades, garanticen que los niños sean los sujetos y no los objetos de las políticas y programas, promuevan la participación y corresponsabilidad de todas las instituciones y personas que acompañan su desarrollo, respetando las identidades sociales y culturales de los diferentes contextos en los que se viven.

Admitir que los niños construyen sus experiencias de vida de modos diferentes, que los contextos en los que se desarrollan poseen sus particularidades, que no todos se hallan en las mismas condiciones de salud, sociales, económicas o culturales, es reconocer la complejidad de la realidad social de nuestros países y, por tanto, que el futuro no tiene un solo camino. Admitir esta pluralidad obliga a la pedagogía a “rediseñar preguntas, reubicar límites, reconsiderar intervenciones” (Serra, 2008, p. 19).

En consecuencia, se hace necesario reflexionar sobre el papel y la responsabilidad de la educación inicial y el papel de los educadores, que acompañan los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, pues deben generar prácticas pedagógicas y educativas que posibiliten crear condiciones y situaciones para el ejercicio pleno de los derechos de la niñez y el aprovechamiento de todas sus potencialidades y capacidades, desde el reconocimiento de su singularidad como niño.

Visión del niño desde lo social, cultural y político

Múltiples estudios han abordado al niño desde diferentes perspectivas y enfoques: como elemento social, como alguien que requiere cuidado y es digno de asistencia o protección, como sujeto de educación

y escolarización, como individuo de desarrollo biológico, fisiológico y psicológico, como ciudadano de derechos, entre otros. Las concepciones no han sido estables sino, más bien, variables, determinadas por factores culturales, políticos, sociales y económicos, constituyéndose en una construcción histórica.

En la actualidad, y como resultado de las diferentes políticas y legislaciones que han surgido en el mundo, y en particular en Latinoamérica, como consecuencia de la Convención Internacional sobre los derechos del niño (Naciones Unidas, 1989) y los acuerdos establecidos en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (New York, 1990), la Declaración Mundial de educación para todos (Jomtien, 1990) y el Foro Mundial de Educación para todos (Dakar, 2000), se asume una nueva mirada frente al niño, desde el enfoque de derechos, lo que implica su reconocimiento como sujeto y su estatus como persona y ciudadano; “pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales” (Acosta, 1998, p. 87).

Los postulados propuestos se enfocan a una concepción de niño, como sujeto social de derecho, que debe recibir la protección, el cuidado, el afecto y la educación necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad; que para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad deben crecer en el seno de una familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; que deben ser preparados para una vida independiente en sociedad y ser educados en el espíritu de los valores y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad; que el niño por su madurez física y mental en permanente desarrollo necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento, y a que, en todos los países donde existen niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles se les brinde atención, defensa y protección de la tradición y valores culturales de cada pueblo.

En este marco se han gestado las políticas públicas de atención integral y educación para la primera infancia que pretenden reivindicar la libertad y los derechos fundamentales de la niñez, situándolos en las mismas condiciones sociales a niños y adultos; un logro que permite superar la concepción tradicional de la infancia que solo requiere cuidado y protección desde una visión asistencialista, hacia la consolidación de una visión crítica sobre el ser

¹ Se utiliza la palabra niño de manera general para hacer referencia a niño y niña desde la perspectiva de género, a fin de facilitar la lectura del texto.

humano que es el niño, quien desde el momento de la gestación y el nacimiento es un ser con amplias capacidades y potencialidades de desarrollo. Esto ha llevado a nuestra sociedad a repensar y cambiar el paradigma sobre la concepción de infancia y niño, por ende, ha implicado transformaciones en las formas de abordar la atención a los niños, se ha avanzado desde enfoques centrados en la supervivencia —salud y nutrición—, hasta llegar a otros que reconocen su condición de sujeto y el valor del componente educativo, incluyendo el enfoque de derechos, la noción de ciudadanía, los espacios de participación y cultura, en donde sus voces, sentires, deseos sean escuchados y tenidos en cuenta.

Reconocer al niño como un ser y sujeto de derechos implica reconocer en él unas particularidades que lo hacen único e irrepetible, puesto que ningún niño es igual a otro, ni en lo genético, ni en las condiciones de vida; aunque es un ser lúdico por naturaleza, cada uno posee su manera específica de recibir y generar sentimientos y emociones, de relacionarse, de crecer y desarrollarse, de conocer y aprender. Este aspecto es de suma importancia al momento de implementar las políticas de infancia que se encaminan a la concreción de sus derechos, pues de no tenerlo en cuenta se corre el riesgo de convertirlos en objetos de la políticas y no en sujetos de estas. Como afirma Ernesto Duran Strauch (2005, p. 479):

Los derechos del niño no se pueden ver solo como un consenso universal de carácter normativo, sino como un proyecto ético y político, que busca construir un mundo más justo a partir del principio de proteger la base de la sociedad: los ciudadanos que inician a transitar por el mundo.

La visión del niño como sujeto social de derechos se encamina al reconocimiento, resignificación y visibilización de él, desde su participación en la construcción de identidad como persona, ser social y cultural. Solo en la medida en que los niños se desarrollan como sujetos sociales, como ciudadanos, se podrán afirmar como sujetos de derechos, es un proceso que se da de manera continua y que se configura en las relaciones que estos establecen consigo mismos, con otras personas, con el medio, con la cultura. Igualmente, ser un sujeto social contempla no solo los derechos, sino también las responsabilidades que ha de asumir, pues como ciudadano se ubica en igualdad de condiciones frente a otras personas integrantes de la sociedad, teniendo

en cuenta sus propias particularidades y sus niveles de desarrollo.

Es necesario sensibilizarnos frente a la realidad, ¡los niños existen, son seres que piensan, desean, sienten!, no son objetos de las políticas a los cuales hay que satisfacerles las necesidades, sino sujetos de estas y el principal garante de sus derechos es el Estado, pero, también existe una corresponsabilidad por parte de la familia y la sociedad que debe velar porque estén protegidos, para que sus derechos no sean vulnerados, para hacer reales los marcos visionarios que se tienen para garantizar su bienestar y calidad de vida; como ejercicio de ciudadanía, todos deben conocer y utilizar las rutas de restitución de derechos, a fin de que no sigan siendo vulnerados de maneras diversas. Se debe valorar la voz de los niños, escucharlos e invertir con miras al futuro de una sociedad más justa y equitativa, porque los niños no son el mañana son el ahora, son el presente y lo que debe primar ante todo es su integridad, dignidad y felicidad.

Otro elemento importante que permite avanzar en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos y en la legitimización de los mismos, es el hecho de comprender que la infancia, como construcción social, histórica, cultural, dinámica y heterogénea, no puede ser solo una. Múltiples autores vienen posicionando el concepto de *infancias*, con el propósito de dar cabida a la pluralidad de espacios, contextos y mundos vividos por los niños “Mientras la infancia surge en un espacio teórico discursivo y constituye una institución social, ‘niño’ hace referencia a la forma en que esta formación discursiva se concretiza en seres humanos particulares” (Caputo (2000, citado por Garrido, 2006, p. 3).

Diker (2008, p. 42), invita a la reflexión cuando afirma:

¿Qué es un niño? ¿Sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? Frente a estas cuestiones podríamos decir “Todos son niños” pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia; ¿entonces vale la pena preguntarse, qué es lo que hace la diferencia?

Las respuestas a estos interrogantes son múltiples y variadas, a la vez que están determinadas

por diversos factores de índole político, económico, cultural y social; pero, es posible encontrar algunas luces en los discursos y las prácticas en torno a los derechos de los niños, en su garantía, concreción o vulneración, en el hecho de que urge no solo la visibilización de ellos desde una convención y pactos por la infancia, sino también en la legitimización de dichos derechos a partir de acciones reales que posibiliten su concreción, es decir, en el avance de lo legal a lo legítimo.

Es necesario, entonces, que las diferentes instituciones, organizaciones y las personas que trabajamos en torno a la atención y educación de los niños, asumamos el reto de leer y comprender las diferentes situaciones, condiciones y contextos en que crece y se desarrolla cada niño, puesto que de allí se derivan representaciones y configuraciones diversas sobre el significado de ser niño y sobre la forma que cada uno vivencia la infancia. En Latinoamérica, la situación de los niños no es la misma, la diferencia es visible no solo entre los países, sino también en ellos mismos, e incluso en una misma localidad; nuestros niños forman parte de sociedades desiguales, que no aseguran las mismas oportunidades y condiciones de vida para su desarrollo, lo preocupante es que existe una proporción muy elevada de ellos que no tiene acceso a los niveles básicos de salud, alimentación, salud, vivienda, educación, recreación. Elsa Castañeda (s. f., p. 7) al respecto, nos dice:

No obstante los vacíos de información sobre el cumplimiento de los derechos en la primera infancia, los datos disponibles y la información referenciada son una señal de alarma para orientar de inmediato acciones que favorezcan la materialización de los derechos de la primera infancia, mas cuando los avances científicos nos llevan a comprender que todos los seres humanos nacemos con igualdad de potencialidades y es en la primera infancia donde las capacidades y oportunidades sociales, económicas y culturales nos igualan o diferencian.

La igualdad y por tanto la visibilidad de lo que es ser niño estará dada, al menos desde la intención, por las diferentes políticas y normatividades en torno a sus derechos, que desde sus principios como el interés superior, la no discriminación, la universalización y la prevalencia, abogan por la protección integral de todos y cada uno de los niños; aspecto importante si se considera que solo en la última década se ha dado la formulación de las políticas de primera infancia con enfoque de derechos y que los operacionalizan en el contexto latino, encontrándose avances y experiencias significativas de

atención integral que conducen su garantía desde la corresponsabilidad y el trabajo intersectorial, como lo son: Chile crece contigo, Educa a tu hijo en Cuba, Crecer y la Ciudad de los niños, Rosario, Argentina, Buen Comienzo en Medellín, Colombia, entre otros.

Pero, es preocupante que en lo real, estos principios de universalización, interés superior, no discriminación e igualdad, no se estén orientando las estrategias y acciones que se gestionan, dado que los programas y proyectos focalizan la atención a determinados sectores o grupos poblacionales por factores económicos, políticos o de cobertura; igualmente, se tiende a homogenizar la atención o a subsanar necesidades del momento, desde una falsa concepción de equidad, pues se asume el darle a todos lo mismo y no a cada niño lo que necesita según su contexto, condición y modo de vida social y cultural.

A manera de ilustración, basta dar una mirada a los indicadores e informes de situación de la infancia divulgados por organizaciones como la Unicef, Unesco, OIM, los cuales evidencian que a gran parte de los niños y de manera diversa se les están vulnerando sus derechos: las condiciones de vida de los niños no es la misma en la zona urbana que en la rural, que los niños de la ciudad tiene oportunidades diferentes a los niños que pertenecen a comunidades indígenas o negritudes, que los espacios y escenarios están pensados para los niños que no poseen ninguna discapacidad, que las conformaciones familiares y prácticas de crianza son múltiples y variadas, que en los primeros años de vida pocos tienen acceso a la educación inicial, que cada día en los países latinoamericanos mueren muchos niños por desnutrición, infecciones, problemas respiratorios e infecciones intestinales que se pudieron prevenir, que la violencia y el conflicto armado además de llevar al desplazamiento están causando traumas físicos y emocionales, que el número de niños que trabajan o se encuentran en situación de calle cada año aumenta y que aquellos que tienen unas mejores condiciones económicas o sociales están siendo acompañados en su proceso de desarrollo por los medios de comunicación y tecnológicos, sufren por falta de afecto o presentan obesidad; en otras palabras, son niños invisibles ante las políticas que buscan garantizar derechos, dado que la situación actual de los niños en América Latina devela enormes brechas entre lo deseable y lo expresado en la Convención de los derechos del niño adoptada por la Asamblea General de la

ONU mediante Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989.

En este sentido, las políticas y programas de atención integral no han de ocuparse solo de garantizar los derechos a todos y de manera particular a cada niño, sino que también se deben orientar a favorecer el desarrollo infantil, la consolidación de sus potencialidades y los aprendizajes para la vida como ciudadanos, además, deben influenciar los contextos en los que crecen y se desenvuelven los niños desde la vinculación y empoderamiento de la familia en la crianza y educación de sus hijos, respetando las identidades sociales y culturales de los diferentes contextos en los que se viven.

[...] la supervivencia y el crecimiento del niño [...] Como así mismo [...] su desarrollo intelectual, social y emocional, dependen del cuidado y crianza que recibe de la familia o la comunidad [...] Cuando los niños son criados en un ambiente familiar afectuoso y fortalecedor, tienen mayores probabilidades de alcanzar elevados niveles de confianza en sí mismos y autoestima, curiosidad y deseos de aprender, de ser felices. (Engle, 2004, p. 14)

Se trata de un desafío, cuyo abordaje se considera altamente relevante en la coyuntura actual por la que atraviesa la alta vulneración de los derechos del niño en América Latina, región en la que durante la última década, como lo afirma el informe de la Unidad de Desarrollo Social y Educación Organización de los Estados Americanos elaborado por Francisco Pilotti (2001, p. 7)

[...] se han privilegiado las formalidades jurídicas involucradas en los procesos de ratificación de la Convención y de reforma legislativa para armonizar la legislación interna de los países con los postulados del señalado instrumento internacional. Estos esfuerzos, necesarios pero no suficientes para hacer realidad los derechos de los niños, tienden a sobrestimar el papel de las leyes como instrumentos de cambio social, disociando el discurso de los derechos humanos de la realidad socioeconómica y cultural en la que se manifiestan las injusticias que afectan a la infancia.

Es prioritario la concreción de programas y políticas dirigidas a la universalización de los derechos de los niños, garantizando los derechos exigibles en todas las culturas o grupos poblacionales, que propendan al respeto de su dignidad, en el marco de la atención integral y la educación; con énfasis en el fortalecimiento de las familias, la consolidación de la corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad, el trabajo intersectorial y la

superación de las causas que inciden directamente en la vulneración de sus derechos, especialmente las condiciones que atentan contra la vida y bienestar de los niños, la discriminación y exclusión social, la pobreza en que se desenvuelve gran parte de la población en América Latina.

Se hace necesario la gestión de programas y mecanismos concretos que promuevan el derecho a la participación, tomando en cuenta los niveles de desarrollo de los niños, que a su vez favorezcan el proceso de autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos, para que ello asegure los escenarios y recursos para la participación y contribuyan a la construcción de su ciudadanía. Es urgente realizar acciones tendientes a un cambio cultural que garantice prácticas que consideren a los niños desde sus particularidades, no solo como seres que deben ser protegidos, cuidados o alimentados, sino también como sujetos de derechos; generando mecanismos claros y concretos de exigibilidad, restitución de derechos, veeduría y monitoreo los programas y proyectos, a fin de cambiar las prácticas que favorecen la impunidad y la corrupción.

Conclusión. Visión del niño desde lo educativo

Las reflexiones anteriormente desarrolladas se contextualizan en el campo de lo social, cultural y político, por tanto, a manera de conclusión, se considera importante describir las implicaciones que esto tiene en la educación de niños en sus primeros años de vida y el papel que ha de asumir el educador en esta etapa del ciclo vital.

En el ámbito de la educación inicial urge implementar prácticas pedagógicas y educativas que no solo reconozcan la diversidad compleja de los contextos e identidades sociales y culturales, sino que también los educadores asumamos el desafío de construir una cultura de derechos a partir de acciones concretas que den cabida a las formas múltiples y plurales de ser niño. Se hace preciso establecer relaciones entre los discursos de la educación y la pedagogía con las concepciones y representaciones emergentes de infancia, con los contextos; a fin de responder a los desafíos que plantea la educación inicial desde la creación de escenarios pedagógicos significativos y diversos, que posibiliten la visibilización de las subjetividades de los niños, y se centren en sus potencialidades y capacidades, en la

expresión y participación de los mismos y no solo en las carencias o amenazas.

Pensar de la diversidad y pluralidad en las formas de ser niño es dar cabida a variados modos de vida y desarrollo, es reconocer que la función de la educación debe trascender los espacios de la escuela o de las instituciones que los atienden, cuidan y protegen, hacia la formación de ciudadanos en contextos diversificados que poseen dinámicas particulares e identidades culturales y sociales propias; puesto que como postula Hatch (1995, citada por Grieshaber y Cannella, 2005, p. 198) “No hay una naturaleza permanente y esencial de infancia. La identidad de la infancia se define de manera distinta en cada cultura, en cada espacio de tiempo, en cada clima político, en cada fase económica, en cada contexto social”.

El quehacer del educador infantil ha de enfocarse a impactar, no solo los procesos de aprendizaje y el desarrollo de los niños, sino también la manera en que se implementan las políticas de infancia, las prácticas de crianza de las familias y las prácticas sociales y comunitarias que involucran o van dirigidas hacia la garantía de los derechos de los niños; de esta manera, se asumiría la responsabilidad ética-política que tienen los educadores. El análisis de la infancia como categoría estructural y el acompañamiento pedagógico y educativo que se le haga a los niños, las familias y la comunidad, debe incorporar su interrelación con los procesos productivos, políticos y demográficos e incluir variables tales como clase, raza, etnia y género.

Formar ciudadanos, desde la perspectiva de derechos, implica entonces, cambiar la mirada que impera aún en algunos sistemas educativos, que por mucho tiempo ha supuesto y demanda, una educación homogénea, donde los niños pueden ser distribuidos, de acuerdo con su edad y con los conocimientos alcanzados, en un espacio diseñado para modelarlos y constituirlos en sujetos dóciles, sin dar espacio a la expresión de subjetividades variadas, de necesidades e intereses diversos, a las formas propias de ser niño que poseen su valía, por el mismo hecho de ser singulares y particulares.

La educación inicial tiene como función primordial la formación de los niños como personas autónomas, conscientes de sus derechos y responsabilidades, conocedoras y con capacidad de adaptación a su entorno, seres humanos felices, sensibles y solidarios

con sus semejantes, con pleno desarrollo de su potencial creativo; todo esto de acuerdo con los valores que se pretenden de un ciudadano formado para una sociedad democrática. Para llegar a la construcción de una cultura educativa que respete y promueva los derechos de los niños, hay que hacerlo desde lo racional, pero también desde lo afectivo. Es un saber que está en la cotidianidad, en el diario vivir, en las interrelaciones que establecen los niños entre ellos y con otras personas, en la comunidad, en la familia, en los centros educativos; es en estos escenarios o espacios, donde se vive el respeto o la vulneración de sus derechos. Es reconociendo la realidad y conflictividad que se genera en la vida diaria y viviendo los valores vinculados a los derechos, que se puede hablar de su aprendizaje. No es solo mera información sobre ellos lo que conlleva a su internalización y apropiación en el cotidiano vivir.

El papel del educador debe estar en permanente reconstrucción, este debe reflexionar de manera crítica su forma de actuar, establecer relaciones y vincularse con las comunidades educativas y sociales, sus creencias, ideas y prácticas deben estar enmarcadas en el respeto de los derechos. El educador es la *estrella*, por así decirlo, del proceso; no es el actor más importante, pues desde la corresponsabilidad, tanto la familia como el Estado y la sociedad también tienen responsabilidades, pero él desde lo pedagógico y educativo, ha de asumir un papel protagónico que vincule y articule las acciones en el marco de la cotidianidad. El docente es y debe ser guía, mediador y veedor, en el ejercicio de los derechos de la niñez; por ello, la reflexión crítica y el actuar de manera responsable en favor de esta intencionalidad, no es más que acercarse a la concepción y esencia del ser maestro.

Los niños son seres humanos, con derechos y responsabilidades, que desarrollan capacidades para establecer relaciones sociales, que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y con el entorno que los rodea, que se encuentra en un momento determinante de su desarrollo; que participa, que captan y generan ideas, sentimientos y propuestas que enriquecen la vida familiar y social. Seres humanos en rápido y complejo proceso de crecimiento y desarrollo, que aprehenden sus referentes culturales y que, como ciudadanos, ganan autonomía y reclaman espacios de participación en sus asuntos y en los de la comunidad. Son constructores de conocimiento, identidad y cultura. (Posada, Gómez y Ramírez, 2005, p. 12)

En consecuencia, la responsabilidad del educador para la primera infancia consiste en acompañar

afectivamente a los niños promoviendo el máximo desarrollo integral y la movilización de aprendizajes, esto significa, el pleno desarrollo en todas sus dimensiones: cognitiva, del lenguaje, socioafectiva, espiritual, creativa, física y motriz. Esto implica crear ambientes sanos y seguros, crear condiciones y contextos de desarrollo adecuados tendientes a su logro, teniendo en cuenta sus capacidades, posibilidades, derechos y potencialidades y muy especialmente su condición de niño; lo que implica asumir acciones de cuidado, atención integral, acompañamiento y educación, no solo para la vida futura, sino también para que en la vida presente gocen de dignidad, respeto, reconocimiento y felicidad.

El acompañamiento a los niños ha de tener siempre en la mira, la formación de una persona responsable, ética y amorosa. Para lograrlo todas las actividades creativas, lúdicas y formativas deben ir de la mano, acompañando al individuo en su desarrollo y procesos de aprendizaje durante los primeros años de vida, tiempo decisivo para la formación de la persona, pues se dan los cimientos para una vida feliz y sana.

Referencias

- Acosta Ayarse, A. (1998). Planeación y derechos de la niñez. En Alvarado, S. y Ospina, H. *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Carli, S. (2005). Los únicos privilegiados son los niños. *Todo es historia* 457, 58-65.
- Castaño, H. (2008). Desarrollo Humano a temprana edad. Corporación Viva la Ciudadanía. (Documento impreso).
- Castañeda, E. (s. f.). La importancia de la primera infancia. En *Primera infancia, Instituto para el desarrollo y la innovación educativa*. Recuperado de www.oei.es/idie/castaneda.pdf
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Instituto del Desarrollo Humano – Coedición, Universidad Nacional General Sarmiento- Biblioteca Nacional
- Duran, E. (2005). Los derechos del niño. *El niño Sano* (3ª ed.). Bogotá: Médica Panamericana.
- Dussel, I. y Southwell, M. *La niñez contemporánea*, Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. En *El monitor: Dossier, las infancias de hoy*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Argentina. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier.htm>.
- Engle, P. (2004). Implicaciones de los derechos del niño para las políticas generales. En *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Unicef y Fundación Bernard van Leer.
- Galvis de Romero, C. (2003). Educación y Promoción del desarrollo de los niños y niñas en la infancia. *Revista Educación y Cultura*, 69, 59-60.
- Garrido Carrasco, C. (2006). Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: Puntos de encuentro y desencuentro con la Política Nacional a Favor de la Infancia y Adolescencia. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicoeducación. Universidad de Quebec. Recuperado de <http://psicologia.ufro.cl>.
- Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana*. Diversidad y posibilidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mined. Unicef, Celep. Educa a tu hijo, La experiencia Cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas. Unicef.
- Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & DNP-DDS-SS. (2007). Documento Conpes Social 109, Política Pública Nacional de Primera Infancia, "Colombia por la Primera Infancia". Bogotá.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y Convención sobre los derechos del niño: El contexto del Texto*. Santiago de Chile: División de desarrollo social. Naciones Unidas, CEPAL.
- Posada, A., Gómez, J. y Ramírez, H. (2005). *El niño sano* (3ª ed.). Bogotá D.C.: Editorial Médica Internacional.
- Serra, S. (2008). Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico. En G. Frigerio y G. Diker, *Infancias y adolescencias... Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Noveduc.
- Unesco. (2007). *Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo, 2007*. Santiago de Chile.
- Wandler, R. (2005). *Infancia y diversidad*. Recuperado de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/dilema/>.

Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria*

State of the art on the design of educational concepts and their relation to the teaching of writing in primary

Diana Carolina Hernández Machuca**

Fecha de recepción: marzo 26 2012

Fecha de aceptación: 29 de agosto de 2012

Resumen

Este artículo presenta el estado del arte de la investigación en torno a las concepciones y prácticas del profesor de básica primaria sobre la escritura. Se acude a un diseño metodológico de carácter hermenéutico cifrado en dos momentos: descriptivo e interpretativo desde la revisión de tesis y artículos de investigación publicados mayoritariamente, entre el 2005 y el 2011. Este documento comprende tres apartados: en un primer momento se presenta el panorama actual sobre el estudio del pensamiento y la práctica de los profesores, desde la perspectiva de precisar relaciones conceptuales entre representaciones, concepciones y creencias empleadas indistintamente en las investigaciones. En un segundo momento, se exponen las concepciones y prácticas de escritura en primaria, con el fin de identificar pervivencias y transformaciones en el último quinquenio. Finalmente, se aportan algunas reflexiones orientadas a vislumbrar proyecciones investigativas en torno a la enseñanza de la escritura, específicamente en básica primaria.

Palabras clave: pensamiento del profesor, concepciones, prácticas docentes, escritura, enseñanza en primaria.

Abstract

This paper presents the state of the art of research on the concepts and practices of elementary school teacher for writing. It goes to a hermeneutic methodological design of encryption in two parts: descriptive and interpretative from reviewing theses and research papers published mainly between 2005 and 2011. This document comprises three parts: at first presents the current situation on the study of the thinking and practice of teachers, with a view to clarify conceptual relationships between representations, conceptions and beliefs used interchangeably in research. In a second step, we present the concepts and practices of primary writing, in order to identify survivals and transformations in the last five years. Finally, I will reflect projections oriented investigative glimpse around the teaching of writing, particularly in elementary school.

Keywords: teacher thinking, concepts, practice teaching, writing, teaching primary.

* Este estudio de revisión se realiza en el marco de la investigación "Pervivencias y transformaciones en torno a las concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura" dentro de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas .

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Docente del Colegio Distrital Las Violetas. Candidata a Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: anaid8707@gmail.com

Introducción

El interés por el pensamiento del profesor y sus prácticas es reciente. Es un campo que se viene estudiando a partir de los años sesenta y, poco a poco, ha logrado establecerse de manera interdisciplinaria. Las representaciones, las concepciones y las creencias son categorías de estudio resultado de este programa de investigación que hacen referencia a dimensiones diferentes dentro del pensamiento docente. En las investigaciones actuales llama la atención el uso sinonímico que se le da a estos conceptos, debido a la complejidad del establecimiento de sus límites.

Por esta razón, el primer apartado de este documento busca clarificar y profundizar en torno a estas categorías desde las investigaciones que en los últimos años se han interesado por su estudio. Partimos entonces del panorama investigativo actual sobre el pensamiento y las prácticas docentes como marco contextual para establecer la diferenciación entre representaciones, concepciones y creencias. Dentro de las concepciones se caracterizan aquellas referidas a la enseñanza y las orientadas al aprendizaje.

En el segundo momento del texto se presentan aquellas investigaciones cuyo interés se ha centrado no solo en las concepciones y prácticas docentes, sino además en la relación de estas con la enseñanza de la escritura en primaria. El propósito de este recorrido consiste en identificar *las pervivencias*, es decir, aquellas concepciones y prácticas que sobreviven a través del tiempo y que se resisten al cambio, aún en contextos con exigencias y necesidades diferentes y *las transformaciones* o nuevas formas de concebir y promover la enseñanza de la escritura en la escuela.

La última parte del documento presenta las conclusiones del estudio de revisión y algunas reflexiones orientadas a vislumbrar las proyecciones investigativas en torno a las concepciones y prácticas docentes en relación con la enseñanza de la escritura, específicamente en básica primaria, desde un espacio investigativo que abra la posibilidad de promover transformaciones o movilizaciones de dichas prácticas en la escuela.

Este documento es una invitación a pensar en el docente como sujeto de conocimiento, quien tiene en sus manos la posibilidad de promover procedimientos enfocados en un producto o procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con las necesidades

educativas de su entorno. Cada docente tiene razones de peso para abordar su práctica desde variadas perspectivas, en ocasiones, de manera consciente y en otras no tanto. Como cualquier sujeto social carga a su espalda con la historia, cultura, ideología, formación académica y experiencias que a manera de entramado configuran aquello que llamamos concepciones.

Panorama actual sobre el estudio del pensamiento y la práctica docente

El pensamiento docente

Desde el interés por el reconocimiento, análisis e interpretación del pensar, decir y hacer de los docentes y las redes que se entretajan dentro de estas dimensiones se posiciona la investigación del pensamiento del profesor. En un primer momento, en los años setenta el profesor es visto como un transmisor de conocimiento quien a partir de ciertas estrategias e instrucciones provoca actuaciones esperadas en los estudiantes, estas investigaciones se ubican en la percepción de lo externo, lo visible. En la década de los ochenta va perdiendo fuerza el paradigma proceso-producto y se incrementa el interés por los procesos mentales que ocurren en el docente como sujeto pedagógico que reflexiona, planifica, decide y actúa de acuerdo con la incidencia que logra en sus estudiantes (Marcelo, 1987). En este sentido, se establece una relación entre lo que piensa el maestro y su acción pedagógica.

El programa de investigación sobre el pensamiento docente en el último quinquenio sigue siendo de gran interés. Dentro de este podemos ubicar los trabajos realizados por Traver, Sales, Doménech y Moliner (2005) sobre la "Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente". Esta investigación demuestra una disonancia entre lo que dice el docente y lo que este reconoce hacer en el aula. Se manifiesta la pervivencia de las prácticas transmisionistas o de modelos proceso-producto.

También ubicamos en esta línea, el trabajo teórico-analítico "La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna" de Gutiérrez (s.f., p. 9), quien se interesa por caracterizar la

categoría de concepciones docentes y establecer diferencias con la categoría de creencias en el marco de dos programas de investigación: el “pensamiento del profesor” y el “conocimiento profesional del profesor”. La diferencia que establece entre concepciones y creencias, advierte el carácter englobante de las primeras, en cuyo seno se albergan diversos elementos que la organizan y estructuran, uno de ellos son las creencias. De ahí el carácter disciplinar y didáctico que otorga a las concepciones, en razón a que dan cuenta de “cómo concibe el profesor la enseñanza, qué enseña, cómo hace enseñable un contenido específico y en últimas, qué contenidos privilegia, qué actividades de enseñanza desarrolla y cómo las evalúa”.

Para Morales y Bojacá (2002, p. 25), el paradigma del pensamiento del profesor:

[...] indaga situaciones y problemas individuales, únicos y específicos. Reconocen que los pensamientos de los profesores se producen en un contexto psicológico (valores, creencias, teorías implícitas) y en un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) de tal manera que la singularidad de las situaciones educativas cobran un valor fundamental.

En consecuencia, el pensamiento del profesor aborda un conglomerado de esferas teórico-prácticas que se nutren de la experiencia, la formación académica, la cultura e historia de los docentes. Estas condiciones afectan la manera de enfrentarse a la enseñanza y al aprendizaje, por lo tanto, repercuten en las prácticas que se promueven en la escuela. Hablar del pensamiento docente implica desentrañar en el aula las relaciones invisibles que afectan las acciones visibles, además de resignificar el estatus docente en el cual el maestro es sujeto cognoscente, planificador, propositivo, lector de los estudiantes, sus necesidades educativas y contextuales.

La práctica docente

Es constantemente mencionada en las investigaciones revisadas debido a que, a través de ella se puede reconstruir o hacer explícito el pensamiento docente. No se restringe solo a aquello que ocurre en la clase, a la puesta en escena, a lo observable, es producto de un proceso de interacciones entre planificación, estructuración metodológica del contenido, interrelaciones docente y estudiantes en torno a las actividades académicas, procedimientos de evaluación, organización de la vida en el aula,

tareas académicas entre otros factores evidenciables en todos los niveles académicos (inicial, básico y superior).

En el *nivel inicial*, Barragán y Medina (2008) en su investigación “Las prácticas de la lectura y escritura en educación infantil” buscan conocer cuáles son las prácticas reales en la enseñanza de la lectura y escritura en cuanto a los niveles iniciales (en España) e identificar cuáles serían las condiciones más idóneas para el aprendizaje de estas habilidades. Este informe de investigación es producto de un proyecto más global titulado APILES.¹ Las investigadoras logran caracterizar tres perfiles de prácticas de enseñanza autodeclaradas. En las prácticas *instruccionales*, la escritura se planifica a partir de la segmentación del código que proponen los docentes o el libro de texto. Se trabaja principalmente en el afianzamiento del trazo y reconocimiento gráfico-sonoro de las vocales y consonantes.

En las prácticas *situacionales* se reconoce el papel fundamental del contexto y del texto como puntos de partida para el desarrollo del proceso escritor. Por consiguiente, se abren espacios para la escritura autónoma sin necesidad de que los niños dominen perfectamente el código de la lengua escrita. Finalmente, las prácticas multidimensionales aplican los principios de las dos anteriores tanto enseñanza del código como aprovechamiento de la situación emergente.

En cuanto a las prácticas en *educación básica* la investigación “Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura”, desarrollada por Ortiz y otros (2008), evidencia que en Zulia (Venezuela) las

¹ Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos”. SEJ2006-05292-Financiado por el Ministerio de Educación y Cultura, en el que participan Almería, Asturias, Cantabria, Cataluña, Madrid, Valencia, León, País Vasco y Valladolid. Desarrollo del proyecto desde 2007 al 2009. Equipo de investigación: Liliana Tolchinsky Ladsman (Investigadora principal), Montserrat Fons, Carmen Buisán y Celia Alba, Universidad de Barcelona; Carmen García Landa, Pilar Fernández, Teresa Chamorro e Isabel García Parejo, Universidad Complutense de Madrid; Ma. Dolores Alonso Cortés y Teresa Llamazares, Universidad de León; Catalina Barragán Vicaria y Ma. del Mar Medina Reyes, Universidad de Almería; Lino Barrio, Universidad de Valladolid; Montserrat Bigas, Universidad Autónoma de Barcelona; Marian Bilbatua y Goretti Orbe, Mondragón Unibertsitatea; Isabel Ríos García, Universitat Jaume I, Castellón; Paulina Ribera e Isabel Gallardo, Universidad de Valencia, Xose Antón González Riaño y Loreto Díaz, Universidad de Oviedo; Susanai Sánchez, Universidad de Cantabria.

situaciones de aprendizaje para promocionar la lectura son mecánicas, con textos poco auténticos, en los que se concibe una única interpretación del texto y se lee lo que el maestro propone y de acuerdo con sus exigencias. En la escritura se encuentra la misma situación, los estudiantes no escriben textos propios, se dedica poco tiempo a la producción textual y no se promueve la reflexión sobre este proceso.

Con respecto a *La educación superior* De Vizanci (2009) en su investigación "Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios" caracteriza concepciones y prácticas a partir de las teorías implícitas. De la siguiente forma: *En la teoría dependiente* se concibe al maestro como núcleo o centro de la enseñanza, por lo cual es él quien brinda, organiza y evalúa el conocimiento. Esta pertenece al ámbito de la pedagogía tradicional y configura las estrategias de aprendizaje a partir de la acumulación temática. *La teoría productiva* hace referencia a la pedagogía técnica, concentrada en el conductismo mediante el cual a razón de estímulos determinados se obtiene respuestas esperadas. La relación entre docente-estudiante es jerárquica y el aprendizaje es individual. *La teoría expresiva* proviene de la propuesta de Dewey sobre la pedagogía activa, en la cual desde la interacción con los otros se abren espacios para el aprendizaje y la enseñanza, se valora experiencia académica y personal de los estudiantes. Por último, *la teoría interpretativa* es producto de la pedagogía constructivista y la escuela nueva, donde docentes y estudiantes trabajan en equipo para alcanzar un objetivo común. Los intereses, inquietudes, saberes, experiencias, necesidades, avances y dificultades de los estudiantes constituyen puntos de partida para promover el proceso de enseñanza.

La concepción sobre lengua escrita que prevalece en las dos primeras investigaciones caracteriza el acto lector y escritor como una actividad mecánica, por tanto, el protagonismo de la enseñanza y aprendizaje se ubican en la adquisición del código tanto para escribir como para leer textos prediseñados y acordes con la acumulación temática. La permanencia de esta concepción y pedagogía tradicional hace que leer y escribir se conviertan exclusivamente en una actividad para la escuela, tanto para maestros como para estudiantes que se desarrolla con la repetición de trazos y fonemas para afianzar la memoria estudiantil.

Puntualizando entre representaciones, concepciones y creencias

De acuerdo con el recorrido realizado a través del pensamiento del profesor y las prácticas docentes, podemos observar que estas hacen referencia constantemente a dimensiones como creencias, representaciones y concepciones. Utilizados en ocasiones de manera sinónima o simplemente mencionados. A continuación, trataremos de caracterizar cada uno de estos, desde las investigaciones que se han interesado particularmente por su explicación.

Desde las investigaciones realizadas por Rodríguez (2010), Ortiz et ál. (2008) las representaciones hacen referencia a la manera general o social como un grupo de personas, para nuestro interés particular los docentes, reconocen, caracterizan o significan determinadas situaciones, conocimientos, metodologías, procesos de enseñanza/aprendizaje etc. Estas pertenecen al campo de los saberes colectivos y se afianzan en la medida que más adhesiones tengan y menos cuestionamientos generen.

Las concepciones son fruto de un entramado de factores (creencias, conocimientos, experiencia personal y académica...) producto de las diversas representaciones sociales, dentro de las cuales ha estado inmerso un sujeto. En este sentido, una concepción es la forma particular como cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea y puede hacerse manifiesta a través de su acción y su discurso. Estas pueden agruparse en dos grandes grupos: *concepciones de enseñanza* y *concepciones de aprendizaje*.

Las concepciones docentes del aprendizaje han sido abordadas por las investigaciones de Vilanova, García y Señorino (2007), Aparicio, Hoyos y Niebles (2004) develando la preferencia docente por un conocimiento que se encuentra fuera del sujeto. En este sentido, el estudiante es un receptor que no necesita transformar lo que adquiere sino acumular de tal forma que pueda reproducir lo *aprendido* de la manera más exacta posible a la versión original. Aunque algunos maestros reconozcan que existen formas alternas para aproximarse a este aprendizaje, se espera que todos los estudiantes de manera estandarizada logren alcanzar o encontrar la respuesta legítima. De nuevo, la concepción tradicional hace presencia en el pensamiento docente, por lo que predomina la reproducción antes que la producción de conocimiento.

Sobre las concepciones de enseñanza las investigaciones de Fernández, Demuth y Alcalá (2009), De Vizanci (2009), Ros Pérez-Chuecos y otros (2010) señalan que las concepciones docentes predominantes se caracterizan por concentrarse en el producto, en la información, en la copia fiel del objeto. Estos contenidos se fragmentan por parte de los docentes y se memorizan por los estudiantes. La enseñanza se orienta desde el orden acumulativo. En este sentido, se ratifica la pervivencia del orden tradicional sobre otras posibilidades.

Las creencias, por su parte, desde los aportes de Gutiérrez (en prensa), Morales y Bojacá (2002) y Rodríguez (2010) se encuentran inmersas tanto en las representaciones como en las concepciones. En síntesis, se puede inferir que las representaciones abarcan una visión general, son por tanto configuraciones sociales normativizadas que permean e influyen a una colectividad. Las concepciones, en cambio, son particulares de cada sujeto, producto de diversos factores como la experiencia académica y personal, las ideologías, creencias, historias y representaciones entre otros dentro de las cuales se mueve un sujeto conformando “marcos de significación” (Giordan, 1987) para explicar la realidad. Finalmente, las creencias están inmersas dentro de las representaciones y las concepciones, su aporte a la configuración de estas se da desde el conocimiento conviccional, probable y discutible.

Concepciones y prácticas de escritura en básica primaria

Concepciones docentes

Las investigaciones más recientes que se han interesado por la relación entre las concepciones de los docentes respecto a la escritura y las prácticas de enseñanza, especialmente en primaria, permiten focalizar las pervivencias, es decir, aquellas concepciones y prácticas que sobrevive a través del tiempo y que se resisten al cambio, aun en contextos con exigencias y necesidades diferentes además, de las transformaciones o nuevas formas de concebir y promover la enseñanza de la escritura.

La investigación realizada por Medina y Bruzual (2006) sobre la “Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza” concluye que en el nivel inicial se privilegian el reconocimiento y producción de grafías, sílabas y palabras para

luego pasar al descifrado de oraciones y textos. Centrándose en el desarrollo de la concepción formal de la escritura y no en su concepción comunicativa. Por lo tanto, en esta concepción no se promueven situaciones e intenciones reales de escritura sino que perviven las formas a través de las cuales enseñar a escribir requiere del conocimiento del código de manera fragmentada y acumulativa.

Por la misma línea, Tolchinsky y Ríos (2009) en “¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir?” señalan dos tendencias teórico-prácticas. La primera defiende la enseñanza sistémica del código mediante la relación letra/sonido, conciencia fonológica y decodificación de palabras. Mientras que la segunda se concentra en la creación de un ambiente propicio de aprendizaje donde leer y escribir tengan sentido. Esta investigación también pertenece al proyecto APILES y, por tanto, sus referentes se ubican en los perfiles autodeclarados de enseñanza (instruccionales, situacionales y multidimensionales). Se concluye que pese a que existe una perspectiva de referencia más amplia, las preferencias de los maestros en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita se ubican en la enseñanza del descifrado del código y de los aspectos más formales de la escritura tanto en perfiles instruccionales como situacionales.

Estas dos investigaciones confirman la pervivencia de concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura enfocadas en la adquisición del código, en los aspectos formales de la lengua escrita y en el descifrado como prerrequisito para incursionar posteriormente en oraciones, párrafos y algunos textos. Por consiguiente, desde esta perspectiva escribir y leer se conciben como una habilidad cognitiva cuya enseñanza se concentra en el dominio de la mecánica de la lengua escrita.

Concepciones de los estudiantes

Otras investigaciones se han interesado por estudiar las concepciones de los estudiantes sobre la escritura. El grupo de investigación conformado por De la Cruz, Scheuer, Pozo y otros en el 2002 desde su propuesta “¿Como aprenden a escribir los niños? las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados” confirman la concepción tradicional de enseñanza y aprendizaje de la escritura desde los adultos.

En 2011 publican la propuesta “Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura” en este caso qué piensan los niños acerca de los contenidos y modos de su enseñanza configuran el interés investigativo. Los estudiantes desde preescolar hasta séptimo reconocen que inician su escolaridad con los nombres propios, dibujos, escritura alfabética, correspondencia grafofónica, reproducción de modelos escritos y orales, reglas de combinación silábica, exigencias de motricidad fina, copia y memorización. En suma, la mayoría de las respuestas refieren al uso de la escritura desde una función reproductiva, esta concepción se instala durante el periodo de la educación primaria en los estudiantes y refleja además las concepciones y prácticas docentes que aún se promueven y perviven en la escuela.

Josefina Peña (2009) también comparte el interés investigativo por describir, analizar e identificar las concepciones de estudiantes sobre la escritura. En su investigación “Exploración sobre la experiencia en escritura de niños de la primera etapa de educación básica” demuestra que la escritura es asociada solamente como tarea escolar y actividad físico-motriz por parte de los niños, tanto cuando se realiza en el hogar como en la escuela. Asimismo, se aprecia el poco uso real de la escritura en la familia y en la institución escolar.

A partir de estas últimas investigaciones, orientadas desde el pensamiento del estudiante, se confirman las concepciones docentes en cuanto a la escritura como una actividad académica que no se relaciona con lo social, cultural ni mucho menos con la producción de textos. Las estrategias implementadas por tanto son la copia, la transcripción y el conocimiento del código configurando una mirada restringida de los estudiantes acerca de la escritura como tarea. Las concepciones de los estudiantes dan cuenta de los modos como aprendieron a escribir, por ende refieren a las maneras como los docentes desarrollaron este proceso y a la vez manifiestan que enseñarían a otros de la misma forma, así se garantiza la pervivencia de esta concepción tradicional.

Propuestas alternativas

Hasta el momento se ha señalado la pervivencia de la concepción tradicional de la escritura desde el pensamiento docente, las concepciones estudiantiles y los discursos oficiales y científicos. Ahora

presentamos algunas investigaciones que promueven la enseñanza de la escritura en primaria desde otras posibilidades. Arroyo y Mata (2005) se concentran en el proceso de planificación como punto de partida para la escritura de un texto. Se invita a enseñar, a planificar, a pensar en diversas estrategias para enfrentarse a la producción de un texto con sentido.

Muñoz et ál. (2008) reconocen un fuerte interés por los maestros sobre la escritura del texto narrativo pero poca apropiación didáctica que permita su promoción desde diversas estrategias. Por consiguiente, los investigadores elaboran una propuesta didáctica titulada LAPICES (Lectura, Apropiación y Producción a través de la Impregnación del Cuento en la Escuela) cuya finalidad es fortalecer la enseñanza de la producción escrita del cuento en la Educación Básica Primaria.

Jolibert y Sraiki (2009, p. 17), en su propuesta “niños que construyen su poder de leer y escribir”, presentan una estrategia pedagógica que rompe con la permanencia de la enseñanza y aprendizaje tradicional de la lengua escrita en la escuela. Los ejes didácticos que la orientan presentan la clase como un espacio dinámico donde el poder no se monopoliza, la enseñanza-aprendizaje se auto y socio construye, los textos que se abordan son auténticos y las situaciones reales, la literatura tiene un lugar y la evaluación no se ubica en el producto sino en el proceso; por ende, los estudiantes se autoevalúan y coevalúan. En palabras de las investigadoras:

Leer es de entrada, desde el comienzo, construir activamente la comprensión de un texto-en-contexto, en función de su proyecto, de sus necesidades, de su placer [...] Escribir es de entrada, desde el comienzo buscar expresar y/o hacerse entender por un destinatario real, produciendo el escrito que se es capaz de elaborar en un momento dado, solo o con ayuda de otros.

Las últimas investigaciones establecen retos, invitaciones y llamados de atención en cuanto a la posibilidad de enseñar la escritura en primaria desde otras miradas posibles; en las cuales se conciba al estudiante como productor de textos que lleva a cabo procesos simultáneos de planeación, revisión y edición, los cuales le permiten no solo proyectar el texto, sino también establecer propósitos reales en su ejercicio escritor. La escritura, por tanto, es vista como un proceso significativo que trasciende más allá del campo de acción escolar y el maestro pasa de ser un transmisor de contenido a un promotor, guía

u orientador de procesos escritores con sentido, donde él mismo es un productor de textos.

Transformaciones, reflexiones y proyecciones investigativas en torno a la enseñanza de la escritura

A lo largo del documento se observan una clara pervivencia de la concepción que privilegia la enseñanza de la escritura desde el código, las reglas gramaticales, los contenidos y la forma. Se espera que el estudiante a lo largo de su proceso acumule aquellos conocimientos transmitidos, por ende, responda y escriba de la forma estandarizada. Desde los ejercicios, las instrucciones y las tareas que se proponen en primaria se presenta la escritura como una actividad estrictamente escolar, descontextualizada, cuya audiencia y evaluador es exclusivamente el profesor.

Estas prácticas se desligan tanto de la realidad de los estudiantes como de los usos cotidianos de la escritura. No se enmarcan dentro de un proyecto y sus propósitos se ubican en el carácter formal de la lengua escrita. Se piensa entonces en la escritura como un procedimiento acumulativo y no como un proceso cognitivo, social y cultural. Por lo cual, no se parte de las necesidades e intereses propios de los estudiantes o de una situación particular en el aula de clase para generar propósitos escritores significativos sino de una percepción estandarizada y parcelada de los elementos (vocales, letras, sílabas) que deben presentarse y apropiarse en determinado orden, impuesto por el docente o el libro de texto.

De acuerdo con este marco, es necesario hablar de las transformaciones en las concepciones docentes para cambiar las prácticas y ampliar el campo de acción de la escritura y su enseñanza. Al respecto, Gómez (2009) en su tesis “Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español” aporta a esta posibilidad de orientar procesos de transformación.

Esta investigación consistió en el diseño y ejecución de un programa de aprendizaje colaborativo para docentes del área de español de un colegio de Venezuela. En este podían reflexionar sobre sus conocimientos y experiencias del aprendizaje y la lectoescritura. Así, los profesores revaloraron sus concepciones sobre la enseñanza del lenguaje y la lengua escrita, lo que a la vez se reflejó en las prácticas pedagógicas. Esta investigación brinda grandes aportes tanto teóricos como prácticos en cuanto

que presenta la posibilidad de llevar a cabo cambios en las concepciones docentes pero no presenta de manera muy clara o detallada el proceso que condujo a ese cambio.

De acuerdo con los apartados anteriores se hace evidente la necesidad de generar y profundizar en la línea investigativa sobre *la transformación de las prácticas y concepciones docentes*. Muchas investigaciones describen, analizan e interpretan aquellas prácticas y concepciones que sustentan el quehacer pedagógico en el aula, reconociendo la pervivencia de los métodos tradicionales con los cuales aprendieron los docentes en su infancia y una poca recepción hacia otras posibilidades que trasciendan la enseñanza de la escritura más allá de la escuela.

No se encuentran muchas investigaciones que hayan incursionado en este campo, las anteriores ya señalaron no solo el camino, sino además la necesidad de buscar y promover otras formas de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la investigación “Pervivencias y transformaciones en torno a las concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura” que se desarrolla en el periodo 2011-2012 en Bogotá, Colombia busca brindar elementos tanto teóricos como prácticos que apoyen y sustenten el desarrollo de investigaciones en favor de la transformación de concepciones y prácticas docentes, en cuanto a la enseñanza de la escritura como proceso para la vida.

Referencias

- Aparicio, J. A., Hoyos, O., y Niebles R. (2004). De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Revista de Psicología desde el Caribe* 13, 144-168.
- Álvarez, S., Sánchez, A., Cruz, M., Herrera, N. y Bellón, C. (2007). La escritura, lenguaje vivo en el aula: una experiencia de autoformación docente en didáctica. *Enunciación*, 13, 130-137.
- Arroyo, R. y Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación* 336, 353-376.
- Barragán, C., Medina M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación infantil. *Revista de Educación XXI*, 149-165
- Borja, I., López, A., Méndez, P., Segura, A., Rincón, F. (2008). Orientaciones para la enseñanza de

- la escritura en la educación inicial y primaria en discursos oficiales y científicos. Colombia, 1994-2004. *Revista Científica*, 10, 133-147.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M., Sola, G., Pozo, J. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7-29.
- De la Cruz, M. Scheuer, N. Echenique, M. y Pozo, J. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 354, 689-712.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), 87- 101.
- Fernández, M., Demuth, P. y Alcalá, M. (2009). Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de educación primaria. Análisis de un caso. Ponencia presentada en el I congreso nacional de investigación "Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares," Argentina.
- Gómez, M. (2009) Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español. (Tesis de maestría). Venezuela. Universidad de los Andes.
- Gutiérrez, Y. (Prensa). La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá- Colombia.
- Jarauta, B., y Medina, J. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación* 1 (2), 357 - 370.
- Jolibert, J., y Sraiki, C (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.
- Medina, J., y Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. *Ciencias Sociales Online* 3, 1-13. Recuperado de http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/pdf/concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20enseñanza.pdf
- Morales, R., y Bojacá, B. (2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital.
- Muñoz, P. Muñoz, A., Rosero, R., y Villota, C. (2008). Enseñanza de la producción escrita del cuento en la básica primaria. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 52, 149-158.
- Ortiz M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto I., Rosales D., Araujo E. (2008). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Revista Letras*, 51 (79), 89-125.
- Peña, J. (2009). Exploración sobre la experiencia en escritura de niños de la primera etapa de educación básica. *Revista Legenda*, 13 (10), 164-181.
- Rodríguez, M., (2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación. *Enunciación*, 15 (1), 8-17
- Ros Pérez, J., Hernández, F., y Maquilón, J. (2010). Identificación de los enfoques de enseñanza del profesorado de educación primaria. *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Universidad de Murcia*
- Tolchinsky, L., y Ríos, I. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir? *Revista Aula de Innovación Educativa* 179, 1-7.
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F., y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación* 36 (8), 1-19.
- Vilanova, S., García, M., y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1- 21 Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>

La lectura como valor para la construcción del lector competente

Claudia Patricia Duque Aristizábal*
Karen Daniela Ortiz Rayo**
Elcy Carolina Sosa Gómez***
Fabio Andrés Bastidas Velázquez****

Fecha de recepción: 05/04/2012

Fecha de aceptación: 20/06/2012

Resumen

Este artículo presenta una revisión de la literatura acerca de la lectura asumida como un valor y su relación con la construcción de un lector competente. Esta revisión se desarrolló en tres fases: búsqueda de documentación y material bibliográfico, construcción de reseñas y matrices comparativas de los artículos encontrados y elaboración del documento. La revisión muestra que en el desarrollo de los hábitos lectores y en la mejora de la comprensión tienen especial influencia los factores psicosociales asociados al entorno del niño. Así pues, la lectura como un valor, aparece como una herramienta significativa para identificar, desarrollar y construir lectores desde las primeras etapas de la vida, en donde el papel que los adultos (padres y maestros) desempeñan es fundamental, ya que la existencia de un valor es el resultado de la interpretación que hace la sociedad de la utilidad, importancia, interés de alguna cosa. Por ende si se asume a la lectura como un valor cultural, entonces, probablemente el número de lectores competentes podría ser mucho mayor, incluso el fomento del hábito lector se haría más fácil, al igual que mejorarían los niveles de comprensión lectora, en los niños de educación primaria.

Palabras clave: lectura como valor, lector competente, hábito lector y comprensión lectora.

Abstract

This article presents a literature revision about Reading assumed as value and its relation with the construction of a competent reader. This revision was developed in three moments: searching for documents and bibliographic material, constructions of review and comparative matrixes of the found articles, and writing of the document. The review shows that in reading habits development and in the improving comprehension, the psychosocial factors associated with the environment of children, has a special influence. So the reading as a value, appears as significant to identify, develop and create children as a reader since the early childhood, in which the adults (parents and teachers) has an elemental role, in order that the existence of a value it is the product of the interpretation that society makes of the useful, importance or interesting of something. So if we assume reading as a value in a cultural level, then probably the numbers of competent readers could be larger and the foment of reader habit would be easier,

107

* Psicóloga de la Universidad Nacional, Magíster en psicología Universidad del Valle. Docente Tiempo Completo Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: cpduquea@ut.edu.co, claduque@yahoo.com

** Psicóloga de la Universidad de Ibagué. Correo electrónico: dani_evaok@hotmail.com

*** Psicóloga de la Universidad de Ibagué. Correo electrónico: crtsoa@gmail.com

**** Licenciado en Lenguas modernas de la Universidad de Cundinamarca. Estudiante de III semestre de Maestría en Educación en la Universidad del Tolima. Correo electrónico: fab271@gmail.com

at the same time that the level of reading comprehension would improve in elementary school students.

Keywords: Reading as a value, competent reader, reading habit and reading comprehension.

Introducción

Este artículo presenta una revisión de la literatura acerca de la lectura asumida como un valor y su relación con la construcción de un lector competente. El interés por abordar este tema se debe a los hallazgos realizados sobre el papel decisivo que tiene en la vida del individuo la forma en que realiza sus aproximaciones iniciales a la lectura y a los valores, y la relación de esto con las interacciones adulto-niño en contextos formales e informales. Aunque hay diversos aspectos involucrados en ser un lector competente, la comprensión lectora y el hábito lector son los abordados. En el desarrollo de los hábitos lectores y la mejora de la comprensión lectora tienen especial influencia los factores psicosociales asociados al entorno del niño (escuela y familia), y es fundamental que los niños y los adultos asuman la lectura como un valor (Teberosky y Tolchinsky, 1998; Stahl y Yaden, 2004; Bobbitt, 2001; Flórez, Torrado, Arévalo, Quintero y Rodríguez, 2008; Duque y Ovalle, 2011; Duque y Vera, 2010; Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Jenkins y Fuchs, 2003).

Existen diferentes factores que implican ser un lector competente, tales como: la motivación, las relaciones de los padres, profesores y pares con la lectura, el gusto por la lectura, la comprensión lectora y el hábito lector, entre otros; en este escrito se ahondará en los dos últimos aspectos. Además de los factores antes mencionados, es fundamental que los niños y los adultos asuman la lectura como un valor; si se asume que los valores son atributos o cualidades que orientan las conductas, entonces, se puede decir que la existencia de un valor es el resultado de la interpretación que hace el sujeto o la sociedad de la utilidad, deseo, importancia, interés, belleza de una cosa (Real Academia Española, 2011), en este caso de la lectura. La lectura como un valor está relacionada con otros valores y con la motivación que se ha de generar en un contexto concreto y que forman parte de la vida social y cultural del niño (Yubero y Larrañaga, 2010).

De acuerdo con lo anterior, la escuela y la familia, principales agentes de culturización y socialización

se ven implicados en este proceso. La responsabilidad de la escuela en formar lectores competentes es alta (Sainz, 2005); las instituciones educativas deben encargarse de que los estudiantes cuenten con los mecanismos mentales necesarios para entender y para expresar lo que se lee, escucha y escribe en el aula (Gobierno de Navarra, 2008). Por otra parte, la familia debe intervenir para que los niños desarrollen habilidades cognitivas y fortalezcan el hábito de leer, generando que la lectura se convierta en un valor para ellos. Desde este punto de vista se podría considerar la lectura como un valor sociocultural, debido a que se ve implicada una cultura desarrollada en la escuela y la familia (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2004).

Por eso es tan importante que desde los primeros años escolares se busque que los niños asuman leer como un hábito placentero, un gusto que genera conocimientos y no solo como algo instrumental para obtener ciertos fines; esto llevará a que el niño tenga la habilidad de comprender aspectos de su vida social, laboral, personal y no solamente académica (Clark y Foster, 2005). Entonces, si se asume que la lectura es un valor cultural, probablemente el número de lectores competentes podría ser mucho mayor; incluso el fomento del hábito lector sería más fácil, al igual que mejorarían los niveles de comprensión lectora en los niños.

Desde las políticas educativas nacionales se considera que el niño debe empezar a leer y escribir al ingresar al primer grado de básica primaria (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2006; 2003; 1998), pero, además se admite que los años anteriores a la escolarización y el preescolar determinan parcialmente el éxito en la lectura, no solo como decodificación, sino también como búsqueda de los sentidos del texto; de ahí que las experiencias iniciales del niño con el lenguaje escrito sean decisivas en su posterior acercamiento a la lectura. Además, la etapa de la niñez es crucial para la educación en valores (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000), siendo la lectura un valor en sí misma, y además un medio para acceder a otros valores (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004).

La forma de asumir la lectura ha tenido cambios significativos que se han reflejado en las políticas educativas. María Eugenia Dubois (1987) hace una revisión de la lectura y sus diferentes concepciones teóricas, que permite aproximarse a los cambios

en la forma de asumirla. Una primera postura presenta la lectura como un conjunto de habilidades, dominante hasta los años sesenta; la segunda posición señala la lectura como un proceso interactivo, desarrollada en las décadas del sesenta y setenta; y la tercera la más reciente, muestra la lectura como un proceso de transacción. Las dos últimas concepciones se sitúan críticamente en relación con la primera y se ubican dentro de las teorías socioculturales y cognitivas de enseñanza y aprendizaje.

La lectura actualmente puede ser definida como una destreza transversal al currículo, de naturaleza interactiva, que responde al objetivo de leer para aprender, más que aprender a leer (Gobierno Navarra, 2008). O bien como lo afirma Bernabeu (2003), la lectura es una compleja actividad de conocimientos en las que intervienen y confluyen diferentes capacidades y actividades muy diversas. Además, Yubero y Larrañaga (2010, p. 9) consideran que: “La lectura es una actividad dinámica en donde el sujeto interacciona con un texto y pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos, que activarán los conocimientos previos que van a actuar como marco de referencia”.

De acuerdo con las concepciones cognitivas, la lectura es “un proceso de pensamiento de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas” (Puente, 2001, p. 21).

Por esto, Puente (2001) considera que es un error suponer que la lectura es un mero proceso de reconocimientos de signos y palabras. Del mismo modo, Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002) admiten que la lectura hay que considerarla como un arte y no simplemente como el reconocimiento de unos sonidos, de unas sílabas o de unas palabras en el conjunto de un texto; sencillamente son palabras que en algunas ocasiones pueden significar cosas diferentes y que solo un lector competente puede reconocerlas o interpretarlas en el momento que este las lea. Entonces, si se entiende la lectura como el diálogo que hay entre las ideas escritas por un autor y los conceptos, opiniones, esquemas y actitudes de un lector (Puente, 2001), posiblemente se comprende que el lector competente consigue hablar con el texto y enriquecerse con este.

Adicionalmente, Emilia Ferreiro (citada por Dubois, 1987) resalta la importancia que tiene la

concepción que los docentes manejan sobre enseñar a leer y a escribir. Los docentes no solo tienen un conocimiento enciclopédico sobre la lectura, sino que han tenido unas prácticas particulares con esta y por ello, intencionalmente o no llevan estas a sus interacciones con los niños alrededor de textos narrativos. Las diferentes formas de actos de lectura que se den en el aula influyen mucho más sobre la forma de aproximación al texto por parte del niño, que lo que el docente diga que debe hacerse para lograr una lectura comprendida como búsqueda del sentido o de los sentidos del texto.

En esta medida, es decisivo el papel que desempeñan los adultos para fomentar el goce por la lectura desde muy tempranas edades en favor de lograr lectores competentes. Son varias las investigaciones que han abordado la lectura en niños de cinco a once años de edad; autores como Tapia (1999, citado en Quispe, Ynafuku y Nole, 2004) y Parrado (2010) dan cuenta del déficit de lectura que tienen los niños de cuarto y quinto de primaria, debido a la poca formación de hábitos lectores y por la escasa promoción de actividades que permitan desarrollar el gusto por esta, lo que produce unos niveles bajos de comprensión.

Del mismo modo, Castellano (1994, citado en Quispe y otros, 2004) analizó la lectura comprensiva en niños de segundo de primaria cuyas edades oscilaban entre los siete y los nueve años, con el fin de ayudar a reeducar a los niños en la lectura, puesto que es en esta etapa de la vida donde se garantiza tener un comportamiento lector duradero; además, el grado de desarrollo cognitivo permite favorecer competencias lingüísticas y aprendizajes curriculares y sociales que tendrán lugar a lo largo de la vida.

Si se considera que leer es un proceso complejo que consiste en saber descifrar los símbolos, comprender lo que se lee, ser capaz de juzgar su contenido y de gustar de la lectura (Foucambert, 1989 citado en Moreno, 2001), en este proceso no solo van a intervenir factores cognitivos y lingüísticos, sino también ambientales, siendo estos últimos los que en mayor medida van a favorecer o no la adquisición de la lectura (Moreno, 2001).

Los contextos cercanos a los niños (escuela y familia) suelen desconocer la influencia que tienen para fomentar o no hábitos lectores en el ambiente natural de ellos. Diferentes investigaciones (Baker, Mackler, Sonnenschein, y Serpell, 2001; Argote, y

Molina, 2010; Johnson, 2007) han estudiado el papel que desempeñan las creencias y concepciones que la escuela y la familia tienen sobre la práctica lectora al momento de generar gozo y estimular la competencia lectora en los niños. Las características del lector competente se construyen desde los primeros acercamientos al código escrito, y se van perfeccionando mediante la interacción que los niños y niñas tienen con los textos. Ser un lector competente implica factores relacionados con el hábito y la comprensión lectora

Hábito lector

Conforme a la opinión de Cerrillo y otros (2002), solo un lector habitual se convierte en un lector competente y en esa medida tiene la capacidad de interiorizar el cambio de un texto escrito en significado, es decir, es capaz de discriminar significados y de moverse en un mundo inmerso de constantes cambios, sin verse tan afectado.

Las respuestas de los niños para embellecer la lectura del libro puede diferir de niño a niño: ciertos niños descansan pasivamente y escuchan la historia de la lectura en voz alta, mientras que otros niños se envuelven activamente durante la lectura del libro de historia frecuentemente volviendo sobre las páginas y las palabras, haciendo preguntas relacionado con la historia (Latorre, 2007).

De esta manera, los niños que crecen en entornos de alfabetismo tienden a preguntar a sus padres (o un adulto) sobre las historias que a menudo ellos leen. A estos les gusta escuchar su historia favorita repetidamente (Aulls y Sollars, 2003 citado en Johnson, 2007). Los niños se vuelven más conscientes de las letras impresas y las palabras se van haciendo más familiares desde el principio de una página (Hamilton y Shinn, 2003).

Según Peña y Barbosa (2009), la frecuencia con que se lea un libro ayudará en el desarrollo de las habilidades lectoras, vocabulario y memoria a corto plazo; además, los niños logran niveles de lectura más altos y desarrollan actitudes positivas hacia la lectura cuando sus padres han leído para ellos en un tiempo regular de ocho a diez minutos a la vez, al menos cuatro veces por semana (Candel, Fernández y León, 2006).

Según Johnson (2007), los niños con problemas con la lectura prefieren pasar el tiempo en casa en actividades tales como ver televisión, vigilia, dormir,

etc., antes que en actividades que impliquen leer; pasan su tiempo en tareas que no permiten que desarrollen sus procesos cognitivos y dificultan su comprensión lectora, ya que los niños en los que poco se estimulan las habilidades básicas de la lectura, no son capaces de percibir la misma como una actividad para su tiempo libre y mucho menos reconocer que ella beneficia su competencia lectora (Leppänen, Aunola y Nurmi, 2005).

Por el contrario, los niños que disfrutan del acto de leer, pasan mayor tiempo leyendo y, por lo tanto, mejoran su habilidad lectora (Fiala y Sheridan, 2003 citado por Johnson, 2007). Los niños que tienen encuentros agradables con la lectura desde el inicio de su formación escolar irán incrementando la cantidad y el tipo de textos que leen, valiéndose de revistas, historietas cómicas ilustradas y libros, los cuales constituyen los insumos para el fortalecimiento de sus habilidades lectoras (Bardi, Calogero y Mullen, 2008).

Comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido definida como “el proceso que, simultáneamente, supone la extracción y construcción de significados a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito” (Duke, Pressley y Hilden, 2004). Además, como lo plantea Dukin (1978, citado en Gómez, 2008) la comprensión es el pensamiento activo e intencionado en el que se construye el sentido mediante las interacciones entre el texto y el lector.

Desde las concepciones de lector, Eco (1996) plantea que toda ficción narrativa es necesaria y fatalmente rápida, porque —mientras construye un mundo, con sus acontecimientos y sus personajes— no puede decirlo todo sobre el mundo que crea. Por lo tanto, el lector debe colaborar relleno una serie de espacios vacíos. En este sentido, la principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto es inferir. Desde la psicolingüística, las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (Gutiérrez-Calvo, 1999). Por ello, para la comprensión inferencial son importantes, tanto los conocimientos previos del lector como las características del texto.

El lector hace inferencias cuando logra establecer relaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento: la construcción de relaciones de implicación, causalidad, temporalización, etc. inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998). Se infiere lo no dicho en el acto de decir (Ducrot, 1988), pues, el acto de leer, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, como una dimensión básica y fundamental para avanzar en una lectura crítica.

Según Cunningham y Stanovich (1997), hay dos razones principales para estudiar el tema de la comprensión lectora. En primer lugar, la relación que existe entre lectura y rendimiento académicos. En segundo lugar, el reconocimiento cada vez mayor de como la exposición a leer puede ser beneficioso para formar lectores competentes (Pikulski y Chard, 2005). Los problemas fundamentales en la comprensión pueden deberse a una incapacidad para reconocer y descifrar palabras. Estos problemas se desarrollan cuando los niños experimentan dificultades o cuando ellos empiezan a introducirse al mundo de la lectura. Por causa de leer menos y a la falta de práctica, ellos se quedan atrás en cuanto al desarrollo de habilidades (Morales, 2009). La comprensión posee una naturaleza constructivista, ya que el lector, cuando tiene esa interacción bidireccional con el texto, elabora un modelo mental que permite darle significados personales a la lectura (Jouini y Saud, 2005).

La comprensión lectora ayuda a desarrollar diversas habilidades lectoras en los niños, por lo que es fundamental que el niño tenga contacto con la lectura desde las primeras etapas de su vida (Duque y Vera, 2010); por lo tanto, es importante reconocer a la lectura como un valor en la familia y en la escuela, para que de esta manera el niño no solo desarrolle dichas habilidades, sino también se interese por convertirse en un lector competente.

La lectura como valor y el lector competente

Aunque actualmente se cuenta con amplia información acerca de la comprensión textual, la lectura y formación de valores en los lectores iniciales, es poco lo que se encuentra respecto a la lectura asumida como valor; de allí que sea primordial explorar

este aspecto, ya que si la lectura se asume como tal, las prácticas en torno a esta van a cambiar.

Los valores están asociados a creencias acerca de las formas específicas de conducta, que son preferibles en lo personal y social. Los valores orientan las conductas, pero pueden modificarse dependiendo de la evolución psicológica y de las situaciones vitales del individuo (Blonigen, Carlson, Hicks. Krueger y Iacono 2008). Los valores son hábitos y además sistemas de organización de la acción individual (Rengifo, 2012).

Por este motivo, el valor de la lectura depende de un conjunto de valores y motivaciones que se han de generar en un contexto social concreto y que forman parte de la vida social y cultural del niño (Yubeiro y Larragaña, 2010). En esa medida, la lectura es un valor en sí misma (Duque, Vera y Hernández, 2010), que las personas necesitan para adquirir destrezas, actitudes y competencias que les van a resultar importantes para participar en la vida cotidiana y para integrarse en la sociedad como tal (Cerrillo y otros, 2002).

Yubero y Larrañaga (2010) consideran que aunque leer es una conducta individual, posee un significado social y cultural significativo. Por esto, una de las labores más importantes de la cultura y la sociedad es construir lectores competentes, desde muy tempranas edades, desarrollando capacidades y habilidades para enfrentarse a la vida cotidiana.

Para que una persona se implique en el desarrollo de sus propios hábitos lectores, normalmente es necesario que interprete la lectura como un hecho cultural relevante y no solo como una destreza instrumental de carácter individual. Queda patente que, en función del valor que tenga la lectura para un sujeto y para su contexto, esta pasará a formar parte de su estilo de vida en mayor o menor medida, lo que influirá en la creación de su hábito lector y en la distribución que hará de las actividades lectoras en su vida cotidiana (Guthrie, Barbosa, Perencevich, Taboada, Scaffiddi, y Tonks, 2004).

El gozar de la lectura se convierte en un factor importante para que ella sea un valor incondicional para la vida de las personas, especialmente de los niños en edad escolar y para construir lectores competentes. Para ello, hay que hacer un gran esfuerzo, debido a que es una tarea larga que requiere de mucha paciencia, por parte del lector y por parte del mediador (Cerrillo et ál., 2002).

El supuesto general del que se parte para realizar este escrito es que existe una estrecha relación entre el comportamiento lector y el valor que se le da a la lectura. Como lo demuestran algunas investigaciones (Baker, Mackler, Sonnenschein, y Serpell, 2001; León, 2005; Moreno, 2002; Gil, 2008), en el desarrollo de los hábitos lectores y la mejora de la comprensión lectora tienen especial influencia los factores psicosociales asociados al entorno del niño (escuela y familia). Es decir que es fundamental que en estos dos contextos se asuma la lectura como un valor para lograr construir lectores competentes.

Solo la lectura se convierte en un valor cuando la sociedad lo considera como algo vital para la construcción de seres humanos, debido a que no solamente van a construir lectores competentes, sino también personas capaces de vivir en una sociedad, de comprender un mundo y de existir en este mundo lleno de situaciones para interpretar. Finalmente, para lograr construir lectores competentes es importante considerar que se trata de un trabajo conjunto entre padres, maestros e hijos; también, es fundamental la constancia y paciencia en esta construcción.

Referencias

- Argote, P. y Molina, M. (2010). Familia y escuela: su influencia en la formación de lectores para el mañana Aproximación a la lectura de preadolescentes y adolescentes. *Fundación la fuente construyendo lectores*. 4-10
- Bardi, A; Calogero, R. y Mullen, B. (2008). A New Archival Approach to the Study of Values and Value-Behavior Relations: Validation of the Value Lexicon. *American Psychological Association*, 93 (3), 483-497.
- Bravo, L; Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Rev. Latinoamericana de psicología*, 38 (1), 20.
- Candel, M., Fernández, C. y León, J. (2006). Una propuesta de evaluación de la competencia lectora en niños de 6° de educación primaria. *Psicología Educativa*, 12 (1), 65-70.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca, España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Cunningham, A. y Stanovich, K. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33 (6), 934-945.
- Dubois, M. E. (1987) El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Ediciones AIQUE.
- Duque, C.P. y Vera, A.V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista colombiana de psicología* 19 (1), 29-35.
- Duque, C.P. y Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar en la educación inicial. *Psychologia Avances de la disciplina* 5 (2), 57-67.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo I., Quintero, C. y Rodríguez, O. (2008). Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula. Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia. Universidad del Magdalena, Santa Marta – Colombia, octubre de 2006. Recuperado el 15 de junio de 2009 de http://www.ascofapsi.org.co/encuentro_investigadores/grupos_investigacion_psicologia.pdf
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación* 301-322
- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 38 (3-4), 95-126
- Gobierno de Navarra. (2008). *Proyecto para la mejora de las competencias implicadas en la Lectura*. Departamento de educación. Recuperado el 5 de julio de 2011, http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecascolares/navarra_files/planrector%20cast.Pdf
- Gutiérrez- Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M.Y. De Vega y. F. Cuetos (eds.), *Psicolingüística del español*, (pp. 231-270). Madrid: Editorial Trotta.

- Johnson, E. (2007). *Parents' perceptions of their children's participation in home reading activities*. Tesis de maestría, Tswana, Sudáfrica. Universidad de Pretoria. Recuperado el 15 de febrero de 2011, de <http://upetd.up.ac.za/thesis/submitted/etd-01142008-103935/unrestricted/dissertation.pdf>
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2004). El valor de la lectura. Un análisis de la imagen social del lector. En E. Larrañaga, S. Yubero, P. C. Cerrillo (Eds.), *Valores y lectura, estudios multidisciplinares* (pp. 15-38), Cuenca, España: Editoriales Universidad Castilla - La Mancha.
- Leppänen, U., Aunola, K. y Nurmi, J. (2005). Beginning Readers' Reading Performance and Reading Habits. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), 383-399.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Revista OCNOS*, 3, 55-76.
- León, J. (2005). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10 (2), 101-116.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Autor
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*. Bogotá: Autor
- Ministerio de Educación Nacional y Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Icfes.
- Morales, S. (2009). Programa de comprensión lectora para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista de Psicología*, 27, 82-95.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos*, 4, 177-196.
- Oorganización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2000). *Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia*.
- Parrado, M. (2010). Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional de Colombia.
- Peña, J. y Barbosa, F. (2009). La formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad. *Entre lenguas*, 14.
- Pikulski, J. y Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *International reading association*, 510- 519.
- Puente, A. (2001). Cómo formar buenos lectores. En C. Morón, P. C. Cerrillo y J. García (Eds.). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 21-46). Cuenca, España: Universidad Castilla La Mancha.
- Recart, M., Mathiesen M. y Herrera, M. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 105-123.
- Rengifo, F. (2012). The semiotic construcción of values of violence in the Colombian context. In: Uchoa, A., y Valsiner, J. (2012). *Cultural Psychology of human values*. IAP. Estados Unidos.
- Sainz, L. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*, 357-362.
- Stahl, S. A. y Yaden, Jr. D. (2004). The Development of literacy in preschool and primary grades. Work by the center for the improvement of early reading achievement. *Elementary School Journal*, 105 (2), 141-165.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1998). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Santillana.
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Cerrillo, P. (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca, España: Cepli.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Revista Ocnos*, 6, 7-20.

El niño que sufre*

Gloria Patricia Peláez J.**

Noviembre 2011, Bogotá

Imaginariumente se cree que el trabajo con niños es más fácil que con adultos. Tal vez este pensar se funda en creer que el niño carece de criterios precisos, demandas, juicios por lo que es más fácil manejarlo, y sobre todo, porque se parte de su inmadurez psíquica, de su déficit en la comprensión que exige la presencia del adulto.

En estos imaginarios se eligen muchas veces los estudios universitarios como educación, pedagogía y es frecuente encontrar la elección de trabajar con niños por parte de los psicólogos cuando deben realizar su práctica académica argumentando inmadurez en la formación que les evita el trabajo con adultos y permite su preparación para esta segunda etapa que es más exigente para ellos.

Esta idea es índice de una ignorancia atrevida amén de prejuiciosa que desconoce la dimensión de la realidad psíquica del niño. Articulado a este desconocimiento, también se cree que el niño *no es*

sino que *llegará a ser*; que el niño *es* importante por el adulto que será, presupuesto que a todas luces borra su existencia y particularidad, es una repetición de la historia del desconocimiento que nos enseña Philippe Ariés, DeMause, para nombrar los más representativos.

Pero, quien se ha confrontado con la experiencia del trabajo con niños, no importa desde qué disciplina, sabe bien que este trabajo moviliza, es exigente, en ocasiones duro, pesado, variable, desolador, pero también gratificante. El niño exige, paradójicamente a lo que se cree más formación, rigor teórico y práctico; mayor capacidad de escucha, de observación, de apertura, en resumen, el trabajo con niños obliga a quien lo practica mantener abiertos los horizontes de comprensión.

Con la salvedad anterior, a continuación se presentan algunas referencias que del psicoanálisis se pueden plantear a propósito del sufrimiento del niño en la actualidad. Suponemos al niño sufriente como aquel que tiene síntomas manifiestos en su *comportamiento alimenticio*: desgano o glotonería; *en sus relaciones a pares o a los adultos* —padres, maestros, familiares, amigos—: desobediencia, agresión, dependencia, exceso de actividad, aislamiento o pasividad; *comportamientos en su proceso de aprendizaje*: desatención, incumplimiento, fracaso en el saber o aprestamiento. Todas estas manifestaciones o síntomas que podemos calificar de tradicionales en la infancia, pues fácilmente se encuentran antes de Freud y fueron razón para hacer del niño objeto de la preocupación de las

* Artículo resultado del primer coloquio, noviembre 2011 "Historia e historias de la infancia: una mirada desde el psicoanálisis, la historia y la educación". Organizado por la Cátedra UNESCO en desarrollo del niño y la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

** Psicóloga; psicoanalista, magíster en Filosofía Universidad de Antioquia; Profesora titular de esta misma Universidad. Departamento de Psicología. Coordinadora del grupo Psyconex: psicología, psicoanálisis y conexiones. Miembro de la Asociación Foros del Campo Lacaniano Medellín, miembro de la Internacional de los Foros y de la Escuela de Psicoanálisis de los Foros del Campo Lacaniano, AP (analista practicante).

recién constituidas ciencias decimonónicas como la medicina, la psicología, la educación.

Pero, con Freud (1993), estos síntomas y la clínica que él introdujo hicieron un corte, abrieron un nuevo referente y perfilaron una vertiente novedosa del síntoma al demostrar que son ellos índice de un sujeto en pleno derecho, contrario al supuesto de las otras disciplinas, las cuales presuponían y presuponían al síntoma como afección del proceso de desarrollo del *sujeto*, es decir, de un sujeto que *no es*, sino que *llegará a ser*, remarcando su condición de objeto y de alienación al adulto.

La novedad freudiana del síntoma, también la encarna el hecho que más que desviación, el síntoma es una forma sustitutiva de satisfacción articulada o mejor explicada por el descubrimiento de la sexualidad infantil en tanto pulsional, y que es causa de, por ejemplo, la actividad permanente del niño. El *niño* desde esta vertiente *es*, contrario a las ciencias, *el adulto del mañana*. Freud invirtió así la fórmula y pone en dependencia del niño el adulto del mañana, por esto la neurosis del adulto no es más que la neurosis infantil. De esta manera, Freud consiguió borrar las diferencias temporales, la cronología para comprender al sujeto e introdujo el concepto estructural de infancia que permite comprender tanto al niño como al adulto. La infancia deja de ser para el psicoanálisis una edad para constituir la estructura fundamental de lo psíquico.

Partiendo de este presupuesto, podemos sostener que el niño que sufre hoy, no solo es el mismo que sufrió ayer, basta con decir, por ejemplo, que la hiperactividad actual representa los problemas de aprendizaje de antaño, los cuales se reducen a este diagnóstico; aunque es preciso señalar que en los últimos cinco años se ha producido una modificación, si comparamos las estadísticas de atención en los colegios, donde podemos apreciar una pérdida del auge que tuvo el trastorno por déficit de atención (TDA), y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad asociada (TDAH)¹ desdibujándose de tal manera que hace parte de las características acreditadas al niño del siglo XXI. Este cambio merece investigaciones más amplias, pues muchos elementos y variables han sufrido modificaciones en la cotidianidad contemporánea abriendo paso a

nuevas categorías, las cuales inician el ciclo de *apogeo* en la práctica de la evaluación y el diagnóstico de los profesionales. Muestra es el diagnóstico de ataques de pánico que, aunque no son tan novedosos como los psiquiatras y psicólogos sugieren, ha desplazado en la clínica con niños al TDA.

Es necesario aclarar que la sugerencia surge de mi práctica privada, la cual es limitada y no permite hacer generalizaciones, pero convoca a nuevas investigaciones más de tipo cualitativo que analicen, por ejemplo, las demandas de atención para niños en los centros médicos, hospitales, colegios; las cuales, desafortunadamente, son más escasas en nuestro medio de lo que se cree. En este escenario podríamos plantear la siguiente hipótesis: la ausencia de investigaciones colabora con el auge de nuevas categorías diagnósticas productos de una práctica positiva, descriptiva y clasificatoria, que desconocen lo infantil como estructural, lo que consecuentemente motiva y sostiene al niño y su familia encadenados a un círculo médico-tratante absorbente y sumidos en un pasaje que implica una serie de evaluaciones y tratamientos: médico, neurológico, psiquiátrico, psicológico, centrados por la intervención farmacológica y acompañados de continuas remisiones y derivaciones a nuevos profesionales; círculo que se inicia la mayor parte de las veces en la escuela por el educador, de este al psicólogo institucional quien a su vez remite a los asesores: psiquiatras, quienes además sugieren a un neuropsicólogo amigo, el cual remite a sus colegas terapeutas del lenguaje, del aprendizaje, de la memoria, de la inteligencia, podríamos decir, a los especialistas de todas y cada una de las funciones básicas y superiores del yo.

Desde el psicoanálisis, aunque es evidente que este niño sufre y por esto ocupa la atención de la institución y del adulto, su sufrimiento también representa la manera privilegiada como el niño consigue la mirada del Otro; pero, la manifestación de su malestar a la vez objetiva al Otro, se opone a la atención que él mismo demanda y que lo objetiva, lo mantiene en una posición pasiva frente al Otro, por eso, el síntoma tiene la doble cara contradictoria: responde y objetiva. Esta posición sintomática conlleva en muchas ocasiones a la expulsión del niño de la atención de las instituciones.

Otro aspecto sobre el cual el psicoanálisis llama la atención, es que el niño que sufre no solo es aquél sintomático sino el niño *normal*. Él es desconocido por las ciencias, es borrado, y en ocasiones

1 Los manuales reseñan a partir de los setenta el síndrome hiperquinético que en el DSM III años ochenta se definirá como trastorno. Los noventa fueron cuando más acogida tuvo este diagnóstico.

indiferente a la mirada del adulto, pero, por ello no menos sufriente. Nadie pregunta si este niño juicioso, pulcro, obediente, adaptado —a veces en exceso—; ese que consigue las medallas, los premios que ofrece al Otro, también sufre. Sufre, entre otras, por la carga que implica responder a los ideales de padres y maestros, nunca satisfechos y este niño sufre también con sus pares porque antaño era objeto de envidia, de rivalidad, hasta de exclusión del grupo; hoy paradójicamente es objeto de burla, se le excluye porque representa al maestro. Sobre este niño *nerdo* no hay pregunta ni preocupación por saber quién es él, debido al prejuicio adulto e institucional de su deber de estar bien, no tiene motivos para sufrir pues todo lo gana, funciona, se adapta, cumple con ideales y expectativas del Otro. Y, aunque afortunadamente este niño no es sometido a la dinámica asistencial descrita de mercado, para el psicoanálisis este niño también tiene síntoma, y es objeto de la clínica analítica. Lejos está para el psicoanálisis entonces la idea del paraíso de la infancia, porque por un lado, todo paraíso no es más que una fantasía de la proporción sexual que no existe en lo humano, siempre ella responde a un ideal, es decir, a un imaginario que intenta taponar, prestándose de lo simbólico, la falta de lo real, y de otro lado para el psicoanálisis el sufrimiento del niño, a diferencia de lo que representa para la psicología, la psiquiatría e incluso la misma educación, índice o medida de adaptación, es condición estructural; está condicionado por varios aspectos que son tesis centrales, conceptos fundamentales del psicoanálisis y pilares de la práctica analítica referencias obligadas para responder esta pregunta ¿de qué sufre *un* niño? Contando que este sufrimiento es *Uno*, uno a uno, normal o trastornado, cualquiera el sea independiente de su clasificación.

Los conceptos analíticos permiten argumentar las razones por las cuales el psicoanálisis sostiene una práctica con niños, radicalmente diferente a la terapéutica psicológica o médica que lo reduce a objeto. El psicoanálisis parte del supuesto que ese síntoma del niño que sufre es la palabra de un sujeto que el analista interroga. De esta manera, se establece un límite entre la terapéutica y la experiencia analítica, esta no responde a una ortopedia a las demandas sociales como aquella, sean familiares, legales o educacionales, pedidos que buscan conseguir la adaptación del niño y el aprendizaje mas no la aprehensión del comportamiento, diferencia sutil que Lacan nos enseña por ejemplo en el seminario 20 clase 10, cuando

interrogando las investigaciones psicológicas de *las ratas en el laberinto*, cuyos objetivos se cumplen cuando comprueban que la rata aprende por condicionamiento, pero, que excluye la pregunta si esa unidad corporal que representa la rata logra *aprehender* la lógica del aprendizaje. No olvidemos que una de las teorías educativas con mayor acogida está representada en la extrapolación de los resultados de estas investigaciones sobre el aprendizaje animal al campo de la educación, con la consecuencia evidente de convertir a los niños en ratas de laboratorio y excluyendo la cuestión de la relación al saber que el niño pueda aprehender. Queda por consiguiente fuera de la dinámica educativa excluido el estatuto del saber, en cambio, ella se circunscribe al aprendizaje que contabiliza los contenidos. Las instituciones por lo demás cumplen su misión de domesticación, imponiendo renunciadas, aplicando aversivos, reforzando conductas. No está puesto en cuestión la necesidad de esclarecer los límites que el niño debe reconocer y respetar, pero, hay que tener claridad en cuál es la finalidad que se busca, porque lo que realmente nos debe interrogar es ¿de qué manera contamos o desconocemos al sujeto en única condición, al de ser sujeto de deseo? Cabe resaltar que, para el psicoanálisis, este sujeto del deseo es a la vez medida del sujeto social, por lo tanto, no se trata de vaciar sobre el sujeto individual los imperativos e ideales de comportamiento. Como no se le supone ningún saber, entonces, todo debe enseñársele para que pueda llegar a ser. Se comprende aquí la diferencia señalada entre el psicoanálisis y las prácticas terapéuticas (médicas, educativas, psicológicas) que entonces consisten en hacer del sujeto individual un ser social mediante correcciones, ajustes, aprendizajes, mediante sus intervenciones sobre el niño.

Sumado a lo anterior, el psicoanálisis también encuentra entre las razones que hacen al niño sufrir, su condición prematura, el niño para el psicoanálisis *padece su prematuración* que significa el desencuentro radical entre la maduración del órgano y la construcción de un cuerpo, producto este de su nacimiento simbólico, anticipado en el lugar del Otro, en el campo del lenguaje desde donde es llamado, nombrado, y en donde existe el *antes, la anterioridad lógica*, significante al acontecimiento biológico de su nacimiento. La prematuración implica a la vez en el niño, como efecto de dicha inscripción antecedente en el deseo del Otro, el desvío de la respuesta instintual propia de su dotación orgánica hacia lo pulsional. Desvío que representa una *perversión*

en el sentido de un nuevo cauce, el pulsional efecto del significante, efecto de la incidencia de lo simbólico sobre el instinto que *causa*, que provoca, que empuja y es el origen de tal desencuentro entre la satisfacción de las necesidades y la emergencia de la angustia ante la insatisfacción de esta condición pulsional.

La pulsión siempre activa acosa al niño, no puede huir de ella y se ve avasallado y obligado a encontrar una salida para bajar los niveles de esa tensión que no logra aliviar y que lo marca con la frustración, con la dimensión de la falta que es a la vez motor de búsqueda. La única salida para aliviar en algo esta tensión es obtener un plus mediante la alienación al deseo del Otro como objeto. Y aunque es la respuesta obligada y condición de su existencia, también es una razón de sufrimiento. El niño sufre con su alienación que le da existencia, pues el hecho de someterse a ser el objeto del Otro, lo pone a merced de su arbitrio, del capricho del Otro, que no pocas veces peca de exceso y de la que el niño no puede fácilmente desengancharse o desechar sin el riesgo de perderse y quedar como desecho, pues está encadenado, podríamos decir, *asaltado* por el Otro. Se trata, como bien lo dice Lacan (s.f), *de la bolsa o la vida*.

Pero, también la maduración que no da espera es motivo de sufrimiento para el niño, porque en razón de ella nuevas demandas se le imponen, muchas veces sin ser explícitas, en el sentido de ser mediadas por la palabra que le permita una vía de representación, de saber a qué está abocado en este desarrollo ineluctable. La duda, la imposibilidad de aprehender eso que siente, percibe, y que se le escapa entre las huellas o marcas representantes, lo *a-ngustia*, pues ellas, estas marcas, estos signos, evocan un objeto que no está y lo *a-gobia*, como dice Freud (1993) “Pero si después uno toma bajo tratamiento psicoanalítico a un neurótico adulto que, se supone, sólo en la madurez ha contraído su enfermedad manifiesta, por regla general se averigua que su neurosis se anuda a aquella *angustia infantil*, es su continuación”.

Esta angustia infantil la esclarece Lacan en el seminario 10 cuando formula: *la angustia no es sin objeto* (Jacques, año). Este “no ... sin” es el indicador de la relación del sujeto al objeto y entonces, la medida de su condición de existencia, cuyo sentido es el no poder ser *sin* advenir en el lugar del falo simbólico. El niño no puede ser *sin ubicarse en el lugar del falo, significante de la falta del Otro*. Ocupar

este lugar permite una representación donde *es sin serlo*, porque no puede ofrecerle al Otro lo que éste le demanda que es su falta, ni el sujeto puede dárselo, dado que *él no es, ni tampoco lo tiene*. El Otro tampoco tiene, lo único con lo que cuenta es con el deseo, que se construye alrededor de la falta de objeto y esta es la condición y posibilidad que otorga el Otro al sujeto-niño para identificarse a este falo simbólico que, como ya se indicó, representa la falta del Otro, la ausencia de su objeto donde el niño está. Dicho de otra manera, el niño es el falo que representa la castración del Otro. Él tapona con su presencia imaginaria una falta simbólica. Condición angustiante, insoportable ante la cual el sujeto-niño se confronta a lo que no es, pero que debe mantenerse como siendo lo que no es para existir en la paradoja lógica de su borramiento. El niño se ve sometido así a esta indeterminación, a esta pregunta que no cesa de no inscribirse y que le permite hacerse a un ser de goce que viene del Otro, pero que a la vez pierde, tanto para sí como para el Otro, del cual no ve la falta y que intenta satisfacer obteniendo la atención del Otro y su propia satisfacción, así sea limitada para sus pulsiones, pues el objeto que encuentra nunca es, su paradigma es el intercambio de amor que recibe del Otro como un don que se da sin tenerlo, intercambio que desvió el instinto, escribiendo la imposibilidad de la satisfacción en la misma satisfacción de la necesidad orgánica que se hace pulsional-demandante y más allá aún deseante, sin objeto. Este desencuentro, esta falta constitutiva del objeto lo apresura, le inyecta actividad, desasosiego, todo esto es lo que implica para el psicoanálisis el ingreso del niño en la estructura de lo simbólico que equivale a decir la infancia como estructurante, lo estructura psíquicamente.

Esta búsqueda signada por el menos de objeto conlleva una recuperación, una ganancia, un plus de esa pérdida en los objetos parciales que son también marcados por el menos, al no ser ellos el objeto buscado, sino sustitutos del objeto perdido, pero que permiten al sujeto arañar un goce. Es lo que Lacan (s.f) define como *plus de goce*, condición de la construcción fantasmática en tanto pantalla donde se ve como *espejismo, del espejismo* del sujeto con el objeto de su satisfacción, logrando la conquista de un cuerpo en el síntoma. Esto es posible solo a condición de su separación del Otro, que entonces de nuevo lo hace padecer (*pas-être*, de-ser, no no ser²) fórmula derivada del

² Lacan juega con la materialidad del significante, con la cual construye el efecto de sentido. En español *padecer* puede leerse

fantasma, de la cual el síntoma hace al sujeto; él es en su síntoma. Síntoma que tal como se desprende de la enseñanza de Lacan, permite al sujeto objetar al Otro, como ya se indicó, le permite separarse del Otro y marcar con esta separación la posibilidad de su advenimiento como sujeto de deseo que es la marca de su división, del sujeto sufriente infantil que se repite en la adultez. El sufrimiento del adulto no es más que su sufrimiento infantil, el síntoma adulto encarna el síntoma infantil que surge de la sexualidad pulsionante del niño, de la división que lo constituye y que representa el desencuentro radical con el objeto. En psicoanálisis equivale a decir el encuentro con la imposibilidad de la relación sexual, causa de la producción cultural y social.

Dinámica que Lacan señala claramente en su seminario 17, *El reverso del psicoanálisis*, con la definición del discurso a partir de la matriz que él denomina *demansión*, mansión del dicho, fundamento de la realidad hecha de discurso y condición del lazo social. Discurso que proviene del *lalanguero* infantil, que podemos definir como la gramática de la pulsión, la escritura hecha cuerpo, cuerpo que goza con poco, goce del neurótico como estructura fundamental, que podemos llamar normal, aunque hay otras posibles, la psicosis y la perversión.

De esta manera, para el psicoanálisis el hombre padece del hecho que su sexualidad no se juega en el orden de la necesidad, y el niño es la muestra de ese padecer, en tanto perverso polimorfo.

Para concluir, desde la perspectiva de Lacan y Freud, diremos que las pulsiones, las pulsiones infantiles son la causa de la formación de síntoma, sirven de apuntalamiento para encontrar la forma de satisfacción sustituta ante el desencuentro sexual, es decir, ante la imposibilidad de la proporción sexual, del encuentro con el objeto que marca y *amarga* la sexualidad humana, amar *gura* que no obstante, inaugura.

El campo del psicoanálisis no es uno, después de Freud sus alumnos crearon diversas interpretaciones que ampliaron el campo abierto por Freud; Lacan con su proyecto de retorno a Freud va a demostrar las desviaciones que ellas representan de la obra de Freud, pero, también muerto Lacan, sus alumnos han producido distintas versiones de su obra, por esto, es necesario señalar que hay otras

con dos negaciones si tenemos en cuenta el *pa* corresponde por homofonía a la negación *pas* francesa, *de* en español es retiro, sustracción.

concepciones del niño en el psicoanálisis. Muchas de ellas incluso han optado por abordar al niño como objeto al modo de la ciencia y descrito con unas particularidades suponen una “especialización”, que fundamenta el llamado “psicoanálisis *de* niños”, tratándolos como radicalmente diferentes al adulto. Frente a esta posición, Lacan fue duro y rompió con este presupuesto haciendo objeto de severas críticas los trabajos de psicoanalistas como Melanie Klein –inglesa–, Ana Freud –hija de Freud–, Winnicott –inglés–, Moud Mannoni –francesa–, Françoise Dolto –francesa– entre muchos otros, quienes han figurado como paradigmas del trabajo con niños.

Aunque hay diferencias técnicas profundas entre estos psicoanalistas y la propuesta freudiana y lacaniana, lo cual merecería un amplio desarrollo, sobre temas como la interpretación, la transferencia, para nombrar solo algunas, tan solo indicaré aquello que fundamenta esta división de las aguas en el campo del psicoanálisis, advirtiendo que tal división tuvo efectos en la psicología promoviendo, gracias al apogeo del psicoanálisis entre los años veinte y cincuenta, en la recién constituida clínica psicológica, la llamada *psicología dinámica*. Entonces, la diferencia fundamental entre estos “psicoanálisis” consiste en la concepción de sujeto. Mientras que para Freud y Lacan, se trata del sujeto de lo inconsciente, sujeto suspendido en la articulación significativa que logra emerger allí donde fracasa el enunciado, los otros en cambio, comprenden este sujeto inconsciente en el sentido de haber reprimido las relaciones con los objetos del desarrollo libidinal, relación objetal que produce al sujeto, estas relaciones objetales son constituyentes y constitutivas de las formas sintomáticas del sujeto. Dos paradigmas de objeto plantean estos psicoanalistas: el papá y la mamá, buscados a lo largo de la vida y cuyo eje fundante es la relación al objeto materno y la capacidad de *reveri* que esta tenga. Para Melanie Klein las relaciones objetales pueden ser buenas o malas con este objeto materno relación que se repite en las otras relaciones y, particularmente, en la transferencial.

El niño freudiano tampoco es el niño de Ana Freud, quien se preocupó e hizo énfasis en los mecanismos de defensa del Yo, que garantizan la adaptación social y su estrategia clínica estuvo orientada por facilitar los procesos educativos.

Posteriormente, con el trabajo de Lacan, son otras concepciones sobre el niño lo que regulará el acto de los psicoanalistas que trabajan con niños.

Eric Laurent (1986), en su artículo sobre “el niño y su madre”, explica que analistas como Françoise Dolto se ocuparon del niño como falo de la madre. El falo agotaba la cuestión del goce, lo que implicó un efecto en el trabajo con el niño, pues se orientaba a develar esta posición fálica del niño en relación con la madre. Mannoni, relata Laurent, se interesó por otra vertiente, que igualmente era efecto de los desarrollos de la obra de Lacan, para esta analista el niño ya no es el falo materno, su preocupación se centró en el síntoma, en el niño como síntoma de la madre. Con Robert y Rosine Lefort, la preocupación de la investigación clínica sobre el niño es la pregunta por el surgir del niño como objeto del goce de la madre.

Vemos claramente las diferentes formas como el niño ha sido abordado al interior del discurso psicoanalítico. Toda esta variedad depende de la premisa fundamental del niño como sujeto introducida históricamente por Freud. Mirada que fue apertura de la pregunta ¿Quién es el niño?, siempre constante y obligada en el inicio y durante el desarrollo de una cura con niños. Esta pregunta se pudo plantear cuando el discurso psicoanalítico, tuvo y tiene en cuenta no solo el discurso paterno, porque siempre está presente explícitamente en el trabajo con niños, él debe contar de todas maneras, porque, entre otras razones, son los padres quienes llevan el niño a consulta. Pero, también la pregunta está porque con cada niño el analista se pregunta y les pregunta quién es el niño para estos padres, dado que siempre encontramos uno imaginado por ellos, ideal paterno que representa no solo el ideal “bueno”, encarnado en adjetivos de ser el mejor, el más inteligente, el más bonito; sino también en ideales que empujan a los niños a ser los más inquietos, los más traviesos, los más agresivos... los más malos. Todas estas posibilidades existen porque el niño para el discurso

deviene de esta posición de objeto que se recubre y se acomoda al Otro paterno, identificado a estas imágenes, formas de hacerse a un ser venidas del Otro.

Ahora bien, la pregunta ¿quién es el niño? no se plantea directa y abiertamente, aunque está presente para el analista, quien espera que el propio niño la responda, sabiendo de antemano que particularmente en la cura con niños este discurso del Otro se manifiesta antes que el del propio sujeto. Saber diferenciar el discurso del Otro: lo que dicen del niño, de cómo es, padres, maestros, familiares, y lo que el sujeto pueda enunciar es fundamental. La pregunta entonces ¿Quién es? intenta mantener al analista alerta para que más allá de la mejoría, más allá de la desaparición de la fobia, de la dificultad de aprendizaje, más allá del bienestar obtenido posiblemente a partir del trabajo analítico, el analista lacaniano sostenga abierta la pregunta, soporte de la cura. Se encuentra aquí la ética del psicoanálisis, develada en la sentencia “no ceder en el deseo” puesto que, en el trabajo analítico, *la función del deseo del analista es central*, con ella se resiste al goce de la curación, representado en obtener la mejoría que equivale en el ámbito social a la adaptación. Entonces, la cuestión en psicoanálisis se plantea de la siguiente manera: ¿de qué se puede curar?, ¿acaso del sujeto?, pues además, más allá del “bien estar” está el comienzo del trabajo propiamente analítico.

Referencias

- Freud, S. (1993). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Obras completas* (Vol. 10). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lacan, J. (s.f.) Seminario 10 clase 7, versión digitalizada de la base documental Folio Views (4.2).

Historia del niño desde el psicoanálisis

Gloria Patricia Peláez J.*

Noviembre 2011, Bogotá

120

Lo que quiero presentarles de manera sucinta hoy sobre el tema que nos reúne: *Historia del niño desde el psicoanálisis*, lo haré mediante la exposición general de algunas **tesis centrales de la teoría analítica**, como pilares fundamentales para comprender el niño desde el psicoanálisis, y abordar su historia, con el fin de identificar desde el discurso analítico, su lugar, la manera como fue y es representado; en otras palabras, *poder escuchar su historia*, pues para el psicoanálisis no se trata de la historia que hagamos de él, sino la que él puede contarnos. La escucha de la *hystorización* del sujeto-niño es uno de los pilares fundamentales del psicoanálisis, dado que su práctica se sostiene sobre la palabra —y no cualquier palabra— de allí la diferencia introducida por Jacques Lacan (1969) entre *palabra vacía* (que no dice nada, consiste en la enunciación propiamente dicha), y *palabra plena*, que en cambio devela, denuncia, *al sujeto de lo inconsciente*.

Pero en la experiencia analítica, es decir, en un psicoanálisis cuyo soporte es la transferencia sobre la cual se establece la relación analista-analizante, cuenta no solo la palabra enunciada, dicha, sino también los efectos que los *dichos* producen cuando en su repetición permiten develar que siempre hay un significativo expulsado, no articulado totalmente

en enunciado y esta repetición deja la marca, lo que Lacan (1969) define como el signo del sujeto del inconsciente, que es ante todo un efecto de esta articulación. De esta manera, el psicoanálisis también lee el signo del sujeto dado que es la traza, la huella que lo representa y con la cual se hace a un ser de palabra pero también de goce, que lo sustancializa, lo hace cuerpo; en otras palabras, un ser parlante que se hace a un cuerpo que goza.

Con este preámbulo, partamos también del presupuesto de que la historia del niño, conocida seguramente por todos ustedes, y no pocas veces analizada desde múltiples perspectivas, teorías, disciplinas, así como por testimonios artísticos, literarios y culturales, entre los cuales destaco como referencia obligada a Philippe Ariés, especialmente su magistral obra *La historia de la infancia en el antiguo régimen*; pues, nos permite ver cómo el niño ha sido representado y el lugar que ha ocupado en las distintas épocas de la humanidad. Ariés (1987) hace descripciones precisas y en ocasiones brutales, que incentivaron movimientos en defensa de la niñez tardíamente; pues, el niño solo tiene un lugar oficial en el siglo XX, siglo que se ha definido como el de la niñez y la adolescencia.

* Psicóloga USB; psicoanalista, magíster en Filosofía U de A; Profesora titular U de A. Departamento de Psicología. Coordinadora del grupo Psyconex: psicología, psicoanálisis y conexiones. Miembro de la Asociación Foros del Campo Lacaniano Medellín, miembro de la Internacional de los Foros y de la Escuela de Psicoanálisis de los Foros del Campo Lacaniano, AP (analista practicante).

1 Término inventado por Lacan para mostrar que la historia es la historia del síntoma y la historia del síntoma es representada por la histeria, estructura que fundó el psicoanálisis, es decir, abrió un campo nuevo en las ciencias, el campo del inconsciente. También Lacan enfatizó con este término la función estructural que el discurso de la histeria tiene en la producción del saber.

Este punto de vista histórico ilumina la realidad del niño, incluso hoy, cuando se aprecia que en algunas latitudes de nuestro país el lugar del niño no ha variado, sobre todo en zonas rurales donde podríamos decir existe el niño medieval descrito por Ariés (1987). Siendo de vital importancia este punto de vista histórico, sin embargo, no es la historia del niño la que interesa al psicoanálisis.

Lo anterior no significa que el psicoanálisis esté en desacuerdo con estos aportes, todo lo contrario, reconoce en estos su valor y la importancia que tienen, pero, a diferencia de las ciencias sociales y humanas, e incluso de los paradigmas de gran auge en los años 50 como el estructuralismo, el evolucionismo y el historicismo, promotores sin duda, de grandes empresas de saber que implicaron denuncias y motivaron trabajos de investigación contribuyendo a la conquista del reconocimiento del niño por la ciencia y también junto a él, de la mujer, del amor, el loco, los estilos de vida, entre otros; al psicoanálisis lo que le interesa es la historia que el niño mismo construye en el recorrido de su análisis, más que la historia o la perspectiva epistémica que devela el ingreso del concepto de infancia y del niño, y donde pone todo su énfasis es en la condición de sujeto que de él puede desentrañar.

Cabe aclarar que, paradójicamente, siempre el psicoanálisis se ha definido o identificado con estos paradigmas, desvirtuándolo, tal como lo denuncia Lacan (1969) cuando advierte que hacen del psicoanálisis una terapéutica, y entonces una psicología, e incluso una educación. El psicoanálisis no es historia, no es estructuralismo, no está en el campo de la psicología, no propone una educación; el psicoanálisis, tal como lo define Lacan (1969) es un discurso, el discurso analítico que implica una práctica y una teoría delimitado por sus conceptos fundamentales: el inconsciente, la pulsión, la transferencia y la repetición; campo de saber diverso del discurso imperante de la época definido por Lacan (1969) como discurso del amo y cuya versión contemporánea es el discurso capitalista. Subrayemos, entonces, que al psicoanálisis interesa es el sujeto que habita ese cuerpo inmaduro y en crecimiento que sufre, y por lo cual viene al analista. Al psicoanálisis le interesa lo que ese niño *es* como sujeto.

Pero, ¿qué es un sujeto para el psicoanálisis?, ¿es acaso equivalente al educando, al infante –que no habla–, a la persona, al individuo de la psicología? La respuesta es negativa, porque para el psicoanálisis el

sujeto es un sujeto dividido, no sustancial, un sujeto lógico y no ontológico.

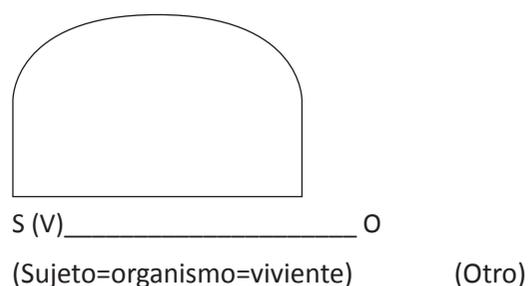
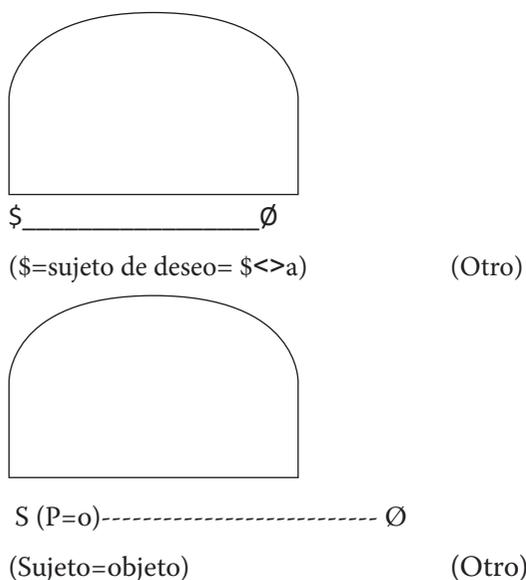
Lo que el psicoanálisis *sabe del niño* y puede decir sobre él, lo obtiene de su palabra, de sus enunciados, de sus tropiezos, de sus sueños, de sus lapsus, de sus juegos, de sus fantasías, de sus objeciones al padre, al maestro, al adulto, con sus síntomas, dado que, y esta es la *primera tesis* fundamental del psicoanálisis, *el niño como sujeto es efecto de la palabra*, ella lo determina. Para el psicoanálisis el niño es un *parlanteser*, ser de palabra, naturaleza determinada por el lenguaje –lo simbólico– y sus efectos sobre lo real viviente que hacen desviar al instinto, propio de su condición orgánica, regulado por el circuito fisiológico del arco reflejo, y que es pervertido por aquel, para advenir como un real afectado por lo simbólico que humaniza y hace de la cría animal que aúlla, un ser pulsional por la demanda de amor del Otro a quien el niño también le demanda.

Lo propio de la naturaleza humana, entonces, se devela posibilitando lo que el psicoanálisis define como sujeto a partir de la articulación significativa, de la cual, en la experiencia analítica, se descifrará la inscripción, es decir, la escritura que esta articulación significativa ha producido en lo más íntimo del ser viviente para hacerlo sujeto, y que siendo lo más íntimo, es a su vez lo más externo, porque se manifiesta en su síntoma, en su sufrimiento, que es una denuncia de su forma particular de relación al Otro. Este es el determinismo que se impone y da sentido a lo que se llama sujeto en tanto sujetado, sujetado al campo del lenguaje, a este universo simbólico que como campo circunscribe al sujeto como posible.

Articulado a lo anterior, podemos introducir la *segunda tesis*: este sujeto es sujeto de lo inconsciente. Suposición, hipótesis freudiana puesta a prueba en cada experiencia analítica, que parte de la pregunta ¿quién es este sujeto?, pues para el psicoanálisis no son las condiciones históricas, ambientales, culturales, sociales, comportamentales, ni siquiera las familiares dan cuenta del sujeto y en este caso que nos ocupa, de quién es el niño como sujeto. Esta pregunta podemos graficarla de la siguiente manera: Sujeto → Otro. Y en ella está implícita la subversión de la fórmula clásica del conocimiento, propia de la epistemología: S → O en la que el sujeto, definido como racional, cognoscente y que en su relación con el objeto se constituye.

La subversión de dicha fórmula consiste en que el sujeto no es sino que llegará a ser, pues le exige un recorrido que implica la relación al Otro del lenguaje O (S), en la cual adviene primero como objeto para alojarse en este Otro que está afectado por la falta. Allí, el sujeto podrá advenir, pero a condición primero de ocupar el lugar del objeto del Otro. Este tiempo garantiza la existencia y será necesaria otra vuelta del sujeto por el campo del Otro para que el sujeto propiamente dicho pueda tener lugar, es decir, que emerja el sujeto del deseo.

Tenemos entonces tres momentos clave en la constitución del sujeto del inconsciente para el psicoanálisis: *el primero*, marcado por el nacimiento orgánico que será aprehendido desde lo simbólico introduciendo lo real viviente en lo real pulsional; *el segundo*, el verdadero nacimiento que implica un *de-ser*, que Lacan (1969) define como desierto de goce efecto de la inscripción en el campo del lenguaje, en el campo del Otro al identificarse con un significante que lo hace objeto y entonces, alienado a este deseo del Otro, garantizar su *ex-sistencia*; y *el tercer momento*, donde el sujeto adviene como sujeto de deseo a partir del encuentro de la falta en el Otro, de la *a*-percepción que para el Otro no es él el objeto supuesto. La cuestión que interroga desde ahora no es la existencia sino el estatuto del ser con la pregunta *¿Quién soy?*, que sustituye la anterior de la existencia, pasaje del sujeto en el lugar del objeto, al sujeto de la división, al sujeto del deseo, definido para el psicoanálisis como el sujeto del desconocimiento, del descentramiento de su ser de la razón, es decir, de su condición pensante. Podemos así completar el gráfico anterior:



El descubrimiento por Freud de este sujeto del inconsciente fundó el campo del psicoanálisis como un nuevo discurso que Freud deliberadamente lo dio a conocer en 1900 con la publicación de la obra *La Interpretación de los sueños*, demostrando en ella la lógica y la gramática significativa presente en las formaciones de lo inconsciente que además de los sueños son los lapsus, los equívocos, los olvidos, los sueños diurnos; productos donde el sujeto definido fundamentalmente por ser inconsciente permite entender por qué para el psicoanálisis es el mismo sujeto social, dado que con estas manifestaciones como particularmente con el síntoma modula sus formas de satisfacción, el goce acorde al discurso que lo determina desde el Otro y con el cual a la vez lo regula. Este sujeto de lo inconsciente y sus manifestaciones explican por qué el psicoanálisis no se reduce a una terapéutica y por qué Lacan lo define como discurso analítico, un nuevo discurso que subvierte el discurso del Amo presente a lo largo de toda la historia y que hoy lo identificamos con una nueva versión, como discurso capitalista. Más aún, pese a que el psicoanálisis está presente en la universidad, no es un discurso universitario por varias razones, entre ellas, por la manera como se ordenan los elementos que constituyen a todo discurso, de los cuales cabe rescatar que el agente del discurso analítico es el objeto *a*, mientras que en el discurso universitario la división subjetiva².

De otra parte, la formación de un analista no se da en las universidades amén que el saber y la relación a él está subvertida en discurso analítico por lo ya indicado como por el hecho que ante todo el saber que interesa al psicoanálisis es el saber inconsciente sobre un real desconocido para el sujeto que habla y piensa imponiéndose a la conciencia, pero que la razón no conoce, no puede saber sobre él, causa que sostiene la experiencia analítica, en el psicoanálisis se trata de saber supuesto del sujeto del inconsciente.

² El objeto *a* es la elaboración lacaniana para dar cuenta de la falta estructural del objeto.

Sumado a lo anterior y para precisar el estatuto del discurso que identifica al psicoanálisis, podemos evocar la definición que Lacan (1969) formula sobre el discurso, advirtiendo antes que esta noción es compleja y que requeriría de un trabajo mucho más amplio que lo aquí podría plantearse, basta con saber, por ejemplo, que Lacan dedicó todo un año a este concepto, pues en este se encarna el aporte lacaniano particularmente al psicoanálisis y logra demostrar la demarcación epistemológica que el psicoanálisis produjo en las ciencias así como realizar el *corte* con lo que implica el discurso en la práctica analítica y el estatuto de la ética que en está implícito. El discurso definido por Lacan no puede identificarse con las acepciones conocidas sobre este término, de trayectoria en la filosofía y las ciencias, que resumidas serían las siguientes: el discurso se identifica con exposición de un tema; enunciado o conjunto de enunciados con que se expresa un pensamiento, razonamiento, deseo o sentimiento; discurrir o capacidad de deducir una cosa a partir de otras; escrito o tratado sobre una materia; unidad lingüística; lenguaje lógico que sirve para desarrollar el pensamiento.

Subrayemos la acepción que en filosofía, Ferrater Mora transmite. Indica que el discurso en la Edad Antigua, Medieval y en parte en la Moderna, se comprende con su raíz *discursus* que se contrapone a la noción de intuición, aunque no la excluye. El discurso introduce en lo simbólico la intuición que percibe. Este problema entre intuición y discurso fue fundamento de múltiples corrientes filosóficas en las cuales se asumen como dos formas de conocer diferentes. El discurso en el sentido de cursar, de pasar de una proposición a otra, introduce la deducción lógica como elemento operativo.

Con Aristóteles el discurso implica tanto lo enunciado como lo escrito, privilegiando en ambas el *ser enunciativo*. Además, el discurso se asemeja para él a la proposición, en tanto medio a través del cual se conoce y se formula el saber sobre los objetos. Por su parte, Foucault define el discurso como “lo que se dice”, subrayando que el discurso es de un orden que circunscribe el campo de la experiencia y del saber posible; el discurso se correlaciona con la *episteme* o paradigma que organiza el mundo.

En cambio, Lacan, con su retorno a Freud, apoyado en la clínica como eje central de su elaboración teórica, señala que lo importante del discurso es que sostiene la lógica y dinámica de las relaciones

humanas. En el seminario 17 define el discurso en los siguientes términos:

[...] es una estructura necesaria que excede en mucho a la palabra, siempre más o menos ocasional. Prefiero, dije, incluso, lo escribí un día, **un discurso sin palabras**. Porque en realidad, puede subsistir muy bien sin palabras. Subsiste en ciertas relaciones fundamentales. Estas, literalmente, no pueden mantenerse sin el lenguaje. Mediante el instrumento del lenguaje se instaura cierto número de relaciones estables, en las que puede ciertamente inscribirse algo mucho más amplio, algo que va mucho más lejos que las enunciaciones efectivas. Estas son necesarias para que nuestra conducta, eventualmente nuestros actos, se inscriban en el marco de ciertos enunciados primordiales. Sino fuera así, ¿qué sería de lo que encontramos en la experiencia, especialmente la analítica –que mencionamos en este punto porque a ella precisamente nos referimos–, ¿qué ocurriría con lo que hallamos bajo la forma del superyó? (Lacan, 1969).

El discurso da cuenta de la estructura fundamental del lenguaje en lo humano, cuyo soporte es la articulación significante S1-S2. Relación de un significante Uno en el campo del Otro, este Otro encarna el campo del lenguaje (S2), donde hace red y es posible entonces saber. Es el discurso el que posibilita el saber que en la teoría psicoanalítica subvierte, como ya se indicó, la fórmula clásica de conocimiento sostenida por la relación sujeto-objeto, pues esta relación que propiamente es de experiencia está determinada por el discurso, en lugar de ser, como para la filosofía, efecto de tal relación, el discurso antecede a la experiencia, que Kant llamó *a priori*. El *a priori* da existencia al objeto, en este sentido Kant advertía, Freud y Lacan lo suscriben, el discurso garantiza aquello que es posible conocer, pues gracias al discurso el objeto (representación) viene en el lugar de la cosa definida como lo incognoscible, lo imposible de conocer en sí mismo. Por lo tanto, no hay más objeto que aquél objeto de discurso, dando nacimiento a los conceptos que relacionados, articulados en red, conforman la episteme de cada época. Esta red soporta el sentido y la significación para comprender al mundo y al sujeto mismo. A propósito, Lacan (1969) sostiene que el discurso es entonces el que regula el lazo social, el lazo social es producto de discurso.

Remitámonos nuevamente a Philippe Ariés (1987) para, con él, ampliar la respuesta a la pregunta sobre el niño en el psicoanálisis. Con el notable tratamiento que hace este autor sobre el concepto de infancia, que recordemos, nos dice, está articulado a la noción de “edades de la vida”. Ariés

advierde que el niño aunque realidad biológica, su presencia simbólica, digamos discursiva, empieza tímidamente a manifestarse apenas en el siglo XVII. Tal noción era conocida en la edad media, pero como referencia no fue usada en la cotidianidad. Testimonio es, subraya Ariés, la ausencia de registros de nacimiento y muerte, que inician su carrera a partir de este siglo, y cuando, significativamente, la familia también adquiere un estatuto formal. La “historia familiar” comienza a existir con el registro de los acontecimientos como nacimientos, bautizos, muertes que marcan la presencia de la infancia en el discurso de la época. Citemos a Ariés para remarcar lo anterior: “No obstante, el lenguaje del siglo XVII encuentra dificultades en sus esfuerzos por hablar de los niños pequeños, debido a la falta de palabras que los designan de los mayores” (Ariés, 1987, p. 51). El mismo autor comenta que “persistirá una laguna para designar al niño en sus primeros meses”.

En el psicoanálisis el significante como marca permite la existencia del sujeto y del niño en este caso, por eso, entendemos lo que Philippe Ariés nos dice, pues la falta del significante que representa para el Otro significa su no existencia. Esta situación cambió en el siglo XX, siglo que ya habíamos definido como el del adolescente y del niño, época en la cual se rescatan particularmente las edades de la juventud y la niñez. Hace apenas unas pocas décadas se declararon los derechos del niño, que pretenden reconocerlo por su condición de sujeto. Estos derechos marcan el corte en lo real por lo simbólico, pues solo a partir de lo simbólico que nombra es posible aprehender lo real, que por sí mismo no dice nada, está por fuera del sentido, es un sin-sentido; y desde el psicoanálisis podemos agregar: “el significante mata la cosa para que ella pueda existir en su representación”, es condición para existir ser representados por un significante en el Otro; por esta razón, la importancia que tiene el nombre, el apellido, las actas de nacimiento y defunción, marcas que indican el lugar y la existencia que el sujeto ha tenido, son palabras representan al sujeto, son significantes.

El psicoanálisis contribuirá con esta historia del niño escrita tardíamente, pues introduce no solo una visión nueva sino revolucionaria sobre el niño, Freud desde los inicios de su obra dirá a la ciencia, a la educación y a la sociedad en general que el niño es un sujeto en *pleno derecho*, que establece el conjunto de sus relaciones a partir del deseo y no de la

necesidad que aunque es un sujeto inmaduro y en desarrollo, es sexuado; su deseo lo determina y lo estructura, con una palabra propia que lo hace apto para la experiencia analítica. El niño no es “infante” (que significa el que no habla) sino todo lo contrario, y Freud escuchó sus palabras, sus juegos, sus sueños, gracias a lo cual lo introdujo en la cultura.

Este reconocimiento que logra el niño en el psicoanálisis modificó también la concepción de la paternidad y su función, pues pasó de ser un *accidente delegable* a su reconocimiento como estructurante y fundamental en el advenir del niño como sujeto. Testimonio de este acto y sus consecuencias son las escuelas de padres por ejemplo.

Pero, ¿en qué consistió precisamente esta revolución freudiana? En demostrar la existencia de la sexualidad infantil, del inconsciente y la demanda, con la cual logra Freud invertir la fórmula histórica: del niño-objeto, que “no es sino que llegará a ser”, al niño freudiano: él “es” y, como tal, determina el ser del adulto. La neurosis del adulto dependerá de la neurosis infantil.

Pero, esta fórmula es más compleja de lo que a simple vista puede apreciarse. Veamos: el ser y la existencia del niño que, como se indicó, dependen de la representación en el Otro implica para el niño su lugar de objeto, pero no del objeto con el cual históricamente él fue identificado y que Ariés resalta, objeto de abandono, objeto de mimoseos, abusos, objeto de la ciencia, objeto de la educación, sino como objeto de deseo del Otro, el niño existe porque es deseado por sus padres. Este deseo que implica la falta en el Otro permitirá al niño tener un lugar que garantiza su existencia. Desde este deseo de los padres se cifran en el niño ideales que incluso le dan lugar antes del nacimiento biológico, por esto, el deseo tiene estatuto de ley; es decreto que regula y determina la posición subjetiva. Subrayemos entonces que el verdadero nacimiento del sujeto es aquel engendrado en el deseo. Ilustremos con Freud lo anterior: “esa persona –por regla general, la madre– dirige sobre el niño sentimientos que brotan de su vida sexual, lo acaricia, lo besa, lo mece, y claramente lo toma como sustituto de un objeto sexual en pleno derecho” (Freud, 1993, p. 203).

Son tres elementos, entre otros, indispensables a considerar para comprender la dimensión que tiene el niño para el psicoanálisis: el deseo del Otro, la demanda del Otro y la demanda del sujeto. Son caras de una misma moneda puestas en juego: el

primer efecto: la certeza del niño como sujeto de deseo, pero producto de la articulación de estas dos demandas. La cura de un niño se inicia interrogando ¿cuál es su demanda? A través de la cual se tiene noticias de su deseo, a pesar de que todo psicoanálisis con niños se inicia con el pedido de los padres, pues son ellos los que lo llevan a consulta, también ellos demandan, mantener diferenciadas estas demandas es fundamental en la experiencia analítica para dar cabida al niño como sujeto, para ser coherentes con lo que nos enseña el psicoanálisis sin correr el riesgo de objetivarlo como muy fácilmente puede pasar y se aprecia en las prácticas clínicas que sobre él se llevan a cabo.

Para concluir resaltemos que el psicoanálisis se pregunta en cada experiencia analítica con niños ¿quién es el niño que viene a consulta? Esperando en el recorrido de la cura, es decir, en el trayecto del trabajo la respuesta a esta pregunta de quién es. Y cuando Lacan plantea que el niño “es un sujeto cabal”, está avalando todo el trabajo psicoanalítico **con** niños, y no **de** niños, pues esta última hace referencia a una “especialización” que no puede argumentarse ni sostenerse desde el discurso analítico, porque precisamente para el psicoanálisis entre el niño y el adulto no se juega más que un devenir subjetivo, y ambos son sujetos para el análisis, en tanto parlanteseres que hay que desentrañar. Esto no obtura que en el trabajo con niños se presenten interrogantes sobre las particularidades a considerar sabiendo que el niño está en un proceso de desarrollo real, y que a diferencia de la psicología, la pedagogía, y otras corrientes psicoanalíticas que reafirman este proceso de desarrollo, de maduración, Freud y Lacan encuentran la esencia en la condición pulsional del niño que lo hace sujeto “cabal” para el análisis. Y cabal significa, según la Real Academia de la Lengua, justo, perfecto, adecuado, ajustado, consumado, lo que confirma que para el psicoanálisis el niño es un sujeto de análisis, en tanto logre engancharse en el dispositivo de palabra, es decir, en tanto logre ponerse en relación al lenguaje, representarse por él. Por esta vía podremos toparnos con la experiencia del inconsciente, es decir con la manera como, para este niño, el lenguaje le da su acogida. Porque el lenguaje encarnado en el Otro del significante, es el puente necesario para salvar el quedar en el vacío de la indeterminación pulsional, de goce, que podemos identificar como la posición de objeto sin una significación fálica que le permita al niño ponerse con relación al cuerpo y la sexualidad.

Retengamos entonces la fórmula epistémica, leída desde Lacan: por un lado es sujeto, por otro el objeto y el tercer elemento fundamental, el lenguaje, como un Otro con el cual todo ser humano se las tiene que arreglar, pues es allí donde puede encontrar los elementos, los significantes necesarios para hacerse representar, esencia humana, o si lo queremos nombrar mejor con Freud la naturaleza propiamente humana, que por ser significante es indeterminada y siempre introduce la pregunta ¿quién soy?, ¿quién es este niño?

Como sumario recojo las ideas a resaltar sobre el niño para el psicoanálisis:

Gracias a Freud el niño consigue en la historia el reconocimiento humanizante de ser un sujeto de deseo.

El deseo es el vehículo a través del cual el niño logra ser objeto para el Otro como condición primera que garantiza su existencia, no solo simbólica sino también real, biológica: la madre que no ama a su hijo no lo cuida, por eso se entiende las instituciones las instituciones de asistencia social como Bienestar Familiar.

La condición de existencia como objeto, requiere de un segundo momento que implica la pregunta del sujeto por su ser: ¿quién soy? La cual intrínsecamente pone en evidencia la pregunta por la sexualidad.

El niño como sujeto de deseo es sujeto sexualizado pero que debe encontrar en su desarrollo libidinal, las formas de la satisfacción no vinculadas a su órgano sexual, es más, independiente de ellas, por eso se define el niño por Freud perverso polimorfo.

El recorrido del desarrollo libidinal le implicará la identificación y la posibilidad del encuentro de un objeto sexual sustituto para la satisfacción, cuestión que el psicoanálisis muestra como *traumática*, la sexualidad es lo que hace *trauma* en lo humano, no hay una proporción sexual garantizada dada la condición pulsional y no instintiva del hombre.

El niño entonces de naturaleza pulsional, pulsionante, es activo por esencia, ello lo empuja, lo obliga a desentrañar el enigma que es el deseo del Otro y que se devuelve al sujeto como enigma de su propio deseo.

El enigma del Otro y el propio implican la condición del falo como única forma de inscripción sexual que sostiene la tesis lacaniana no solo de la no proporción sexual sino también la tesis concomitante: la mujer no existe.

Referencias

- Ariés, P. (1987) *La historia del niño y la familia en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Freud, S. (1993). Tres ensayos de teoría sexual. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Echeverry y L. Wolfson (Trads.). *Obras completas* (Vol. 7). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lacan, J. (1969) Seminario 17. *El reverso del psicoanálisis*, versión digitalizada de la base documental Folio Views (4.2).w

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, posgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista es semestral y se ha organizado en tres secciones, que buscan agrupar la variada producción textual, así:

1. Imágenes de Investigación:

- 1.1. 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.
- 1.2. Artículos de reflexiones originales sobre un problema o tópico particular: puede redactarse en primera o tercera persona. Es una lectura de la investigación que ya se realizó, sobre lo que se ha ganado, aprendido, aportado tanto en la metodología como en el problema.
- 1.3. Artículos de revisión: estudios hechos por el o los autores con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un periodo 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 cincuenta referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de dieciocho a veintitrés páginas.

2. Separata Especial

Esta sección comprende artículos originales sobre homenajes o compilaciones de investigadores y escritores reconocidos resultado de eventos académicos, seminarios internacionales, encuentros, coloquios o simposios sobre educación, lenguaje e infancia que permita hacer un reconocimiento a los estudios.

En esta sección la extensión máxima será entre doce o quince páginas.

3. Perfiles y perspectivas

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos que presentan avances, experiencias y saberes que presenten 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.
- Artículo corto: Documento breve que representa resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica que, por lo general, requieren de una pronta difusión.
- En esta sección la extensión máxima será de Diez páginas.

4. 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.

Parámetros generales

- Los trabajos deben enviarse al correo revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co.
- Los documentos se deben entregar en formato Word, letra 12, tipo Times New Roman, interlineado doble (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.
- La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos.
- La revista tiene una periodicidad semestral. Para el número del mes de julio, los artículos se reciben hasta finales del mes de febrero y para el número del mes de diciembre se reciben a finales del mes de julio.
- Al momento de enviar los artículos a la revista, los autores deben incluir el formato de autores, para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- Los autores de cualquier tipo de texto deben autorizar por escrito la publicación de sus documentos en la revista Infancias Imágenes, para lo cual deberán firmar y entregar el formato de autorización.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato, eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de recomendaciones o sugerencias que el Comité Editorial y el Comité de Arbitraje propongan al autor (es). En caso que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor (es), los resultados de la evaluación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía
- Una vez el artículo sea seleccionado, será publicado en el próximo número de la revista, se citará al autor con nombres y apellidos, afiliación institucional, resumen corto de hoja de vida y correo electrónico.
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o una cita textual de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho. El “copyright” se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.

La presentación de los textos debe incluir:

- Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal del artículo en español y en inglés.
- Nombre completo del autor o autores, con formación profesional, filiación institucional y correos electrónicos referenciado a pie de página.

Trabajos de investigación

- Resumen (abstract) en lengua española y lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones.
- Palabras clave (keywords) en español e inglés.
- Las notas serán ubicadas registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- Para las referencias bibliográficas se debe adoptar el modelo de las Normas APA.
- N° de referencias

Otros artículos

- Las entrevistas, las biografías, los reportajes y los textos, se excluyen del resumen y palabras claves.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Éstos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o gráfico) y un número arábigo alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las figuras). A doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla o el gráfico en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes dentro del texto.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300 dpi. 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 con un subtítulo que empiece con “figura”: y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, deben ir acompañadas de sus fuentes dentro del texto o a pie de página. No debe incluirse material gráfico sujeto a copyright sin tener el permiso escrito.

- Las reseñas de libros en general o de proyectos de investigación, tendrán una extensión máxima de cinco cuartillas. 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.
- 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.).

Indicaciones sobre referencias y citas

En la revista *Infancias Imágenes* se utiliza el modelo generado por la APA, se solicita a los autores que sigan las normas ejemplificadas a continuación:

Citas de referencia o cita contextual. En este caso el autor usa las ideas de otro pero no de manera textual. Es un estilo de cita breve y permite al lector identificar fácilmente la fuente, para luego localizarla en la lista de referencias al final del documento. Hay varios tipos:

Un solo autor. Se debe escribir el apellido del autor y el año de publicación, por ejemplo:

López (1991) analizó las tendencias... En un estudio sobre los eventos significativos en la historia de la psicología en Colombia (López, 1991) se encontró...

Múltiples autores. Si el trabajo tiene dos autores se citan los apellidos de los dos en cada ocasión en que se presente la referencia dentro del texto. Pero, si los autores son tres o más, se citan a todos la primera vez que se presenta la referencia y en las demás ocasiones se incluye solamente el apellido del primer autor, seguido de “y otros” y el año. Por ejemplo:

López; Martínez y Rondón (1992) encontraron que... [Primera cita]

López y otros (1992) encontraron que... [Primera cita subsiguiente]

Si el trabajo presenta seis autores o más cite solamente el apellido del primero de ellos, seguido por “y otros” y el año, tanto para la primera cita como para las siguientes. En todo caso, en la referencia deben aparecer todos los autores.

Autores institucionales. Los nombres de autores institucionales se usan completos la primera vez que se citan, junto con su sigla y el año de publicación. En citas posteriores solo se usa la sigla y el año. Por ejemplo:

(Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 1993) [Primera cita]

(ICBF, 1993) [Primera cita subsiguiente]

Trabajos sin autor o con autor anónimo. En el caso de trabajos sin autor, cite las primeras dos o tres palabras del título y el año. Use comillas si es el trabajo es un capítulo de libro o un artículo, y subraye el título, además de las comillas, si el trabajo es un libro entero, magazín, folleto o informe. A manera de ejemplo:

Para un capítulo o artículo:

“La psicología como profesión en constante desarrollo (“Perspectivas profesionales”, 1993)..”

En el caso de un libro, etc.: “El libro “La mente encarnada”, (1998).. “

Cuando el autor se designa como “Anónimo”, cite en el texto la palabra Anónimo seguida por una coma y la fecha:

(Anónimo, 1997)

En la lista de referencias el trabajo se alfabetiza por Anónimo.

Publicaciones periódicas. Las publicaciones periódicas son aquellas que aparecen con cierta regularidad: diarios, revistas, boletines ilustrados y otros semejantes:

Autor, A. A., Autor, E. E. & Autor, C. C. (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista científica en cursiva, volumen sin utilizar abreviaturas y en cursiva* (número entre paréntesis sin utilizar abreviaturas), páginas sin utilizar abreviaturas.

Ejemplos:

Barreto, M., (2008). Notas sobre Investigación e Infancia. *Revista Infancias Imágenes*, 6 (6), 34-39.

Kernis, M. H., Comell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. & Harlow, T. (1993). There's

more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability

of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.

Publicaciones no periódicas. Las publicaciones no periódicas son las que se publican por separado: libros, informes, folletos, ciertas monografías, manuales y medios audiovisuales:

Autor, A. A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Ciudad: Editorial.

Ejemplos:

American Psychiatric Association. (1990). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ª ed.). Washington, DC: Autor.

Santamaría, F., (2008). *Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes*. , Bogotá. DC: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El capítulo de un libro:

Autor, A. A. & Autor, E. E. (Año de publicación). Título del capítulo. En A. Editor, E. Editor & C. Editor (Eds.), *Título del trabajo*. (pp. xxx-xxx). Localidad: Editorial.

Ejemplos:

Eckenrode, J., Power, J. & Garbarino, J. (1997). Youth in trouble are youth have been hurt. En J. Garbarino & J. Eckenrode (Eds.), *Understanding abusive families: An ecological approach to theory and practice* (pp. 166-193). San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.

O'Neil, J. M. & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys; Metaphor for healing, transition, and transformation. En E. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107-123). Nueva York, EE.UU.: Springer.

Artículo de diario:

Roa, H. (2009, Julio 24). El ballet folclórico de México. *El Espectador*, pp. D1, D9.

Una ponencia presentada en un evento:

González, R., Calvo, A., Benavides, G. & Casullo, M. (1998, noviembre). *Evaluación de la conducta social: Un estudio comparativo entre adolescentes argentinos y españoles*. Ponencia presentada en la Sexta. Conferencia Internacional "Evaluación Psicológica: Formas y Contextos", Salamanca, España.

Documentos electrónicos. Para referenciar documentos que provienen de la Internet se consideran diversos aspectos, por ejemplo:

Una página Web:

Dewey, R. A. (2002). Psych Web by Russ Dewey. Recuperado en enero 25, 2003. Disponible en <http://www.psywww.com>

Un artículo de una revista electrónica:

Gómez, E., Muñoz, M.M., y Santelices, M. (2008) Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. *Ter Psicol*, 26,(2), p.p 241-251. Recuperado en julio 29, 2009 disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v26n2/art10.pdf>

Un artículo que proviene de *APA Monitor* (un periódico): Sleek, S. (1996, enero). Psychologists build a culture of peace. *APA Monitor*, pp. 1, 33. Recuperado en enero 25, 1996 disponible en <http://www.apa.org/monitor/peacea.html>

Un documento:

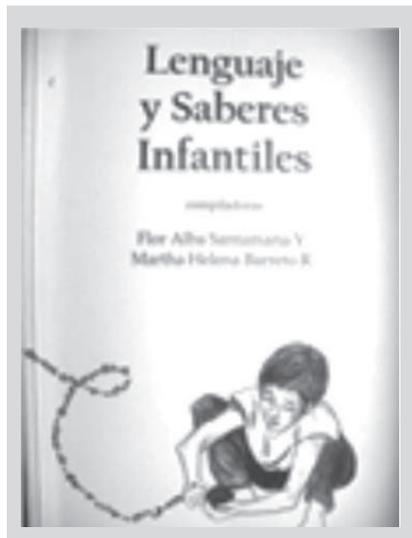
Electronic reference formats recommended by the American Psychological Association. (1999, Noviembre 19). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado en Noviembre 19, 1999 disponible en <http://www.apa.org/journals/webref.html>.

Ejemplos de referencias de informaciones tomadas de diferentes bases de datos:

Base de datos en línea:

Bowles, M. D. (1998). The organization man goes to college: AT&T's experiment in humanist education, 1953-1960. *The Historian*, 61, 15+. Recuperado en marzo 4, 1999 de la base de datos en línea DIALOG (#88, IAC Business. A.R.T.S., Item 04993186)

Libros de la cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

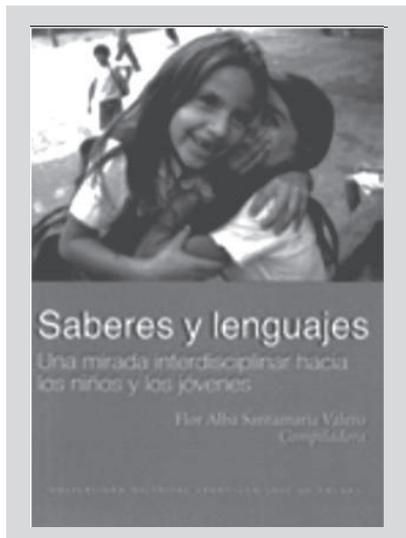


Lenguaje y saberes infantiles

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,
Martha Helena Barreto.
Editorial: Fondo de publicaciones
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 darle 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 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178
Disponible en físico.



Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de publicaciones
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas.

En abril del 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. Este seminario reunió a diversidad 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: 9588337364
Año: 2008
Tamaño: 17 x 24 cm.
Número de páginas: 176



Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales

Compiladora: Flor Alba Santamaría.
Editorial: Fondo de publicaciones
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas.

El libro Contar y pintar el agua, nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

ISBN 978-958-8337-55-5
Año: 2009.
Páginas: 80.
Lectura por cara y cruz.
Libro álbum.
Disponible en físico.



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.

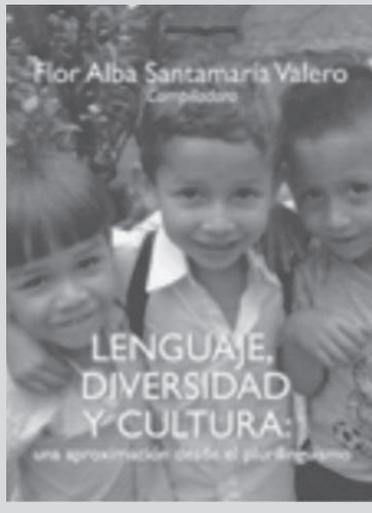
Este libro permite hacer un acercamiento al tema de la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de TRiPu-LaNTeS y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.

ISBN: 978-958-8337-62-3

Páginas: 96

Año: 2009

Disponible en físico.



Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de publicaciones
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 978-958-8337-71-5

Año: 2010

Páginas: 112

Disponible en físico.



Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones

Autoras: Flor Alba Santamaría,
Carolina Rodríguez, Karina Bothert,
Andrea Ruiz
Editorial: Fondo de publicaciones
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas.

La pregunta esencial que dio origen a la investigación cuyos resultados se plasman en este libro tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

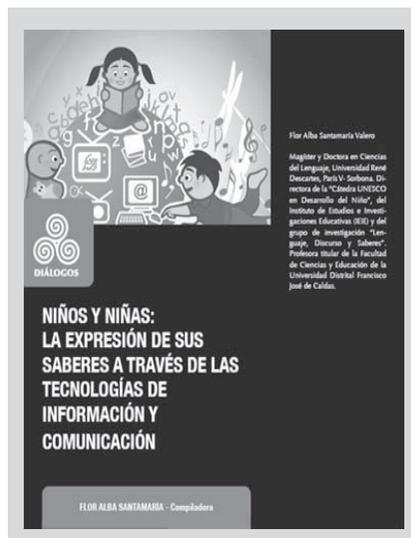
En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que la observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

ISBN 978-958-8337-98-2

Año: 2011-10-06

Páginas: 148

Otras producciones académicas



Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación

Compiladoras: Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de publicaciones
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas.

Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del 4º Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles, y diálogos de este encuentro donde especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las tic en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.

ISBN 743093-837393-93737
Primera edición: Bogotá, junio 2012
Páginas: 184



Programa de radio infantil: Tripulantes

<http://tripulantesradio.blogspot.com>

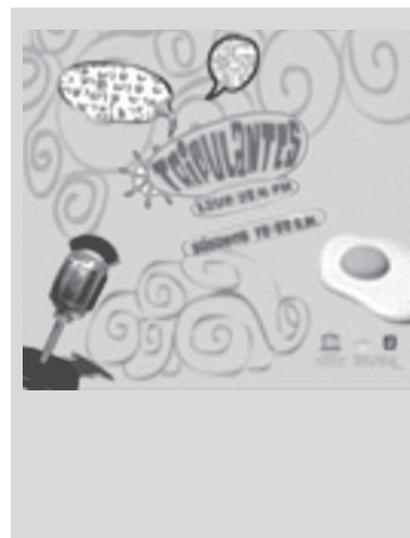
Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos.

Mireya, Nico, Laura y Julián 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.

Cada sábado uno de ellos llega con una anécdota que vivió, una historia que escuchó o un suceso que vio, y se lo cuenta a sus amigos, que analizan y comentan desde su propia perspectiva.

Términos de búsqueda en
Google: tripulantesradio
Duración: 30 minutos
Años: 2007-2011

Pueden escucharse los audios en línea.



Documental Tripulantes: una aventura por la radio infantil

Realizadora: Milena Forero

Este corto documental presenta las concepciones de los niños “tripulantes” acerca de sus experiencias en radio infantil. Ha sido presentado en el Festival de Cine Infantil Cinecita, en Santa Marta, en julio de 2010, en la 23ª Feria Internacional del libro de Bogotá y en el 4º Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación en octubre de 2010.

Documental en DVD
Año: 2010

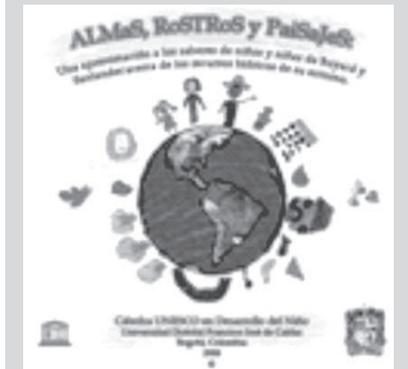


Los niños en la radio. “Lo mejor de TRiPuLaNteS”

Autor: Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño.

Este producto sonoro está compuesto por 2 DVDs que recogen las mejores emisiones de TRiPuLaNteS, programa de radio infantil de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Francisco José de Caldas, que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.

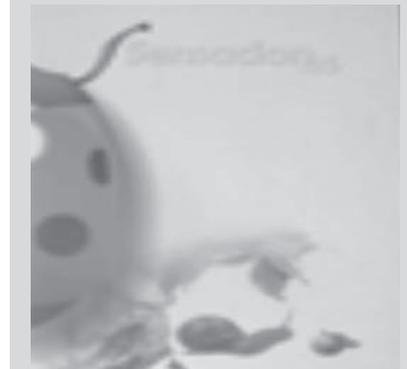
**2DVD de audio
Año: 2009**



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.

**Documental en DVD
Año: 2008**



Sensación ES

Sensación 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.

**Video experimental en
DVD
Año:2004**

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono 57(1) 3239300 ext 2711 en Bogotá, Colombia.

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.

