

infancias
imágenes





**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 14, no. 1, enero-junio 2015
Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Esta revista hace parte de la Red de Publicaciones en Niñez e Infancia, Redpuni. Indexada: Categoría C, Índice Bibliográfico Nacional, PublindexDialnet, Latindex y Ulrich's

EDITORAS

Dra. Flor Alba Santamaría Valero
M.Sc. Karina Bothert

COMITÉ EDITORIAL

M.Sc. Gary Gari Muriel

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Gene Díaz

Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados Unidos

Dra. Gladys Lecomte

Docente, Université de Genève, Suiza

Dr. John Edgar Castro

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Julia Simarra Torres

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

Dra. Marcela Gómez Sollano

Docente, e investigadora Universidad Nacional Autónoma de México, México

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Cecilia Rincón

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Esp. Daniel Hernández

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Héctor Fabio Ospina

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

Dr. Humberto Quiceno

Docente, Universidad del Valle, Colombia

M.Sc. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. Omayra Tapiero

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Pilar Lacasa

Decana Facultad de Documentación, Universidad Alcalá de Henares, España

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

M.Sc. Karina Bothert

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dr. Napoleón Murcia Peña

Profesor titular, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia

M.Sc. Beatriz Hernández

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Camila Ponce-Lara

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. María Fernanda Cañón Rodríguez

Doctoranda en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París, Francia

Dr. Eduardo Aguirre Dávila

Profesor asociado, Universidad Nacional de Colombia

M.Sc. Luis Fernando Rodríguez

Docente, Comunicación Social y Periodismo, Universidad Central, Colombia

Dra. Maribel Vergara Arboleda

Docente, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia

Dr. Camilo Ernesto Povea

Jefe de área, Fundación Cardioinfantil, Colombia

M.Sc. Martha Ruth Gómez

Rectora, I. E. Rural Rafael Pombo, Manizales, Colombia

M.Sc. Ivonne Oviedo

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Coordinadora Pedagógica, Fundación Escuela Viajera

M.Sc. Diana Carolina Hernández

Docente, Secretaría de Educación del Distrito

Jeison Alexander González

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Rosa Julia Guzmán

Directora, Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada Suárez

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Laura Carolina Hurtado Rodríguez

ILUSTRACIÓN PORTADA

César Augusto Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Jorge Luis Alvis Castro

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

David Mauricio Valero González

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Leonardo Eljach Santiago

IMPRESIÓN

Xpress



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
en Desarrollo
del Niño



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE
CALDAS

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

revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co

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

Indexada: Categoría C, Índice Bibliográfico Nacional, Publindex Dialnet, Latindex y Ulrich's

Tel. + 571 323 93 00, ext. 1704 Carrera 7 No. 40-53, piso 7, oficina 10
Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial

Imágenes de investigación

Bebé a bordo. Aspectos problemáticos de maternidades y paternidades en sectores medios urbanos de la Argentina

Baby On Board. Problematic Aspects of Parenthood in Urban Middle-Class Sectors in Argentina

Pablo De Grande

Sentimientos morales, educomunicación y nuevas formas de ciudadanía en el Colectivo Caminos de Paz

Moral Feelings, Educommunication and New Citizenships in the Colectivo Caminos de Paz

Andrea Alexandra Bernal Cortés, Wendy Johanna Ramos Correa

Proyecto pedagógico para el aprendizaje de prácticas bucales saludables con niños y niñas escolarizados entre 8 y 10 años

Pedagogical Project for Learning of Healthy Dental Practices with School Children between 8 and 10 Years Old

Alejandra Jiménez Ruiz, Johnny Alexander Galvis Aricama, Vibiana Alejandra Gómez Galeano, Ana Milena Salinas Noreña, Alexandra Agudelo Ramírez

6	¿Y yo qué soy?: imaginarios de género de docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil	50
	And What Am I?: Gender Imaginary of Training Teachers in the Degree of Early Childhood Education	
7	<i>Marisol Castiblanco Martínez, Natalia Lucía Vargas, Ibeth Tatiana Durango</i>	
	La metáfora cromática en el cine de infancia: Una revisión a una década largometrajes sobre niñez	59
	Chromatic Metaphor in Children's Cinema: A Review to a Decade of Films about Childhood	
23	<i>Carlos Eduardo Daza Orozco</i>	
	Memoria de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Discursos, saberes y prácticas 1997-2014	77
	Memoir of the Specialization in Childhood, Culture and Development. Speeches, Knowledge, and Practices, 1997-2014	
40	<i>Cecilia Rincón Verdugo, Ana Virginia Triviño</i>	
	Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia	99
	Pedagogical Practices of Political Education in Childhood	
	<i>Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda</i>	



Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia 112
 Analysis of Coherence between National Policy on Early Education and Operational Curriculum in Early Childhood
Jaime Alberto Castro-Martínez, Alejandra Bossio Botero, Hossiery Rodríguez Mondragón, Nini Johana Villamizar Parada

Perfiles y perspectivas

Carta a un amigo <i>Diana Carolina Quintero Bogotá</i>	125
Personaje invitado: Jorge Larrosa <i>Carlos Alberto Martínez</i>	133
Guía para los autores	143
Declaración de ética y buenas practicas	146
Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño	148

La versión web de la revista Infancias Imágenes se encuentra bajo licencia:



Creative Commons

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



Creative Commons

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

La revista *Infancias Imágenes* en su primer número del volumen 14 nos presenta 10 artículos que hacen un recorrido por diversas temáticas relacionadas con la infancia.

Nuestra sección *Imágenes de investigación* inicia con el artículo internacional de Pablo De Grande, el cual se enfoca en el análisis del cuidado infantil y la organización familiar como aspectos que influyen en el primer año de vida de los niños y niñas de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Siguiendo el recorrido, encontramos el artículo “Sentimientos morales, educación y nuevas ciudadanías en el Colectivo Caminos de Paz” de Andrea Bernal y Wendy Ramos, que busca comprender las nuevas formas de ciudadanía que se construyen por medio de las expresiones de sentimientos morales.

Esta sección también nos comparte un artículo de investigación de Alejandra Jiménez, Johnny Galvis, Vibiana Gómez, Ana Salinas y Alexandra Ramírez, que nos habla sobre cómo se puede desarrollar un proyecto pedagógico para el aprendizaje de prácticas bucales saludables con los estudiantes de tercer grado de la escuela Alfonso Jaramillo Gutiérrez en la ciudad de Pereira.

Dando un giro de temática, encontramos dos artículos que se refieren a los imaginarios en la formación docente, tanto en la Licenciatura en Pedagogía Infantil como en la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la UDFJC, uno es “¿Y yo qué soy?: imaginarios de género de docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil” de las investigadoras Marisol Castiblanco, Natalia Varga y Tatiana Durango, y el otro “Memoria de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Discursos, saberes y prácticas, 1997-2014” de Cecilia Rincón Verdugo y Ana Virginia Triviño, que además relata el proceso histórico vivenciado por los actores durante diecisiete años de existencia de la especialización.

El autor Carlos Eduardo Daza con su artículo “La metáfora cromática en el cine de infancia: una revisión a una década largometrajes sobre niñez” nos da su mirada desde el séptimo arte de la infancia realizando una revisión de las narrativas del cine sobre la niñez.

Con la pregunta: ¿Qué prácticas pedagógicas posibilitan la formación política de la infancia en contextos de vulneración de derechos?, la autora Yenny Avellaneda abre el proceso de investigación de su artículo “Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia” que se llevó a cabo desde la investigación acción.

Para cerrar la sección *Imágenes de investigación* está el artículo de investigación que surgió con la intención de evidenciar cómo dos colegios, a través de su currículo, se apropian de las actividades propuestas en la política pública de educación inicial basada en el Decreto 057 del 2009, que regula la atención de niños y niñas en su primera infancia; de los autores Jaime Castro-Martínez, Alejandra Bossio, Hossier Rodríguez y Nini Villamizar.

La sección de la revista *Perfiles y perspectivas* nos deleita con la creación literaria “Carta a un amigo”, en la que la autora Diana Quintero nos permite vivenciar su trabajo con los niños y las niñas de Sylvania y por último “El personaje invitado” que Carlos Alberto Martínez nos trae es Jorge Larrosa, quien estuvo el pasado 19 de noviembre de 2014 en el Auditorio Mayor Hermano San Juan en la conferencia “Sobre el estudio”.

Bebé a bordo. Aspectos problemáticos de maternidades y paternidades en sectores medios urbanos en la Argentina*

Baby On Board. Problematic Aspects of Parenthood in Urban Middle-Class Sectors in Argentina

Pablo De Grande**

Para citar este artículo: De Grande, P. (2015). Bebé a bordo. Aspectos problemáticos de maternidades y paternidades en sectores medios urbanos en la Argentina. *Infancias Imágenes*, 14(1), 7-22.

Recibido: 02-febrero-2015 / **Aprobado:** 11-mayo-2015

Resumen

En este artículo se analizan aspectos del cuidado infantil y la organización familiar que resultaron conflictivos durante el primer año de vida de niños de sectores de clase media profesional de la ciudad de Buenos Aires. A partir de 14 entrevistas en profundidad se indaga en las prácticas y valoraciones puestas en juego en dimensiones clave del cuidado y la crianza: lactancia, cuidado diario, relaciones familiares, salud y recreación. Como resultado principal se destaca el contraste entre un bajo nivel de conflictividad con las tareas específicas de cuidado práctico del bebé —tanto por parte de los padres como de las madres— con los numerosos obstáculos hallados al intentar compatibilizar el cuidado del bebé con actividades y relaciones preexistentes al nacimiento de niño. La llegada del bebé se vinculó así, con frecuencia, con sentimientos de pérdida de autonomía y con dificultades para dar continuidad a las trayectorias personales previas.

Palabras clave: primera infancia, vida cotidiana, cuidado del niño, arreglos familiares

Abstract

This article discusses aspects of child care and family organization that resulted conflict during the first year of life for children in professional middle-class sectors of the city of Buenos Aires. From 14 in-depth interviews, it explores practices and values put at stake in key dimensions of care and breeding: breastfeeding, daily care, family relationships, health and recreation. The main result highlights the contrast between a low level of conflict with the specific tasks of practical baby care —both by parents and mothers— with the many obstacles found when trying to reconcile the care of the baby with activities and relations that predate the birth of a child. The arrival of the baby was linked as well, often with feelings of loss of autonomy and difficulties to give continuity to the previous personal trajectories.

Keywords: early childhood, everyday life, child care, family arrangements

* Este artículo presenta resultados de una investigación llevada adelante en la Ciudad de Buenos Aires desde el 01/04/2012 bajo financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina y por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT-FONCyT 2010/2195). Dicha investigación releva condiciones de sociabilidad de bebés en el primer año de vida por técnicas cualitativas en la Ciudad de Buenos Aires.

** Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad de Quilmes). Investigador del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Universidad del Salvador (Argentina). Correo electrónico: pablodg@gmail.com

INTRODUCCIÓN

1. Estado del arte

La crianza de un niño en sus primeros meses de vida expone a sus padres y a su entorno a situaciones con frecuencia imprevistas y desconocidas. Por una parte, poder asegurar el conjunto de cuidados y elementos requeridos por el bebé implica involucrarse en un proceso de adaptación potencialmente disruptivo de las rutinas y estrategias del hogar. Por otra parte, la inclusión de un bebé no sólo supone la atención suplementaria correspondiente a cualquier nuevo miembro en el hogar (garantizar dónde dormirá, ropa adecuada, espacios donde desarrollar sus actividades, tiempo para dar lugar al aseo y la interacción), sino que conlleva también la necesidad de dar curso a un abanico amplio de “decisiones” respecto a la vida cotidiana del bebé. En este sentido, el bebé no solamente se agrega al hogar como podría incorporarse un familiar en problemas económicos o una abuela mayor, sino que abre a las personas del hogar una “responsabilidad” sobre su destino cotidiano, tomando un peso muy preponderante tal responsabilidad —y la resolución de las cuestiones prácticas que conlleva— por sobre aspectos emotivos, estéticos o sociales que también podrían darse asociados al bebé.

Esta representación sobre la infancia temprana es compatible, asimismo, con el enfoque de la puericultura de finales del siglo XIX e inicios del XX, que organizó sus preocupaciones en torno a la problemática de cómo debe ser criado un niño desde su nacimiento para volverse un adulto pleno y libre de anomalías físicas y psicológicas. Esta correlación no implica de por sí que hayan sido los saberes académicos los que condujeron a estas representaciones en los sectores medios de la población, sino que cabe más bien suponer una articulación sucesiva entre diversos factores sociales (cambios en el rol de la mujer; cambios en la educación y el mercado de trabajo; cambio culturales en el consumo de bienes domésticos y de

entretenimiento; entre otros) y su cristalización, consolidación y eventual difusión en y desde organizaciones y saberes médicos.

Desde tal punto de partida, las personas entrevistadas han dispuesto y se han procurado recursos prácticos y modelos explicativos para poder actuar y resolver de modos que puedan considerar suficientes, adecuados y legítimos para la vida cotidiana de los niños. En términos concretos, se vuelve necesario establecer qué es adecuado e inadecuado hacer cuando un bebé llora, cuando sale a pasear, cuando se alimenta; cómo es posible distinguir entre su salud y su enfermedad; cómo permitir el “desarrollo” de sus “capacidades”. En un nivel más organizativo, surgen también aspectos que remiten a cómo compatibilizar los horarios del bebé con los horarios adultos, asegurando que alguien (sea o no miembro del hogar) pueda estar durante la totalidad del día atento a las necesidades de alimentación, aseo, sueño y afecto del bebé.

En este trabajo, a partir de entrevistas en profundidad realizadas a madres de chicos de entre 7 y 12 meses de edad en la Ciudad de Buenos Aires, se buscará identificar algunos aspectos de la resolución de las tareas y actividades cotidianas relacionadas con los bebés que se manifestaron como controversiales o problemáticos durante el curso de la presente investigación.

Los ejes que serán desarrollados en función de su relevancia observada en el análisis de las entrevistas son: lactancia, cuidado diario, relaciones familiares, salud y recreación.

En primer lugar, se presentan antecedentes sobre estudios que han abordado estas dimensiones en el campo más amplio de las decisiones de crianza y cuidado infantil y las representaciones de madres en espacios urbanos. En segundo lugar, se detalla brevemente la metodología utilizada para la producción y el análisis de la información utilizada. En tercer lugar, en la presentación de resultados se detallan las prácticas, razones y soluciones identificadas en los hogares entrevistados. Por último, a modo de conclusión, se retoman las

hipótesis y preocupaciones planteadas al inicio de este trabajo vinculándolas con lo hallado en el análisis.

ANTECEDENTES

Las investigaciones sobre representaciones de la infancia han iluminado diferentes aspectos de la organización familiar y de la disposición hacia los niños en diferentes contextos teóricos y empíricos (Corsaro, 2011; Turmel, 2008; Jenks, 2005; Lancy, 2007; Brougère, 2002).

En la Argentina, muchos son los trabajos que aportan visiones relevantes a esta temática (Carli, 1999).

En términos históricos, se reconocen dos momentos de fuertes transformaciones en los paradigmas y contenidos de la representación de la infancia y la crianza.

En primer lugar, es reconocido como primer momento la conformación y consolidación de los saberes e instituciones ligados a la pediatría y a la puericultura a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX (Colangelo, 2004; de Paz Trueba, 2011). Este movimiento conectó preocupaciones demográfico-políticas con renovaciones médico-psicológicas del desarrollo y la infancia y tuvo por efecto —entre otros— la difusión de nuevos estándares de normalidad y legitimidad respecto a la crianza de los niños (Lobato, 1996). Impulsado por motivaciones de interés de Estado —de reducción de la mortandad infantil y de combate enfermedades endémicas—, el nuevo modelo situaba a la madre en el lugar central e irremplazable de la crianza, colocando la crianza como un proceso localizado en el hogar —y más adelante en la escuela— con intervención directa de los padres, y en especial de la madre (Colangelo, 2009; Nari, 2004; Allemandi, 2012). A la vez, estos discursos alertaban enfáticamente sobre los efectos contraproducentes de las prácticas que madres y abuelas llevaban adelante en el cuidado de sus hijos producto de los erróneos saberes heredados de la tradición. La puericultura,

como ciencia del buen cuidado de los niños, se postuló en ese contexto como la fuente científica necesaria para el aseguramiento de la salud de la población, situando al mismo tiempo a los niños como “los hombres del mañana” y privilegiando fuertemente este carácter de ser en formación, frágil e incompleto por sobre otras visiones del mundo infantil (Colangelo, 2004).

Como segundo momento de transformaciones ideológicas aceleradas en torno a la infancia, es posible señalar los cambios ocurridos en la década de 1960 en relación con las estructuras familiares y las representaciones de la infancia. La revolución cultural de dicho período en las culturas occidentales impactó en la hegemonía de las formas preexistentes de organización conyugal, en las relaciones de padres e hijos, así como también en la visión de los niños (Cosse, 2010, p. 239). Apoyado en la psicología, este proceso de transformación puso énfasis en la individualidad y la autonomía de los niños —en su respeto—, produciendo una crítica a los mecanismos disciplinarios tradicionales, muy especialmente los castigos físicos y las prácticas así inscriptas como autoritarias (Cosse, 2010, p. 240). Esta renovación conceptual puso asimismo en cuestión el rol de la mujer como persona dedicada en forma exclusiva al cuidado de sus hijos, reclamando una mayor igualdad en la distribución de las cargas domésticas y de las oportunidades profesionales para hombres y mujeres (Rustoyburu, 2010, p. 217).

En lo que respecta a investigaciones sobre situaciones contemporáneas de crianza urbana en la Argentina, y más específicamente referido a sectores medios, Colangelo (2006) ha destacado varias particularidades que son relevantes a la presente investigación. En primer lugar, a través de entrevistas a madres de bebés en la ciudad de La Plata, Colangelo encontró como un hecho característico la combinación de angustia y cierta soledad, cargadas de responsabilidad, que las madres —especialmente las primerizas— experimentaban en los primeros meses de cuidado de sus bebés en sus casas

(Colangelo, 2006, p. 3). En tal escenario, dichas madres no contaban —a diferencia de las madres de sectores populares— con experiencia previa en el trato con otros bebés, ni con redes sociales de contención suficientes (familiar o de amistad) para afrontar las necesidades de información y apoyo derivadas de la presencia o el cuidado de sus bebés. También en dichos contextos, Colangelo señaló al pediatra como quien tenía “la última palabra” (considerándose demasiado arriesgado confiar en otras fuentes no validadas por la ciencia), quien guiaba en una multiplicidad de aspectos de la crianza propios y ajenos al campo de la enfermedad. Al mismo tiempo, el pediatra representaba un punto de control y validación mensual de que la crianza se estaba realizando adecuadamente, para madres no del todo seguras de sus habilidades o de los resultados de su labor como tales.

En términos de roles en la crianza contemporánea, cabe también señalar que las modificaciones en la relación entre sexos —entre padres y madres— se ha producido en forma compleja y heterogénea. Esquivel, en el marco de la Ciudad de Buenos Aires y partir de la Encuesta de Hogares de Uso del Tiempo, del año 2005, encontró que en aquellos hogares donde todos los adultos del hogar trabajan por igual, el tiempo promedio dedicado por las madres al cuidado de niños pequeños era algo más del doble que el tiempo dedicado por los padres varones (Esquivel, 2012). Faur, por su parte, da cuenta también de transformaciones en las prácticas de cuidado familiar y de intercambios de servicios entre hogares en las décadas recientes en la Ciudad de Buenos Aires, en el sentido de una presencia más restringida de cuidados no retribuidos de chicos entre miembros de las familias extensas en sectores populares (Faur, 2012).

En este marco, que da cuenta de la crianza y del abordaje de lo infantil como un fenómeno dinámico y socialmente diferenciado en el tiempo y en el espacio, esta investigación se propone dar cuenta de los elementos que para el cuidado y la convivencia con bebés emergieron como problemáticos en los

hogares visitados. Para esto, se presenta a continuación la metodología utilizada y los resultados obtenidos en las entrevistas y observaciones realizadas.

METODOLOGÍA

Muestra/participantes

El criterio de selección de los casos fue por medio de la estrategia de bola de nieve, a partir de una lista de 96 contactos del grupo de investigación.

A estas 96 personas se les preguntó si conocían bebés de menos de un año de vida entre sus conocidos, tanto por medio de personas cercanas como por medio de conocidos de menor grado de proximidad. En los casos afirmativos, según la edad del bebé, se consultó si era posible realizar la entrevista o se esperó hasta que el bebé tuviera 7 meses para realizar la consulta.

Para la selección del respondente se contactó a las familias y se preguntó quién de los padres podía dar cuenta de las actividades cotidianas del bebé. Con excepción de dos entrevistas, la madre fue la persona del hogar que pasaba más tiempo con el bebé y fue en esos casos quien participó en las entrevistas. En los dos casos restantes, tanto el padre como la madre participaron de la entrevista. En este sentido, los resultados obtenidos representan en mayor medida la perspectiva de las madres que la de los padres, en términos por ejemplo de visión de roles y problemáticas del hogar. En consecuencia, es esperable que un estudio dedicado a las visiones y preocupaciones de los padres varones permitiría complementar este trabajo respecto de temáticas omitidas en el material obtenido, así como de interpretaciones y ponderaciones diferentes para los temas mencionados.

En el proceso de selección se excluyó a aquellos bebés que no residieran para la fecha de entrevista en la Ciudad de Buenos Aires, o cuyas madres no contaran con estudios universitarios (completos o incompletos). En este sentido, las madres contaron, en comparación con la población general,

con un nivel educativo alto, teniendo cuatro de ellas estudios universitarios incompletos y las demás, estudios universitarios completos. En términos ocupacionales, dos de las madres se encontraban fuera del mercado de trabajo al momento de la entrevista, cinco trabajaban en empleos de tiempo completo, cinco trabajaban a tiempo parcial y dos trabajaban menos de 4 horas a la semana. En la totalidad de los casos en que se encontraban en condición de empleadas se trataba de relaciones formales, con aportes para obra social y jubilación, a excepción de un caso en que recibía su remuneración en forma de beca.

Procedimiento

La forma en la que fue relevada la información consistió en entrevistas semiestructuradas de aproximadamente dos horas de duración, en las que el bebé estuvo presente.

El lugar de entrevista fue, en todos los casos, el hogar donde vivían la madre, el bebé y, con excepción de un caso, también el padre. Este espacio permitió realizar durante las entrevistas la observación participante del ámbito doméstico del bebé y sus actividades cotidianas: los espacios de juego, el cambio de pañales, los pasos hacia el dormir, la alimentación.

El procedimiento de entrevista estaba orientado a reconstruir procesos clave en la vida del bebé, relevando cómo se realizaban y de qué manera se había llegado a que fuera de ese modo.

Análisis

Las entrevistas fueron registradas por medio de un grabador digital y luego transcritas por personal externo al proyecto. Las desgrabaciones fueron revisadas por el equipo y vueltas a realizar cuando se consideró necesario, lo cual ocurrió en dos de los casos.

Con las transcripciones se realizó un análisis utilizando criterios de codificación abierta (Strauss y

Corbin, 1998) con ayuda del software Atlas-ti, lo que produjo una red de 135 nodos codificables (conceptos) los cuales fueron organizados en 12 categorías agrupadoras.

En el presente artículo se exponen resultados correspondientes a un subgrupo de dimensiones que se vinculaban con la problemática de la autonomía de cara a la crianza y permitían visibilizar las tensiones que emergían en torno a ella. Estas dimensiones son:

- Lactancia: cómo comenzó alimentándose el bebé en los primeros meses de vida y de qué modos se modificó en caso de haberlo hecho.
- Cuidado diario: en los sectores medios investigados, el cuidado diario del bebé (“con quién se queda”) requirió de adaptación y cambios específicos, dada la combinación de hogares donde no habitaban otros adultos que la familia nuclear, con el hecho de que tanto el padre como la madre tenían una actividad laboral previa que los mantenía fuera de la casa u ocupados laboralmente en la semana.
- Relaciones familiares: de qué manera se da la interacción entre el bebé y los familiares que viven fuera del hogar (la familia extensa), tanto en forma directa con el bebé como en términos de apoyo o intercambios entre los padres y la familia derivados de la presencia del bebé.
- Salud: de qué modo se hicieron operativas las necesidades de salud del bebé, poniendo especial atención en la relación entre los padres y el pediatra durante el primer año de vida. En los sectores medios investigados, el “control” mensual en el consultorio del pediatra es el dispositivo preferencial de relación entre los bebés y el sistema médico.
- Recreación: cómo los bebés y los padres resolvieron las necesidades de entretenimiento e interacción del bebé durante el primer año. Los elementos que se evalúan son las formas de juego individual del bebé, en interacción con adultos, otros familiares y en relación con la televisión.

RESULTADOS

Lactancia

En el marco del primer año de vida, la lactancia materna entre las madres entrevistadas apareció como un aspecto subordinado a otras necesidades o procesos del hogar. La representación respecto de la lactancia materna fue la de algo que en primer lugar debería ocurrir —ser alimentado el bebé por leche materna—, pero que podía ser abandonado en la medida en que otros eventos lo presentaran como inconveniente o dificultoso.

En uno de los casos, la lactancia fue interrumpida por indicación del pediatra ante la situación de embarazo de la madre; en los otros casos en que fue interrumpida apareció como un hecho ligado a la permanencia del bebé en el jardín maternal en la modalidad de doble jornada (mañana y tarde). En la medida en que el bebé pasaba más horas alejado de la madre, la alimentación por pecho empezaba a espaciarse y tendía a discontinuarse. En los casos entrevistados, incluso cuando se desplegaron estrategias de extraerse leche para dejar en maderas¹ que el bebé pudiera consumir durante las horas laborales de la madre, la reinserción a tiempo completo vino acompañado del abandono de la lactancia materna.

Cabe señalar, asimismo, que en los casos en que esto se produjo no fue referido por las madres como un hecho traumático ni para las madres ni para el bebé. En términos generales, la lactancia aparece —como la relación en general de las madres entrevistadas con los bebés— como una vivencia que supone la ambigüedad de combinar placeres emotivos, estéticos y físicos (referidos al sentido de realización en la vida, de la belleza de bebé, de su suavidad y afectuosidad respectivamente) con exigencias sostenidas en el tiempo vistas como excesivamente frecuentes de cuidado y atención. La lactancia, dentro de este contexto,

aparece como un fenómeno que replica dicha lógica, siendo en la mayoría de los casos —si bien con excepciones— algo placentero como actividad, pero asociado a efectos secundarios no deseados, tales como la repetida interrupción del sueño durante la noche por parte del bebé para tomar teta y la dependencia durante el día para realizar actividades lejos de la casa o de duración mayor a los intervalos permitidos por el bebé. Estas actividades reúnen un grupo amplio de cosas que las madres solían realizar habitualmente antes de la maternidad o sin dificultad en el caso de haber otros mayores. Las mismas variaban de caso en caso, pero se vinculaban con poder estudiar, trabajar, salir o visitar amigas, comprar ropa, hacer pilates, ir al médico. Esta dificultad para salir (o la necesidad de hacerlo junto con el bebé si el padre trabajaba en esos horarios) era especialmente apremiante en los primeros seis meses de lactancia, en que el bebé comienza tomando pecho cada hora y media a dos horas, ampliándose progresivamente hasta 3 o 4 horas, y conlleva a que buena parte de las actividades mencionadas (incluidas visitas al dentista y cursar estudios universitarios) hayan sido realizadas por las madres entrevistadas —con mayor o menor éxito— con los bebés a cuesta.

Cuidado diario

Otro de los aspectos que ha tendido a manifestarse como problemático fue el referido al cuidado del bebé durante el día. Es decir, habida cuenta de que el bebé no puede estar solo, y que con frecuencia las casas de las familias de clase media están vacías durante el día (los chicos más grandes en el colegio, los padres trabajando, sin otros adultos en la casa), la cuestión de con quién pasa el día el chico constituyó un centro de conflicto, negociación o adaptación en los hogares entrevistados. La lógica de la decisión se daba por lo general en hogares donde tanto el padre como la madre tenían

1. Mamadera: *Am. biberón*.

previamente durante el día actividad laboral fuera del hogar, por lo que la posibilidad de dejar al bebé al cuidado de otras personas fue por lo general evaluada en la búsqueda de permitir la continuidad de estas actividades de los padres.

Las alternativas que los entrevistados evaluaron respecto a cómo disponer del bebé durante el día fueron: el jardín maternal, contratar a una niñera, dejarlo al cuidado de un familiar y hacer o mantener tiempo disponible de los padres (usualmente de la madre) para el cuidado del bebé.

Jardín maternal

La opción de dejar al chico durante algunas horas del día en un jardín maternal (o “guardería”, tal como fue mayoritariamente denominada esta modalidad en los relatos) en el primer año de vida fue por lo general vista por quienes la utilizaban como una cuestión de necesidad, un “mal necesario” o la opción menos negativa. El relato en primera instancia sobre el porqué de enviar al chico al jardín maternal nunca estuvo vinculado a aspectos positivos. Es decir, a pesar de los esfuerzos que es posible observar por parte de los jardines, respecto a ofrecer diferentes “propuestas pedagógicas”, para sostener su legitimidad desde nociones de desarrollo, juego, estimulación de la creatividad, etc., nunca aparecieron referencias a ellas como razones para la selección de esta forma de cuidado en la semana.

Sumado a la creencia compartida por las madres de que un chico tan pequeño necesita de proximidad y afecto, preferentemente de su madre, se agregaban como factores contrarios al jardín maternal la preocupación por la falta de visibilidad sobre qué hacen los bebés efectivamente durante su estadía en el jardín y la opinión negativa del pediatra respecto al contacto con otros nenes. Respecto a lo primero, cabe señalar que si bien aparecía como los factores que o bien vedaban la opción del jardín, o la habían hecho difícil de adoptar, cuando el chico se encontraba ya asistiendo al jardín, la

preocupación por esta falta de visibilidad parecía estar adecuadamente contenida por la institución. Gracias al canal de comunicación creado con el uso de un cuaderno, donde se reflejaban la grilla diaria de actividades realizadas por el chico (a qué hora comió, cuándo se le cambió el pañal, etc.), sumado al diálogo cotidiano de los padres con los docentes, la cuestión de qué hace el chico (la desconfianza) no parecía estar ya presente. Respecto a lo segundo —la opinión negativa del pediatra—, por razones de salubridad (reducir el contacto, y así el riesgo de contagio de enfermedades) la recomendación médica siempre fue que “si se puede evitar, mejor”. Esta recomendación se hacía más fuerte en los casos de alguna complicación previa o posterior al parto (tal como partos prematuros).

Cabe señalar respecto al cuidado de los chicos en el jardín maternal que, a pesar de esta caracterización inicialmente negativa del jardín, una vez tomada la decisión las madres entrevistadas reflejaban que las cosas eran sistemáticamente mejor que las imaginadas: las docentes resultaban ser personas con mayor experiencia y manejo de niños que las mismas madres; el cuaderno y las reuniones reducían la incertidumbre sobre qué hacía el chico; las rutinas del jardín ordenaban los tiempos del hogar (los chicos se volvían más regulares en sus horarios), y en términos generales las tranquilizaba el verlos alegres tanto al ingresar al jardín como el resto del día.

Niñera

La opción alternativa al jardín —dentro de las opciones de mercado— fue la contratación de una persona específica para el cuidado del bebé en el hogar. Con el atributo positivo de garantizarse en esta modalidad que alguien estuviera dedicado en forma exclusiva al propio hijo, sumado a poder contratar solamente la cantidad de horas y días necesarios (los jardines maternos suelen ser inflexibles con la asistencia), la opción de tener una niñera fue desestimada en los casos relevados por

cuatro razones principales: costo, disponibilidad, idoneidad y fiabilidad.

En términos de costo, si bien los jardines maternales cuando fueron elegidos implicaron erogaciones mensuales significativas para los hogares² (en promedio el gasto en jardín fue de 2.700 pesos argentinos³), la variante de una persona dedicada al hijo se presentaba como de un costo aún más alto a cambio de un cuidado menos previsible y confiable.

La segunda razón —a veces más importante que todas las demás— era cómo dar con una niñera disponible que cumpliera con los requisitos mínimos de confianza e idoneidad para poder ser dejada en la casa sola con el bebé.

Respecto de la idoneidad, se consideró que las docentes del jardín maternal (acompañadas a la vez por los procedimientos y personal de la institución) contarían siempre con mayor experiencia y formación para la tarea que una persona que pueda quedarse en la casa.

Finalmente, como última desventaja de elegir por una persona dedicada estaba la cuestión de la “fiabilidad del servicio”; al depender de una persona particular, ante enfermedades u otras causas que puedan impedirle presentarse a trabajar, el problema del reemplazo correría por cuenta de los padres en lugar de correr —como en el jardín maternal— por parte de una institución. Esta cuestión de la fiabilidad aparecía como crítica cuando el cuidado del bebé se buscaba para dar la posibilidad a la madre trabajar.

Familiares

Como tercera opción aparecía la alternativa de dejar al bebé al cuidado de algún familiar (tíos, abuelos, etc.). La familia, en términos de posibilidad para el cuidado del bebé, surgió en los

relatos como una variante que presentaba la virtud de reunir solamente aspectos positivos: bajo costo, confiable en capacidades (madres y tías se ven confiables porque “ya criaron otros niños”), así como también respecto de la fiabilidad (los familiares pueden reemplazarse entre sí ante un imprevisto). En este sentido, en la representación de “lo mejor para el bebé”, luego de la madre aparecen el resto de las mujeres de la familia (abuelas, tías de la madre, tías de bebé). A pesar de esto, solamente en un caso esto pudo efectivizarse.

En los demás casos, el principal obstáculo lo constituyó la falta de disponibilidad o disposición de los familiares a involucrarse en el cuidado diario de un bebé ajeno al propio núcleo. Esto a veces apareció justificado o bien en la situación laboral de las otras mujeres, o bien en la distancia entre las viviendas o, finalmente, en que las abuelas eran (incluso jubiladas) mujeres “ocupadas” que no estaban dispuestas a pasar todas las mañanas o los días completos con los bebés en el primer año de vida.

Padre y madre

Agotadas las opciones anteriores —cuando no se optó por ninguna de ellas—, el cuidado del bebé recayó en los padres. Esto reconoció a su vez variantes: madres que no trabajaban, madres que trabajaban una o dos tardes por semana (recurriendo a algún familiar o niñera para el cuidado en ese período), o madres que trabajan en forma parcial (medio día) alternándose con el padre en el cuidado del chico.

En el caso de las dos madres que no trabajaban, la situación fue presentada como provisoria, y en cierto modo conflictivo, como una “resignación” por el bien del bebé y de sus necesidades. El modelo de clase media profesionalizada en la que las

2. Aunque la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires garantiza el derecho a la educación gratuita desde los 45 días de vida, los jardines maternales municipales (gratuitos) tiene una oferta sumamente limitada en términos de cobertura.
3. Aproximadamente 500 dólares estadounidenses para el período de referencia.

personas en edad activa deben tener una ocupación se mantiene vigente (latente), incluso cuando la madre se encuentra cuidando a un bebé (si bien, por el hecho de darse con cierta frecuencia, se trata de una eventualidad que posee suficiente prestigio como para suspender temporariamente la “obligación” de trabajar). La preocupación de mantenerse fuera del mercado de trabajo se daba en términos tanto de “no tener la plata propia” como de no poder hacer “lo que me gusta”.

Cuando las madres trabajaban en tiempo parcial, si bien se manifestaba en casi todos los casos el haber resignado ofrecimientos profesionalmente valiosos, o la continuidad en un puesto o una especialidad más acorde a la trayectoria previa a la maternidad, se evaluaba mayormente como un equilibrio apropiado en el que el bebé pasaba sólo una cantidad breve de tiempo alejado de la casa a la vez que la carrera laboral de la madre no se veía interrumpida en forma completa.

En dos de los casos, el padre y la madre se alternaban en el cuidado del bebé, pudiendo acomodar los horarios laborales en franjas horarias alternadas. Estos casos fueron los únicos en los que los padres varones procuraron estar en las entrevistas (en los demás casos ocasionalmente el padre se acercaba a la entrevista o comentaba algo al llegar de trabajar), y en los que, por compartir con el bebé una cantidad similar al tiempo de la madre, su participación (a criterio tanto de la madre como del padre) se hacía necesaria para reconstruir el día de vida del nene.

Relaciones familiares

Un elemento que en la mayoría de las entrevistas se manifestó como problemático desde la perspectiva de los padres fue el rol de la familia extensa en relación con el compromiso afectivo y de cuidados del bebé. En los casos en los que tíos y abuelos residían en la misma ciudad, los padres —especialmente cuando durante el día el cuidado de los bebés no estaba delegado en un jardín maternal de día completo— experimentaban la necesidad de poder

apoyarse en otras personas para sostener el proceso de crianza. Allí, si bien la familia aparecía como el círculo apropiado para esto, no lograba funcionar como recurso disponible y estable en este sentido.

En los hogares de sectores medios entrevistados, dos elementos ocurrieron frecuentemente a la vez y condujeron a un malestar por el escaso involucramiento de la familia extensa: el desconocimiento sobre los funcionamientos del cuidado de los bebés y la poca disponibilidad de familiares para dar apoyo en el proceso.

Respecto de lo primero, el descubrir —en la mayoría de los casos el bebé motivo de la entrevista era el primer hijo de ambos padres— que el primer año de vida del chico demanda —a criterio de los entrevistados— de constante atención y de numerosos cuidados; de pruebas e intentos, de adaptación a la realidad cambiante del bebé; de una reducción y algún grado de intermitencia en el sueño de los adultos; de períodos de enfermedad donde las condiciones de sueño y estrés intrahogar se ven aún más alteradas; de procesos clínicamente “normales” pero que demandan tiempo y esfuerzos para el grupo familiar nuclear (aparición de dientes, controles pediátricos mensuales, estudios de rutina durante el primer año, fiebres por vacunas).

Respecto de lo segundo, pasado el clima alegre que rodea la expectativa por el embarazo y el buen curso del parto, la familia extensa regresaba a sus rutinas normales y la intervención de los familiares quedaba principalmente circunscripta a la de proveedores de algunos bienes costosos (regalos de cochecito, cuna, butaca para el auto, silla de comer) y las visitas de fin de semana en el caso de los abuelos, e incluso más esporádicas en el caso de los tíos. Esta distancia de los familiares cercanos respecto del bebé, a partir de las narraciones vistas en los casos entrevistados, pareció responder a varios factores producidos en simultáneo y que colocaban la situación como resultante de algo más complejo que el mero desapego del grupo familiar respecto a los niños pequeños. Los factores identificados en este sentido fueron:

- La distancia geográfica: por lo general, abuelos, tíos y otros familiares vivían a más de 20 cuadras de la casa de los padres. Esto se vinculaba a que tanto las visitas al bebé como el desplazamiento del bebé hasta la casa de los familiares tuvieran carácter excepcional o fueran reservadas como actividad para el domingo.
- La distancia vincular: especialmente entre los hermanos de los padres se manifestaba con frecuencia una distancia asignada a las diferencias de estilos de vida; o los hermanos no tenían hijos, por lo que se mantenían ajenos a las rutinas y formas de la relación con bebés, o sí los tenían y se mostraban demasiado absorbidos por las exigencias de sus propios hijos como para visitar o cuidar regularmente hijos ajenos (a sus sobrinos).
- El perfil profesional de los familiares cercanos a los padres del bebé (abuelos y tíos sin distinción de sexo) por lo general tampoco ayudaba, en términos de tratarse de personas con inserciones en trabajos estables, de día completo, que daban pocas chances a salidas irregulares, semanas ociosas o días libres por trabajo variable.
- Las migraciones. No pocas veces los hermanos, tíos o padres no estaban en la ciudad por ser oriundos de, o haber migrado a, otras ciudades o países. El tamaño reducido de las familias de sectores medios, que hacía más escasa la cantidad de primos y tíos interesados en el bebé.
- Asociado al elemento anterior, el bajo número de hijos por pareja y la edad más avanzada en que son concebidos —además de la convivencia realizada exclusivamente con la pareja sin familiares adicionales— conducían a una pobre transmisión de experiencia sobre bebés. Tanto los padres como los tíos sin hijos tenían poca noción de lo que un bebé o un hogar con bebés puede necesitar, desear, aprovechar, así como poco interés en general por pasar tiempo con ellos.

Producto de estas dos situaciones (los bebés representaban una exigencia cognitiva y física amplia

para los padres, a la vez que la familia extensa abundaba en razones para mantenerse distante), el lugar de la familia en el proceso de crianza resultó en buena medida decepcionante en buena parte de los hogares entrevistados. En los casos en que podían recurrir a la familia para cubrir necesidades prácticas, sólo en un caso esto incluía “favores” o “servicios” por fuera del cuidado mismo del bebé (el padre de una de las madres entrevistada era descrito como muy dispuesto a llevarla en auto y acompañarla a lugares a donde precisara ir con el bebé). En los demás, eran eventualmente las abuelas quienes alguna tarde a la semana cuidaban al bebé; en varios de los casos, los abuelos eran descritos como personas afectuosas e interesadas por el bebé, pero principalmente involucradas en la medida de sostenerlo a upa en las reuniones familiares antes que en cuidarlos por períodos largos de tiempo. Esto sorprendía a algunas de las entrevistadas, en tanto los actuales abuelos habían ya sido padres en el pasado, y se mostraban, sin embargo, extrañados y no siempre resolutivos antes la presencia de un bebé en el entorno.

Cabe señalar asimismo que las dificultades explicitadas en esta dirección —la escasa presencia de la familia extensa ante la aparición del bebé— parece sostenerse en factores que no solamente provocan la disonancia entre expectativas y disponibilidades, sino que también inhiben la posibilidad de que dicho desajuste pueda ser reducido. En este sentido, uno de los factores más frecuentes, a saber, la distancia geográfica, derivaba de movimientos de los padres típicos del tipo de vida profesional-universitaria que llevaban, con empleos estables y especializados de difícil reubicación. De allí que fuera frecuente la distancia con los barrios de origen, ya sea porque las parejas fueron conocidas fuera del barrio (en la universidad; en “la oficina”); sea por relocalizaciones hacia zonas mejor ubicadas respecto al trabajo; sea por haber logrado autonomía económica y de residencia antes de formar una vida familiar; sea por haber buscado (ej. comprado) vivienda con una orientación hacia

la ciudad como un todo, sin reparar en la distancia vecinal con los padres como un valor para el futuro.

Por otra parte, la perspectiva de tipo más individualista (en el sentido de orientada hacia lo personal y a la acumulación de experiencias y capital cultural acorde a los gustos individuales y no a tendencias familiares) del segmento de clase media profesional reduce las chances de tener una red de contención de orientación familiar, a la vez que aumenta las necesidades de autonomía y de tiempo disponible para lo que los entrevistados resumían como “mis cosas”. Dentro de este grupo, los esfuerzos dedicados con anterioridad al nacimiento del bebé a cumplir metas de crecimiento individual (ya sea en relación con títulos académicos, en su inserción laboral especializada, en la realización de hobbies, deportes u otras actividades parcialmente habilitadas por los ingresos e inclinaciones que las trayectorias profesionales indirectamente implican o favorecen) entran en conflicto con un escenario que es identificado con una gran demanda en el valor —también individual en la representación de las madres— de la “responsabilidad” (en relación con el bebé) y de la resignación de “lo propio”.

En varios de los casos, estas orientaciones se encontraban manifiestas en las perspectivas o distancias que tendían a asumir los tíos (hermanos de los padres del bebé) y los abuelos, sin distinción de sexo, lo que potenciaba estos efectos distribuyendo la familia en barrios o ciudades distantes a partir de oportunidades laborales o educativas eventuales que distanciaban luego las trayectorias del grupo familiar en forma duradera.

Salud

La relación con las prácticas médicas es la única de las dimensiones aquí analizadas que ha sido incluida sin haber operado como dimensión problemática en el espacio investigado. La misma ha sido incluida para plantear el escenario de articulación encontrado entre los saberes y profesionales de la

pediatría y los hogares visitados, ampliamente más cómoda para los actores que lo esperable a partir de bibliografía existente en torno a los temas de la medicalización de la infancia y de las prácticas de control sobre el crecimiento y la vida infantil en general en contextos urbanos compatibles con el espacio investigado.

En este sentido, cabe dar cuenta de que, en términos generales, la figura del pediatra operó en los casos entrevistados como un proveedor efectivo y confiable de soluciones técnicas y prácticas, sin que las madres u otros actores vieran en el pediatra un agente intrusivo o sus tradiciones, creencias o a sus deseos en relación con sus bebés.

Habida cuenta de la débil integración familiar extensa comentada en la sección anterior, y de la escasa experiencia de los padres en términos de contextos previos con otros bebés, la figura del pediatra como alguien dispuesto a responder en el teléfono celular por lo general sin exclusiones horarios, así como también a guiar con los “pasos” del cuidado del bebé fue visto como necesario y valioso. Este apoyo aparecía acompañando una diversidad de situaciones, tales como el establecimiento de esquemas para asegurar el sueño; la aclaración de dudas sobre la lactancia; pautar el inicio de la comida sólida; mantener al día los calendarios de vacunación; controlar el buen desarrollo de las funciones consideradas básicas del bebé; y, por supuesto, manejar situaciones de enfermedad abierta, ya sea de fiebres pasajeras como de otras complicaciones.

Esta situación, por supuesto, presentó matices, y con frecuencia las entrevistas daban cuenta de modificaciones, fusiones y omisiones que se realizaban respecto de las pautas pediátricas, ya fuera para simplificar los procedimientos, para dar lugar a formas de hacer que el sentido común indicara como más adecuadas o simplemente por olvidos o imprevistos.

Sin embargo, incluso con estos matices, la situación respecto de la medicina en los casos entrevistados reflejaba mucho más una situación de

coordinación y complementación que de subordinación o padrinazgo, e incluso si las madres referían que en ciertas cuestiones donde familiares y amigos podían aportar versiones alternativas, el pediatra era quien tenía la última palabra; eso aparecía mucho más como un mecanismo voluntario de la madre para zanjar de manera simple objeciones de su entorno que como un ejercicio de poder o control del pediatra sobre el destino de los hogares. Posiblemente, esta situación de comodidad y coordinación entre madres y pediatras pudo verse facilitada por un proceso de búsqueda previo, donde los padres daban cuenta de amplios grados de libertad en la elección del pediatra. Por lo general, los pediatras fueron elegidos en forma no azarosa, ya sea que fueron recomendados por otra madre (ej. amiga), por ser un médico de la familia (haber atendido a alguno de los padres u otro familiar) o por ser familiar de un conocido de confianza.

En este marco, las pautas médicas recibidas —tales como la administración de suplementos alimentarios, realización de estudios de detección temprana, indicación de antipiréticos y nebulizaciones, la recomendación de vacunas obligatorias y adicionales del calendario de vacunación, la elección de la posición para el dormir, la definición de la progresión de los alimentos sólidos en la segunda mitad del año— fueron mayormente adoptadas por los padres en tanto confiaban en el criterio del pediatra, sin considerar estos procedimientos como de un costo significativo económico, de tiempo, o campo de prácticas objetables o caprichosas. También en dicho contexto, en alguno de los casos la adopción de comida sólida se demoró por fuera de la indicación pediátrica, o se mantuvo la cuna en forma de colecho (con la reducción de seguridad y autonomía que usualmente se pauta desde el punto de visita médico), sin que esto haya implicado conflictos con los profesionales de la salud.

En este sentido, es importante no perder de vista —ante las alarmas sobre el control médico de la crianza infantil— que la capacidad de la medicina de reglar los asuntos domésticos se encuentra

limitada para el caso de los niños sanos (no hospitalizados) en el nivel práctico: la distancia del médico con el entorno efectivo de crianza del bebé (al actuar desde su consultorio), así como también el encontrarse obligado a encajar la consulta en módulos temporales no demasiado extensos hacen de su intervención algo por lo general rutinario y acotado al control de algunos indicadores y la provisión de algunos consejos para cada etapa del año del bebé. En términos generales, si bien el protagonismo del pediatra emergía ante determinados elementos específicos, si se compara la influencia médica en relación con otros elementos estructurantes de la realidad social de los bebés (ej. si los padres trabajan; si los abuelos viven cerca y están disponibles; si el barrio cuenta con espacios abiertos accesibles) resultó tener una incidencia limitada, hecho que desalienta la imagen de una cotidianeidad de la infancia temprana dirigida por criterios o fuerzas médicas en los sectores medios analizados.

Recreación

Respecto a la recreación, los padres dieron cuenta de poco uso de espacios públicos (plazas, parques), y por lo general los chicos —especialmente desde que comenzaban a desplazarse, después de los 6 meses de edad— jugaban igual o más cantidad con objetos de la casa (bolsas, botellas, llaves, celulares, tapitas) que con juguetes específicos para bebés. En relación con lo fluido o problemático de los aspectos recreativos de la vida del bebé, los padres encontraron por lo general que sus casas no estaban previamente preparadas para la circulación de un bebé, en virtud de lo cual —a medida que el bebé ganaba capacidad de movimiento— incorporaron trabas para puertas, movieron muebles para evitar su acceso, archivaron adornos y libros, protegieron tomas eléctricas, entre otras prácticas orientadas a evitar daños en la casa o en el bebé.

A lo largo de todo el año de vida, asimismo, resultaba usualmente problemático para las madres

que los bebés no lograban entretenerse por sí mismos durante períodos de tiempo mayores a 10 o 15 minutos. Primero en la cuna, en el corralito o el “gimnasio”, luego en espacios más amplios, los bebés tendían a incomodarse si las mamás no estaban a la vista (a la vez que las madres sentían la necesidad de controlar que los bebés no incurrieran en accidentes ocurridos por la falta de supervisión). Como resultado de esto, la recreación —los momentos de juego o “exploración”— de los nenes parecieron resistentes al ideal de que el bebé pueda jugar solo mientras la madre resuelve cosas de la casa, el trabajo o su vida personal y social. En este sentido, cabe también señalar que la interacción cotidiana de padres y madres con los bebés en relación con el juego y la recreación se orientaba mayormente a proveer de elementos para el entretenimiento del chico (acercarle una pelota, una muñeca, un sonajero u otro juguete sonoro). Esto no implica que los padres no tuvieran momentos de juego de interacción con los bebés, levantándolos, cantándoles, haciéndoles muecas, cosquillas, entre tantas otras formas, sino específicamente que estas actividades eran eventuales y mayormente el bebé estaba acostado o sentado ocupado en alguna actividad.

El lugar de la televisión en la representación de lo adecuado y no adecuado para un bebé fue un aspecto que resultó mayormente ambiguo en el espacio de las entrevistas. Por lo general, la primera respuesta ante la pregunta de si el bebé ve regularmente televisión, o si hay programas con los que se identifica en mayor grado, encontraron respuestas entre evasivas y negativas. A pesar de esto, los relatos de las rutinas de los chicos dieron cuenta de que es raro el caso en el que el bebé no pasara diariamente algo de tiempo frente a la televisión desde los primeros meses de vida. Las razones para esto fueron diversas, pero principalmente se daba por compartir el bebé un espacio con los padres donde la televisión estaba presente o porque los padres encontraban que era un modo efectivo de mantener al bebé entretenido el tiempo que se

requiere para preparar la cena, ordenar la casa o para mantenerlo distraído mientras se le daba su comida. Según el relato de los padres, el uso de la televisión para entretener al bebé era en todos los casos limitada, y en ninguno de ellos el bebé estaba el día completo delante del televisor. Asimismo, el uso compartido de la televisión con el bebé llevaba a los padres a ceder parcialmente el control de la programación, mirando más frecuentemente canales infantiles toda la familia que incorporando al bebé a la programación de los adultos.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación expuestos en relación con aspectos identificados como problemáticos o controversiales permiten establecer algunas conclusiones provisionales sobre los hogares de los sectores medios analizados.

En primer lugar, cabe destacar que si bien el relevamiento coincidió con la bibliografía en el hecho de que en los hogares de clase media la experiencia previa de los padres en el manejo de asuntos referidos a bebés era escasa o nula, esto no se manifestó en las entrevistas como una fuente de angustia o de desorientación. Las tareas específicas del cuidado del bebé (cómo bañarlo, cómo cambiarle los pañales, cómo calmarlo ante un llanto o cómo darle de comer) resultaron novedosas a los padres pero relativamente sencillas de realizar y de aprender. Las fuentes de saberes prácticos fueron múltiples —puericultoras y enfermeras en la clínica, hermanas, madres y amigas en la casa, pediatras en el consultorio— y los procesos de asimilación, breves y poco problemáticos.

En segundo lugar, y en consonancia con lo dicho en el párrafo anterior, las dificultades para estos hogares surgieron en áreas diferentes a aquella del trato directo con el bebé. Más específicamente, los puntos de conflicto se focalizaron en espacios sociales preexistentes al bebé. Las diferencias y acuerdos se dieron en aspectos tales como de qué modo poder seguir trabajando o cursando una

carrera; cómo entenderse con los familiares de cara a las nuevas necesidades; cómo hacer que el bebé permita realizar tareas de la casa o de sociabilidad a sus padres. En este sentido, el bebé produjo un extrañamiento con las relaciones preexistentes — que sólo lentamente fue posible ir acomodando— de mucho mayor impacto que el extrañamiento que pudo producir el nuevo integrante del hogar en relación directa con los demás miembros del mismo.

En tercer lugar, los resultados hallados permiten establecer una relación de cada una de las dimensiones descritas con la problemática de la autonomía de los padres en general, y, muy especialmente, de las madres. En los sectores medios analizados, la presencia del bebé pareció reposicionar a la madre con respecto a sus ámbitos de interacción preexistentes de un modo negativo, limitando su capacidad de acción en ellos en virtud de la dependencia del bebé respecto de la madre.

La falta de autonomía del bebé (dependencia inicialmente respecto de los adultos en general) se tradujo con mucha frecuencia en una importante pérdida de autonomía por parte la madre. Esto es, que no sólo la madre quedó en dependencia con el bebé (siguiendo sus ritmos de sueño, de alimentación y de aseo), sino que también quedó dependiendo del favor de familiares para poder ir al médico o a trabajar, de la buena voluntad de sus patrones para tolerar sus horarios restringidos y sus ausencias frecuentes, de la tolerancia de amigas sin hijos que se extrañan al visitarla en horarios antes poco usuales, de la disposición del padre del bebé para poder salir ella con amigas o pasar ratos distendidos durante salidas de vacaciones, y, finalmente, con todo lo que ello puede suscitar, dependiendo con frecuencia del padre del bebé en términos económicos para gastos propios y del hogar.

En este sentido, en las dimensiones analizadas, las acciones, maniobras y malestares que se manifestaron más problemáticos en relación con el bebé

tuvieron por lo general como motor común la recuperación —o el intento de recuperación— de espacios de autonomía perdidos mayoritariamente por la madre. En la lactancia lo fue el cómo trabajar, estudiar o dormir sin la presencia forzada del bebé; en el cuidado diario, cómo resolver la compañía del niño sin precisar estar en forma permanente en el hogar ni sentir que el bebé era abandonado o dejado en malas manos; en las relaciones familiares, el poder apoyarse en los lazos cercanos para tener algunas tardes libres, actividades laborales estables o salidas en pareja o con amigas; en la salud, el recurso del pediatra para no perder el control de las decisiones del hogar y la crianza por las numerosas y conflictivas opiniones del entorno “más experimentado”; en el entretenimiento del bebé, cómo lograr distraerlo para tener la casa ordenada, bañarse o ir al baño sin perder intimidad, tener el trabajo al día o charlar por teléfono sin interrupciones constantes.

En tales contextos, los padres varones no parecieron poder modificar sensiblemente tal situación de incomodidad de las madres cuando ocurría, fijada la situación ocupacional de la pareja en una división de tareas doméstica tradicional por la cual el varón se mantenía trabajando y la mujer adoptaba una mayor cercanía con los hijos y los problemas de la casa (matizada, y no debe soslayarse, por la proyección de la madre respecto de reinsertarse en el mundo laboral y por la participación activa de los padres en los cuidados de los bebés mientras están en el hogar).

Asimismo, es conveniente señalar que esta tensión con la percepción de falta de autonomía en las madres de los hogares entrevistados se produjo de una manera más moderada —o incluso no ocurrió— cuando ambos padres trabajaban día completo y el bebé estaba en el jardín maternal mañana y tarde, y ocurrió en menor medida —aunque se sostuvo— cuando los padres se turnaban para repartirse el cuidado de los hijos trabajando en horarios complementarios durante el día o la noche.

Así, en el marco de estas búsquedas de autonomía para la realización personal, cabe preguntarse qué canales, políticas y recursos sería posible movilizar para dar apoyo a las mismas. En los espacios investigados, y a pesar de la importancia dada a la profesión, emergen trayectorias y expectativas para la vida cotidiana que exceden a la realización laboral. En tales contextos, el jardín maternal y las políticas tradicionales de cuidado para la primera infancia parecen insuficientes para compatibilizar tales necesidades personales de bienestar con las exigencias de cuidado que la maternidad y la infancia temprana transmiten y reproducen en los sectores y actores sociales involucrados.

REFERENCIAS

- Allemandi, C. (noviembre, 2012). *Consideraciones médico-sociales e intentos de regulación de la lactancia asalariada en la ciudad de Buenos Aires de fines del siglo XIX y principios del XX*. III Jornadas de Estudios sobre Infancia, Universidad de General Sarmiento.
- Brougère, G. (2002). *L'enfant et la culture ludique*. *Spirale*, 24, 25-38.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli, *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (11-39). Buenos Aires: Santillana.
- Colangelo, M. (mayo, 2004). *En busca de una "infancia sana". La construcción médica del niño y del cuerpo infantil* [CD-ROM]. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.
- Colangelo, M. (2006). *La crianza en disputa. Un análisis del saber médico sobre el cuidado infantil*. Simposio no. 22: Niñez y juventud: Perspectivas en disputa y abordaje etnográfico, Universidad Nacional de La Plata.
- Colangelo, M. A. (2009). *La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez* [CD-ROM]. Primeras Jornadas Diversidad en la niñez, pluralidad de escenarios y abordajes. Aportes académicos a la acción política, Universidad Nacional de La Plata.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. Londres: SAGE.
- Cosse, I. (2010). Desconciertos frente al nuevo modelo de crianza. Madres y padres en la Argentina de los años 1960. En L. Lionetti y D. Míguez (Comp.): *Las infancias en la historia argentina* (pp. 237-256). Rosario: Prohistoria.
- de Paz Trueba, Y. (2011). El discurso de la maternidad moderna y la construcción de la feminidad a través de la prensa. El centro y sur bonaerenses a fines del siglo XIX y principios del XX. *Quinto Sol*, 15(2), 1-20.
- Esquivel, V. (2012). El cuidado infantil en las familias. Un análisis en base a la Encuesta de Uso del Tiempo en la Ciudad de Buenos Aires. En V. Esquivel, E. Faur y E. Jelin (Eds.): *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES.
- Faur, E. (2012). El cuidado infantil desde las perspectivas de las mujeres-madres. Un estudio en dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En V. Esquivel, E. Faur y E. Jelin (Eds.): *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. Londres: Routledge.
- Lancy, D. (2007). Accounting for variability in mother-child play. *American Anthropologist*, 109(2), 273-284.
- Lobato, M. (Ed.) (1996). *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Nari, M. (2004). *Políticas de la maternidad y maternalismo político: Buenos Aires (1890-1940)*. Buenos Aires: Biblos.
- Rustoyburu, C. (2010). Jugando a la mamá en los tiempos de la revolución sexual. Los consejos psi sobre juegos y juguetes infantiles en los años 1960. En L. Lionetti y D. Míguez, (Comp.): *Las infancias en la historia argentina* (pp. 215-235). Rosario: Prohistoria.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks (USA): Sage Publications.

Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Sentimientos morales, educomunicación y nuevas ciudadanía en el Colectivo Caminos de Paz*

Moral Feelings, Educommunication and New Citizenships in the Colectivo Caminos de Paz

Andrea Alexandra Bernal Cortés** Wendy Johanna Ramos Correa***

Para citar este artículo: Bernal, A. A.; Ramos, W. J. (2015). Sentimientos morales, educomunicación y nuevas ciudadanía en el Colectivo Caminos de Paz. *Infancias Imágenes*, 14(1), 23-39.

Recibido: 28-enero-2015 / Aprobado: 11-mayo-2015

Resumen

Esta investigación buscó comprender las nuevas formas de ciudadanía que se construyen a través de la expresión de sentimientos morales en el contexto de las prácticas educomunicativas que desarrollan estudiantes víctimas y no víctimas del conflicto armado, pertenecientes al *Colectivo Caminos de Paz*. Como referentes teóricos y categorías de análisis se tomaron en cuenta los sentimientos morales, la educomunicación y la ciudadanía. Se adoptó el enfoque de investigación cualitativo y el método biográfico narrativo. El resultado más importante fue el reconocimiento del *Colectivo* como un espacio en el que se gestan nuevas formas de ciudadanía a través de diferentes prácticas educomunicativas. Así, se concluyó que los sentimientos morales, como móviles de la acción, son herramientas que contribuyen a la generación de nuevas ciudadanía, a través de valores democráticos que se instauran en la cultura escolar dentro de las prácticas educomunicativas desarrolladas por el *Colectivo*.

Palabras clave: desplazamiento forzado, contexto educativo, empatía, emociones

Abstract

This research sought to understand the new forms of citizenship which are built through the expression of moral feelings in the context of educommunicative practices that are developed by war victims and non-victim students of the *Colectivo Caminos de Paz*. Theoretical references and categories of analysis took into account the moral sentiments, educommunication and citizenship. A qualitative research approach as well as the narrative biographic method were implemented. The most important result was the recognition of the *Colectivo* as an educational facility in which is possible to develop citizenship forms through different educommunicative practices. Thus, it is possible to conclude that moral feelings are tools that contribute to the generation of a new citizenship through democratic values that are set in the school culture within the educommunicative practices carried out by the *Colectivo*.

Keywords: forcible displacement, educational context, empathy, emotions

* La presente investigación se realizó en el colegio distrital Antonio García de la localidad Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá D.C., inició en junio de 2013 y finalizó en enero de 2015. En dicha institución se realizó un trabajo de campo con el *Colectivo Caminos de Paz*, al cual pertenecen niños, niñas y jóvenes víctimas y no víctimas del conflicto armado en Colombia.

** Magíster en Comunicación, Cultura Política y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto Hermes de Conciliación Escolar - Plan Educa de la Cámara de Comercio de Bogotá. Correo electrónico: andrea.bernal.cortes@gmail.com

*** Magíster en Comunicación, Cultura Política y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia - Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: wendy27daso@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El conflicto armado interno colombiano, presente desde hace décadas, ha afectado de manera directa o indirecta la vida de los colombianos, especialmente a la población civil al margen del conflicto. Gran parte de los afectados por esta difícil situación es la población infantil en edad escolar, pues ha sido víctima no solamente del fenómeno del desplazamiento, sino también de otros hechos victimizantes. Además, ha sufrido el desarraigo y la interrupción de los proyectos de vida propios y los de sus familias como consecuencia de ello.

Actualmente, Colombia ocupa el segundo lugar en desplazamiento en el mundo, luego de Sudán. Bogotá (Distrito Capital) es el primer municipio receptor con aproximadamente 250 mil personas anuales. Es decir, se calcula que a la capital llegan aproximadamente 685 personas cada día, lo que constituye una situación alarmante de incalculables consecuencias en la vida de la ciudad.

Hay que tener en cuenta que el Estado colombiano en los últimos años se ha interesado por reconocer a las víctimas del conflicto armado, por lo que ha surgido una serie de legislaciones, tales como la Ley de Víctimas o Ley 1448 de 2011 o la Sentencia T-025 de 2004, en defensa de los derechos de las víctimas, que propenden por el restablecimiento de sus derechos teniendo en cuenta los ejes fundamentales de la verdad, la justicia, la reparación y la reconciliación. No obstante, el conflicto armado se mantiene y la población civil continúa sufriendo los vejámenes de la guerra a causa de los grupos armados en combate y, adicionalmente, las instituciones del Estado se quedan cortas, se ven limitadas a la hora de garantizar una reparación integral y proveer a las víctimas de verdaderas garantías de no repetición debido a la no cesación del conflicto.

En este contexto, la población en edad escolar es una de las más afectadas. Las consecuencias en las vidas de los niños, niñas y jóvenes y en la de sus familias son innumerables, por lo cual el Estado tiene la responsabilidad de restituirles sus derechos y garantizarles plenamente la reconstrucción de sus proyectos de vida en lugares donde puedan potenciar su capacidad de resiliencia y construir su identidad como ciudadanos.

En este sentido, la escuela aparece como un lugar importante donde los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado desarrollan su capacidad de resiliencia. Sin embargo, históricamente la escuela en muchos casos no ha permitido el libre desarrollo de los estudiantes o la incorporación de procesos que permitan su potenciación dentro de la diversidad que representan, simplemente por alcanzar objetivos propuestos por un marco educativo general.

En este contexto, surgió una propuesta, por parte del profesor Wilson Muñoz¹, de construir una experiencia pedagógica que desde una perspectiva de derechos fomentara la igualdad y la inclusión de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado en el colegio Antonio García, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar. La propuesta pedagógica "Caminos de paz", puesta en marcha desde hace siete años, busca esencialmente proponer una pedagogía para la paz, la convivencia y la democracia. Para ello se acude a la construcción de la identidad personal y social de los niños, niñas y jóvenes víctimas a través de la reconstrucción oral de sus historias de vida, se crean espacios de interacción que promueven la inclusión entre los estudiantes víctimas y las no víctimas, y finalmente se desarrollan habilidades para la participación en la vida institucional del colegio.

Según Wilson Muñoz, la construcción de la propuesta ha sido un proceso complejo y en algunos momentos desesperanzador a causa de las

1. Docente del área de Ciencias Sociales del colegio Antonio García, líder y fundador del *Colectivo Caminos de Paz*.

condiciones en las que han llegado los niños, niñas y jóvenes al colegio; pues se observan relatos con historias de vida cargadas de incertidumbre, pobreza y crisis de identidad frente a las nuevas realidades que los desafían, junto con sus familias, en el contexto de la comunidad educativa (Muñoz, 2008, p. 2).

El desplazamiento forzado en nuestro país ha sido estudiado desde diferentes ángulos y se han analizado sus causas y consecuencias en diversos ámbitos, locales, regionales y nacionales. Pero aún existe un vacío investigativo en el papel de la escuela y su misión pedagógica frente a los niños y niñas desplazados en los centros educativos (Muñoz, 2008, p. 2). Este es uno de los motivos por el cual nos interesamos en el tema de la escuela y en el papel que cumple como acogedora de niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado y como contexto donde se configuran nuevas formas de ciudadanía y se reconstruyen sus identidades.

En palabras de Hoyos (2011): “si la educación es comunicación y la comunicación es la competencia ciudadana por excelencia (...), es necesario evidenciar prácticas comunicativas dentro del contexto educativo (educomunicación), que permitan comprender a su vez, sentimientos y emociones” (p. 98). Así mismo, afirma Ruiz (2008) que las competencias emocionales entendidas como capacidad de sentir y expresar emociones, afecto por los otros, sentimientos de respeto, etc., hacen parte de las competencias ciudadanas, debido a que esas emociones y sentimientos se enlazan o deben enlazar con un sentido moral y político de la acción individual.

Cuando Ruiz y Chaux (2005) se refieren a las competencias emocionales, como parte de las competencias ciudadanas, no se trata solo de la capacidad de orientar las acciones en consideración a sentimientos, sino en relación con los sentimientos del otro, con el respeto al otro y el reconocimiento de sus particularidades, es decir, todo aquello que permita la convivencia pacífica,

la participación, la democracia, la pluralidad y la valoración de la diferencia; lo que en la escuela podríamos evidenciar a través de la interacción entre los estudiantes en condición de desplazamiento y los que no lo son.

En este sentido, la experiencia del *Colectivo Caminos de Paz* se presenta como un escenario de oportunidad para corroborar lo dicho por Hoyos, en tanto que el *Colectivo* es un espacio de educomunicación en el cual es posible evidenciar a través de la interacción de los niños, niñas y jóvenes sentimientos y emociones que generen nuevas formas de ciudadanía.

Teniendo en cuenta el panorama surgen varias inquietudes: ¿Qué procesos comunicativos se dan en el ambiente escolar que favorecen las relaciones interpersonales de los niños, niñas y jóvenes?, ¿qué tipo de sentimientos manifiestan los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado en sus interacciones y prácticas educomunicativas? y ¿cómo la expresión de los sentimientos morales generan nuevas formas de ciudadanía en el contexto de las prácticas educomunicativas?, dado que dentro del *Colectivo Caminos de Paz* se otorga un especial énfasis a la reflexión frente a la construcción del sujeto en y desde la intersubjetividad, como menciona Muñoz (2008), o en el sentido que trabaja la identidad Ricoeur (2004), mediante una dialéctica del sí mismo y del otro distinto de mí.

En este sentido, el proyecto —encaminado a que se exprese el trabajo de contar, narrar y reconstruir con el otro sus experiencias en las historias de vida de todas y todos— necesita de una profunda reflexión-acción que permita la reconstrucción del mundo vivido por los niños, niñas y jóvenes, así como intercambiar estas visiones para reconocer historias con algunas similitudes, establecer relaciones en el tiempo y en algunos espacios que se comparten en el contexto de la comunidad educativa frente a situaciones como el desarraigo cultural y las difíciles condiciones de vida provocadas por el conflicto armado.

Adicionalmente, surge la pregunta de cómo los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado que llegan a un contexto educativo receptor configuran nuevas formas de ciudadanía a través de las relaciones interpersonales que construyen con los demás estudiantes no víctimas, pues al haber sido desarraigados de su contexto propio y haberse diluido su identidad entre el despojo y la incertidumbre sobre el mañana, la reubicación posibilita vivir procesos de reconstrucción de memoria, ampliar sus conocimientos sobre sus derechos, reclamarlos y ser agentes de cambio.

La interacción dentro del contexto educativo receptor a través de la comunicación de diferentes sentimientos, el grado de aceptación y los nuevos tipos de vínculos que se gestan entre ellos y los demás niños, niñas y jóvenes son determinantes a la hora de la reconfiguración de su identidad dentro de un nuevo contexto político, al igual que la manera como se reconstruyen como sujetos políticos.

De esta manera, llegamos al planteamiento de la pregunta de investigación: *¿Cómo la expresión de los sentimientos morales contribuye a la construcción de nuevas formas de ciudadanía en el contexto de las prácticas educomunicativas que desarrollan los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado pertenecientes al Colectivo Caminos de Paz?* Esta pregunta nos da un marco de referencia amplio respecto al problema que hemos planteado a partir de tres ejes temáticos, como son los sentimientos morales, otras formas o expresiones de la ciudadanía y las prácticas educomunicativas, y cómo estos tres elementos dan una idea sobre el impacto del conflicto armado en niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

¿Cómo se hizo?

Se seleccionó como enfoque metodológico la investigación cualitativa de tipo exploratoria, pues pone especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos

de la investigación; privilegia lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores que son quienes viven y producen la realidad sociocultural (Galeano, 2009, pp. 20-21).

En concordancia con el objetivo general y los específicos, la investigación cualitativa permite describir y conocer la realidad tal como la experimentan los sujetos de estudio, con el fin de entender los diferentes aspectos del devenir de la realidad social desde una perspectiva local y general.

A partir de los procedimientos se organizaron los datos con el fin de describir la expresión de sentimientos morales que manifestaban los niños, niñas y jóvenes del *Colectivo Caminos de Paz* en sus prácticas educomunicativas; además de analizar las prácticas educomunicativas que realiza el *Colectivo* y su incidencia en la generación de nuevas formas de ciudadanía. Dicho análisis se realizó utilizando la inferencia inductiva y el análisis diacrónico de los datos, los cuales convergen en torno a un punto central en el estudio a partir de la construcción de consensos en el diálogo con la teoría.

En esta investigación se asumió el método biográfico narrativo dado que se centra el interés en la exploración e interpretación de los significados profundos de las historias de vida. De esta forma, la narrativa permite que los niños, niñas y jóvenes se hagan visibles por sus propias voces, en las que manifiestan y analizan el contexto y relaciones de poder donde se desarrollan sus vidas, al igual que las distintas vivencias experimentadas antes y después de la llegada al contexto escolar receptor. Por otro lado, los niños, niñas y jóvenes pueden reconstruir e interpretar sus narrativas personales para brindar un conocimiento sobre el impacto que ha tenido la violencia en ellos y la manera como ahora se conciben como ciudadanos de la capital, lo que guía sus prácticas y sus vivencias a través de los sentimientos morales, motivados dentro de una praxis reflexiva (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Se tomó la narrativa como un elemento del enfoque investigativo para identificar las historias de vida de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado y sus experiencias antes y después de la llegada a Bogotá, ya que permite como práctica reflexiva reconstruir una experiencia de vida, resaltar el significado que cada sujeto le otorga y reconocer los sentimientos como herramientas comunicativas.

Entonces, lo más importante de este enfoque investigativo para el presente estudio es su configuración como un espacio para analizar las limitaciones, los sentimientos y las emociones de las experiencias vividas, por lo que se convierte en un instrumento que hace visibles las voces de los niños, niñas y jóvenes como actores principales del acto educativo. Esta reivindicación de sus voces permite valorar y reconocer las particularidades y condiciones sociales y culturales de los contextos en los que transcurren sus vidas.

Como complemento de la investigación biográfico-narrativa (método elegido para este trabajo, el cual permitió construir los datos necesarios en cuanto a las categorías iniciales planteadas), se realizó un ejercicio etnográfico de observación participante que facilitó identificar y evidenciar detalladamente las dinámicas gestadas en el interior del *Colectivo*.

Adicionalmente, este proceso de acompañamiento permitió construir espacios de confianza entre las investigadoras y los sujetos de estudio a partir de talleres que se realizaron como complemento a las actividades realizadas por el *Colectivo* y que contribuyeron a la construcción de las narrativas. Según Galeano (2009), con la entrevista y la observación participante se confrontan y complementan los hechos con el discurso oral y se establecen relaciones de correspondencia entre lo que hacen los actores y lo que dicen.

De lo anterior se destaca la observación participante como método predilecto dentro de la investigación de tipo etnográfico. Rosana Guber (2001) señala que la “participación” pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador y que su objetivo apunta a “estar adentro” de la sociedad estudiada, dado que permite captar detalles que se escapan con otros métodos de investigación y reconstruir de manera muy fiel las historias de vida de los sujetos observados. En este caso, contribuyó a evidenciar al detalle las prácticas educomunicativas y las nuevas formas de ciudadanía que se presentan en las dinámicas del *Colectivo Caminos de Paz*.

Se utilizaron algunas herramientas de recolección de datos como la entrevista biográfico-narrativa, ya mencionada, y el diario de campo. Las narrativas gráficas, los audios y las guías para la acción fueron resultado de los talleres y también se aprovecharon como insumo para obtener información del trabajo de campo.

Para la sistematización de la información se realizaron tres matrices, una para las narrativas de los estudiantes víctimas del desplazamiento², otra para la información del diario de campo y una más para lo obtenido en los talleres (dibujos, escritos, opiniones y reflexiones). Cada una de ellas permitió analizar la información obtenida en el trabajo de campo y contrastarla con las categorías y subcategorías deductivas propuestas al inicio de la investigación, que dieron lugar a las categorías emergentes que surgieron a partir de lo obtenido. Adicionalmente, se analizaron los datos a la luz de los postulados de los autores señalados en el marco teórico.

¿Qué se halló?

Sentimientos morales

En esta categoría se responde al objetivo “Describir la expresión de los sentimientos morales que

2. Codificación narrativas: estudiante (E); estudiante desplazado (ED); niño/a (N); joven (J); femenino (F); masculino (M).

manifiestan los niños y niñas del *Colectivo* en sus prácticas educomunicativas”. A través del desarrollo de esta categoría se dio cuenta de las distintas maneras en las que los estudiantes expresaron los sentimientos morales, ya sea a través de sus acciones o de sus reflexiones, en el contexto de las diferentes prácticas educomunicativas realizadas por el *Colectivo*.

Adam Smith (2004) afirma que “el sentido moral es innato y común y en él se fundan nuestros juicios y valoraciones y no en ninguna operación intelectual” (p. 13). De esta manera podemos ver que los estudiantes realizan juicios de valor que dan cuenta de la reflexión que realizan sobre sus contextos y las situaciones que viven a diario, no basados en un conocimiento previo de las realidades políticas, sociales y económicas del país en un contexto académico, sino en el análisis de sus propias experiencias, habilidad que han desarrollado gracias a la pertenencia al *Colectivo*.

Lo anterior se evidenció en las composiciones de las narrativas gráficas, en las cuales los estudiantes asociaron colores y elementos con ciertos sentimientos o estados de ánimo, por ejemplo, el sol representa esperanza, la lluvia, tristeza y los colores oscuros en general simbolizan sentimientos negativos. En ello se ven las reflexiones que los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento hacen sobre las situaciones que afrontan antes y después del despojo.

Una de las estudiantes entrevistadas, víctima de desplazamiento, en uno de los encuentros señaló que todos los sentimientos van acompañados de una acción y todo está entrelazado: “*es como decirle a alguien te quiero, pero no darle un abrazo ni nada*” (ED, F, J, 2). En este caso evidenciamos lo que sostiene Camps (2011) cuando afirma que “somos seres emotivos y no racionales, entendiendo las emociones como los móviles de la acción, que en muchos casos logran paralizarlas, razón por la cual se acude a la ética para lograr gobernarlas” (p. 230).

Así mismo, vemos que los estudiantes, según los sentimientos que expresan, acuden a sus propios juicios de valor, como lo señala Smith, y los

evidencian a través de las acciones que llevan a cabo en sus vidas, donde ponen en práctica su ética. Camps (2011) asegura que la ética no puede prescindir de la parte afectiva o emotiva del ser humano porque una de sus tareas es, precisamente, poner orden, organizar y dotar de sentido a los afectos o las emociones.

Así las cosas, Spinoza, retomado por Camps (2011), afirmaba que lo que se debía conseguir dentro de un imperativo ético era potenciar al máximo los afectos alegres y evitar los tristes. Pero un mismo sujeto puede verse afectado de forma distinta, en momentos distintos, por el mismo afecto. Depende de las circunstancias en que se encuentre y de la capacidad aprendida de hacerse cargo de sus sentimientos y comprenderlos adecuadamente.

Del mismo modo que el individuo ha de lograr un equilibrio a través del gobierno de sus emociones, también la organización social es necesaria para imponer previsibilidad y orden en los antagonismos afectivos. Esta ética debe trascender el ámbito individual y es necesaria para una mejor convivencia en cualquier grupo social. Esta premisa se hizo visible cuando un estudiante señaló que “*Se debe ser una persona tolerante, ser un guiador de paz y siempre utilizar el diálogo. Con esto podemos llevar una buena convivencia porque con uno que haga la diferencia los demás también querrán*” (E, M, J, 7).

Por otro lado, Camps (2011) señala que los seres humanos tenemos unas creencias que producen unos afectos y que nos llevan a desear algo, movilizan nuestras acciones y provocan ciertos tipos de actitudes. Nos creamos, además, a través de ellas una imagen del mundo. Uno de los niños en condición de desplazamiento, de nueve años de edad, señalaba que debemos ayudar a los demás, pero no darles todo y que las personas hagan un esfuerzo también, por ejemplo que los ricos ayuden a los pobres. En esta narrativa vemos cómo el niño tiene unas creencias y una imagen sobre la riqueza y la pobreza y toma una posición respecto a la solidaridad, lo que da cuenta de la imagen del mundo que posee.

Continuando con los postulados de Camps (2011), la autora asegura que las emociones expresan nuestra vulnerabilidad, es decir que no somos autosuficientes, sino seres que comparten en sociedad. Algo similar expresó una de las niñas al decir que *“debemos portarnos como amigos, sentirnos iguales y tratarnos igual, darnos la mano y decir que somos de la misma raza”* (E, F, J, 5).

Camps (2011) afirma también que los sentimientos morales son personales y se dan en relaciones interpersonales, pero también son transpersonales y afectan a los otros. Son personales cuando cada individuo los experimenta y los comparte con otros, de esta manera, los estudiantes pusieron un énfasis importante en el “amor propio” como móvil de la acción individual que trasciende a las relaciones interpersonales. Tal como lo expresa la siguiente narrativa cuando un estudiante afirma que:

Entre tantos problemas que hay, lo primero es amarse a sí mismo y así afrontar las cosas que se vengán encima; uno sabe qué vale, qué no vale, uno sabe qué importa en esta vida y eso es lo que importa, valorarse a sí mismo (E, M, J, 6).

Un ejemplo de los sentimientos transpersonales se dan cuando una estudiante en una de las narrativas asegura que es importante ponerse en los zapatos del otro, entender, comprender, no importa la edad que tenga. Ser solidarios, pensar antes de hablar, pues no se sabe qué daño se puede producir con una palabra.

En este sentido, Camps (2011) asegura que es importante reconocer los conflictos morales que a diario se presentan en una sociedad y así poder contextualizar posibles soluciones. Como lo afirma una de las estudiantes participantes al decir que *“si tuviéramos en cuenta la empatía, solucionaríamos muchas cosas, por ejemplo para solucionar las problemáticas que se presentan”* (E, F, J, 2).

Por otro lado, algunos autores afirman que los sentimientos al ser interpersonales y transpersonales son también actitudes reactivas con carácter comunicativo y expresan subjetividades, como asegura Strawson (1995). Esto se evidencia cuando un estudiante de grado once, refiriéndose al grupo Generación de Paz³, dice: *“Me metí en esta vaina para hacer respetar los derechos de mis compañeros”* (E, M, J, 1). En este caso, los estudiantes expresan su sentir acerca de sus propias realidades y las de sus compañeros y en todos los encuentros demuestran un alto nivel comunicativo en ellos.

Para Nussbaum (2007), las capacidades, en las que se encuentran incluidas los sentimientos morales, son oportunidades para actuar, por lo que es una educación de sentimientos con sentido político es importante. En este caso se considera que los estudiantes que pertenecen al *Colectivo* manifiestan que al interior de él han logrado desarrollar sentimientos que transmiten e infunden en ellos un amplio sentido político, como en el caso del uno de los estudiantes que afirma:

Yo soy una persona que escucha los problemas de las demás personas y en ese momento intento ponerme en la situación de la persona y de cómo se siente, le digo lo que yo en mi caso haría o las decisiones que tomaría, y lo que me parecería correcto de hacer, en esos casos siento que me he puesto en los zapatos del otro. Me siento relacionado y siento que hay comunicación en esa relación (E, M, J, 7).

El enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum señala que la felicidad de alguien no puede estar supeditada al sufrimiento de otro. Debe haber un equilibrio en la vida social, debe haber justicia para que haya una mejor calidad de vida de los ciudadanos. Este es uno de los objetivos del *Colectivo*, contribuir a que los niños que pertenezcan al grupo

3. Grupo al que pertenece el Colectivo Caminos de Paz, pero que integra estudiantes de otros colegios en una iniciativa promovida por el CAPS (Centro de Atención Psicosocial) junto con el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, para realizar un símbolo que represente la paz.

tengan un espacio donde aprendan y potencien sus capacidades de reflexión y acción y puedan tener una mirada empática hacia los demás y un sentido crítico ante las situaciones socioculturales.

En general, Nussbaum (2007) sostiene que para mantenerse estable la sociedad necesita un cierto cultivo público de sentimiento. Para ello vuelve a los postulados de Rousseau, quien afirmaba que los sentimientos morales son maleables y pueden ser cultivados por medio de la educación, por lo que proponía una educación basada en la compasión que favoreciera la justicia social. Según la autora, el problema es que nos distraemos la mayor parte del tiempo, no se nos educa bien para comprender los problemas de otras personas.

Finalmente, es necesario evaluar el papel de la educación en la generación de sentimientos morales, la cual debe estar basada en la compasión y favorecer la justicia social. Y es precisamente en la búsqueda de esa justicia en donde se hace necesario comprender las bases de la cooperación social para lograr conciencia sobre nuestra propia vulnerabilidad y la de los demás, dado que los seres humanos estamos unidos por muchos lazos sentimentales que nos mueven a actuar de determinada manera en busca de amor, compasión o por la necesidad de justicia; y la educación puede ayudar a volver más profundos esos lazos, más comprensivos e imparciales.

Educomunicación

Esta categoría responde al objetivo “Analizar las prácticas educomunicativas y su incidencia en la generación de nuevas formas de ciudadanía”. En los ejercicios de observación y en los talleres realizados, se pudo vislumbrar que las estrategias pedagógicas o prácticas educomunicativas llevadas a cabo por el profesor, por los talleristas, por entidades que trabajan con el *Colectivo Caminos de Paz* o con el grupo de Generación de Paz inciden en cómo los estudiantes reflexionan sobre las situaciones que ocurren en diferentes contextos, como

el país, la ciudad, el barrio, el colegio y la familia, y en cómo desarrollan un amplio sentido crítico y argumentativo mediante el cual expresan sus posturas y maneras de ver el mundo. Además, poseen una habilidad comunicativa que sorprende y esto se debe a que a través de dichas prácticas han sido formados en temáticas poco desarrolladas en la escuela, lo que convierte al *Colectivo* en un espacio alternativo de aprendizaje que les permite generar posturas y opiniones diferentes y una forma distinta de ejercer la ciudadanía.

Habermas (1987) define la acción comunicativa como “la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal” (p. 176). Esto se relaciona directamente con la experiencia del *Colectivo*, donde estudiantes de diferentes edades entablan relaciones entre ellos más allá de los lazos académicos que los unen.

Para Habermas, el primer momento de la comunicación es de comprensión, basado en la tolerancia. Se trata de un reconocimiento del otro, del derecho a la diferencia, de reconocer las opiniones personales y cada punto de vista. Por esto es tan importante el lugar del otro, aunque eso no implica que se tenga que estar de acuerdo con él, más bien se trata de comprender a otros y así saber si estamos de acuerdo o en desacuerdo con ellos (Habermas, 1987). En esta categoría se encontró que los estudiantes pertenecientes al *Colectivo* todo el tiempo opinan y toman en cuenta la participación del otro, respetando su punto de vista y debatiendo desde la tolerancia y la comprensión.

Por ejemplo, en una de las observaciones, uno de los estudiantes aseguró que a pesar de ser seres que se quejan, deben aprovechar lo que tienen y generar el cambio poco a poco. “*Nosotros debemos saber elegir*” (E, F J, 3). Y al realizar propuestas para mejorar la educación en el país, afirmaban que se debían extender los beneficios a los ex alumnos y generar mayor inclusión. Además, proponían que existieran más mecanismos de participación, pues todos tienen un punto de vista diferente, pero

se respetan mutuamente y quisieran tener la posibilidad de expresarse frente a alguna forma de represión. Lo anterior muestra el reconocimiento que poseen los estudiantes por la opinión del otro.

Al respecto Habermas, citado en Taylor (1994), afirma que los participantes en la acción comunicativa pretenden que las proposiciones enunciadas sean *verdaderas* en un mundo objetivo, en el cual la acción del hombre es *pragmática* (p. 52). Lo anterior indica que dichas proposiciones se orientan a la credibilidad, tanto del que las expresa como de quien reacciona a ellas, afirma Taylor. Es decir que se crea un nuevo tipo de racionalidad. Una estudiante señala lo siguiente:

Tenemos que ser conscientes de nuestras acciones, ya que con una acción podemos llegar a tener muchos frutos. Ser conscientes de no pelear tanto por cosas vanas, pensar en escoger los caminos que en serio necesitamos; si peleamos, agredimos a personas de los nuestros y no vamos a obtener lo que queremos, que es ser amados, respetados y salir adelante como persona y como nación (E, F, J, 3).

En este caso se evidencia la pretensión de verdad que tiene la estudiante que emite dichas palabras y la reacción que tienen los demás estudiantes al asentir con la cabeza y estar de acuerdo con sus ideas.

La comunicación se convierte así en un eje transversal, dado que en todas las subcategorías propuestas se evidencia dicha comunicación como un canal para entablar relaciones afectivas a partir del diálogo y la concertación, donde el respeto por las experiencias y el origen de los otros son la base para una buena comunicación. Además, sirven como medio para la solución de conflictos interpersonales.

Como asegura Kaplún (2010), definir lo que entendemos por comunicación equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir, además para entablar una comunicación efectiva debemos encontrar qué elementos del ámbito experiencial de

las personas con las que nos comunicamos pueden servir de punto de partida. En este caso, se puede afirmar que la comunicación se da de manera positiva en contextos donde se genera empatía entre las personas que se comunican.

Un ejemplo de ello se presentó cuando uno de las estudiantes manifestó que:

Una familia donde el papá y la mamá tienen una buena relación, y de uno con los hermanos, y los padres a uno lo apoyen en los proyectos de vida que uno tenga. Donde haya comunicación y no todos callados. Que uno como hijo pueda confiar en los papás (E, M, J, 3).

Se parte de la confianza y la empatía para entablar diálogos que permitan tener una comunicación asertiva. En otro ejemplo, un estudiante opina que se deben hacer campañas para mitigar el acoso escolar, generar más diálogo tanto en el hogar como en el colegio y en la comunidad donde viven.

En este sentido, Kaplún (2010) afirma que siempre que sea posible se debe optar por el relato como forma privilegiada de comunicación popular: "en lugar de hacer una exposición del tema, procuremos convertirlo en una historia" (p. 36). Para la presente investigación, se optó por rescatar las propias voces de los estudiantes y sus opiniones desde su propio lenguaje. De esta manera, se evidenciaron las formas como se comunican para entablar sus relaciones interpersonales.

El profesor Wilson Muñoz utiliza un modo de construir confianza a través de la comunicación cercana con sus estudiantes, utilizando un lenguaje sencillo que contempla el diálogo y la empatía. Él explica que las actividades que se realizan en el interior del *Colectivo* son intrapersonales e interpersonales, es decir de relación y socialización con el otro, y que de una u otra manera afectan a los demás de forma positiva.

Por otro lado, en cuanto a las destrezas comunicativas, la posesión y apropiación de los signos,

el desenvolvimiento de la capacidad de expresarse y de comunicar, asegura Kaplún (2010) que deben potenciarse en el ámbito educativo. En el contexto de las prácticas educomunicativas llevadas a cabo por el *Colectivo*, los estudiantes son poseedores de una amplia capacidad de deliberación y argumentación, por medio de la cual defienden sus puntos de vista y los manifiestan a través de los diálogos que se generan en cualquier espacio.

Al respecto, Kaplún (2010) advierte que el cambio fundamental aquí consiste en el paso de un hombre acrítico a un hombre crítico a través de la comunicación. Un ejemplo de ello es cuando los estudiantes afirman que la educación les permite tener una forma diferente de percibir la realidad y declaran que es importante ser seres de cambio, para lo cual es indispensable la formación integral. Además, en una de las observaciones se les preguntó sobre la figura del personero estudiantil, en la cual aseguraron de manera tajante que “es un títere de las directivas” y que la educación debe trascender la escuela, pues no se puede esperar que el Estado lo dé todo. En este caso se evidencia cómo los estudiantes tienen un sentido crítico sobre temas como la educación y el cambio social.

Otro ejemplo de ello es cuando una de las estudiantes en condición de desplazamiento asegura lo siguiente respecto a la paz:

La paz para mí no es en sí dejar las armas, la paz para mí es esa paz interior que usted siente al tiempo que hay comunicación con las demás personas, sin necesidad de utilizar un rifle o distintas armas para atacarse, sabiendo que puede existir el diálogo. Que pueda existir la paz, no creo tanto, pero sí se puede relacionar un poco con la convivencia. Que el presidente que llegue a lograr la paz, pues eso no se puede porque todas las personas tenemos distintos pensamientos y es muy difícil comprender al otro y que el otro lo comprenda a uno, entonces yo creo que puede existir una convivencia más sana y más justa pero que se logre la paz, la verdad no (ED, F, J, 2).

Kaplún (2010) señala además que comunicar, construir y emitir un mensaje es siempre optar por algo en particular, tomar posición. Por ejemplo, la estudiante señalada en el párrafo anterior asegura que para ella la tecnología es un bien, pero a la vez un mal, porque algunas personas no la saben utilizar como debe ser; afirma que la tecnología ha invadido la vida de todos y por eso se ha desviado el sentido de lo realmente importante, que es tener una familia y disfrutar de ella. Lo anterior evidencia que la estudiante tiene una posición propia frente al tema del uso actual de la tecnología.

En otro ejemplo, la misma estudiante toma una posición particular frente a los derechos de los jóvenes cuando asegura:

Yo creo que los derechos tienen que ir acompañados de un deber. Tenemos derecho a la vida, pero tenemos que respetar la vida del otro. El derecho a la educación, si lo tenemos hay que hacerlo cumplir y cumplir nuestros deberes en cuanto a lo académico. El derecho a la familia, a un hogar, lo tengo y hay que saberlo apreciar aunque tenga muchos problemas, hay que ser fuerte (ED, F, J, 2).

Finalmente, como lo asegura Habermas (1987), la comunicación es la capacidad de acceder a una realidad simbólica compartida y de interactuar con otros, además de permitirnos solucionar problemas. Es por ello que debemos desarrollar, y sobre todo empezar en el contexto educativo, a crear ambientes propicios para generar una mejor comunicación y fomentar maneras efectivas de comunicarnos con los demás, de manera pacífica, empática y constructiva, respetando el punto de vista del otro.

Un estudiante asegura que se deben proponer espacios para conciliar los problemas de nuestro país y así realizar caminos de paz, que se enfatizan en aspectos como la reconciliación y capacitar a la sociedad para tener un mejor futuro. En el interior del *Colectivo*, los estudiantes poseen un amplio sentido de la comunicación y se expresan desde la

empatía, el reconocimiento del otro y el respeto por la palabra y el origen de los demás, y construyen maneras efectivas de entablar sus relaciones a través del diálogo y la tolerancia, lo cual no solo se da en la escuela, sino que trasciende a otros espacios como el familiar y el barrial.

Ciudadanía

Los estudiantes que pertenecen al *Colectivo* demostraron poseer un amplio sentido crítico, como se evidenció en las dos categorías anteriores. Además, manifestaron que al integrarse al grupo (sobre todo los estudiantes en condición de desplazamiento) se sintieron acogidos, al recibir un trato igualitario y al sentirse identificados con las problemáticas de los demás, lo que ha potenciado su capacidad de restaurar sus proyectos de vida. De esta manera, las prácticas educomunicativas llevadas a cabo por el *Colectivo* se convierten en medios de aprendizaje alternativo donde se incentiva la participación, la reflexión, el respeto por el otro y la sana convivencia.

En este sentido, Rawls, retomado por Carracedo y Camps (2002), asegura que los ciudadanos al ser personas libres e iguales necesitan los mismos bienes primarios para poder reconocer en los demás las diferentes concepciones del bien. Los estudiantes expresaron la importancia de que todos tengan acceso a la educación y un trato igualitario en todos los espacios que habitan, para tener una sociedad más justa y equitativa. Como asegura un estudiante al decir que la igualdad es todo, porque si hay igualdad de oportunidades, hay trabajo; si hay igualdad de trato, hay respeto. La igualdad es la base.

En las teorías sobre la ciudadanía se señala que cada cual es libre, porque nadie es esencialmente superior a otro. A cada cual le corresponde elegir qué quiere ser y qué quiere hacer con su vida. Pero, para poder hacerlo, necesita que los demás le reconozcan ese poder de elegir (Carracedo y Camps, 2002). Una de las estudiantes en condición de desplazamiento afirmó que está interesada en:

proponer un pensamiento a mis primos y hermanas de cambiar la sociedad teniendo un cambio desde uno mismo, empezando a tener interés por el estudio y pensar en realizar acciones como ciudadano para bien, teniendo en cuenta el ambiente y la idealización (ED, F, J, 2).

De esta manera se puede evidenciar que los estudiantes proponen el cambio social a través de un cambio interior, pero para ellos es importante ser reconocidos en sus propios contextos y ser ejemplo para otras personas, como sus familiares.

También para Rawls, citado en Carracedo y Camps (2002), para participar en una sociedad pluralista y diferenciada se deben acatar normas morales. Además, los individuos pueden llegar a un acuerdo sobre los principios de justicia que luego gobernarán sus instituciones políticas y las identidades ciudadanas deben preceder a las identidades personales. En cuanto al enfoque diferencial, los estudiantes tienen claro que hay marcadas diferencias sociales en el trato entre hombres y mujeres, a pesar de que en la Constitución se les dé un trato igualitario, es decir, hacen una tajante diferencia entre el deber ser y lo que en realidad ocurre en este caso, en diferentes contextos. Una de las estudiantes señala que: *“Es que a veces las mujeres nos callamos y eso se mantiene, que los hombres son más que las mujeres” (E, F, J, 1).*

Por el contrario, señalan Carracedo y Camps (2002) que cuando el sujeto del reconocimiento o de la tolerancia es la cultura y no la persona, las consecuencias acaban siendo contraproducentes tanto para la integración de las culturas como para la convivencia de las personas, y agregan: *“Lo que hay que compartir no son derechos universales, sino fines o ‘bienes’ particulares, ideas sobre lo que es una vida buena” (p. 268).* En este caso, un estudiante aseguró que antes de criticar a una persona por el color de piel hay que conocerla y tener en cuenta que todos somos iguales sin importar el color de piel. Es decir, el participante reconoce al individuo dentro de una cultura

y resalta la importancia de conocer su historia y origen como pilar para la buena convivencia en cualquier contexto.

Podemos evidenciar a lo largo de toda la categoría que los estudiantes expresan algunas características de las diferentes teorías tradicionales sobre la ciudadanía, sin embargo, se consideró que el enfoque de la ciudadanía compleja, es decir, la última categoría inicial propuesta, corresponde a lo que en esta investigación se ha denominado como nuevas formas de ciudadanía, pues contempla características fundamentales y ciertamente actuales para que se dé efectivamente la ciudadanía.

Las características de las nuevas ciudadanía, señaladas por Carracedo y Camps (2002), son:

- a. iguales derechos fundamentales para todos los ciudadanos, lo que implica una política universalista de integración de tales mínimos comunes irrenunciables;
- b. derechos diferenciables de todos los grupos, mayorías y minorías, que componen la estructura organizativa del Estado;
- c. condiciones mínimas de igualdad para la dialéctica o dialogo libre y abierto de los grupos socioculturales, así como la prevención estricta de toda desviación homogeneizadora o asimilacionista en la cultura hegemónica (pp. 247 -249).

De esta manera se evidencia que los estudiantes en sus opiniones y acciones manifiestan que para que haya paz y convivencia debe haber igualdad de derechos y oportunidades para todos, sin distinción, y se deben reconocer los derechos de las minorías y grupos étnicos. Se debe proveer de reconocimiento y libertad de acción tanto a los individuos como a los grupos, y resaltar la importancia de generar espacios de diálogo en distintos contextos, con el fin de eliminar la discriminación y generar mayor reconocimiento y empatía entre las personas y los grupos socioculturales, lo que termina en un mejoramiento de la calidad de vida al tener sociedades más justas e incluyentes.

En cuanto a las nuevas formas de ciudadanía, los estudiantes que pertenecen al *Colectivo Caminos de Paz* y al grupo Generación de Paz se convierten en sujetos políticos capaces de acción, pues son sujetos de cambio con una visión del mundo y de las realidades sociales y políticas con una amplia gama de posturas frente a distintos temas como la educación, la violencia de género, la igualdad de derechos, el reconocimiento del otro, la consecución de la paz y la situación política del país, y utilizan un lenguaje sencillo a partir de una argumentación clara que demuestra lo aprendido en dichos espacios.

En este espacio de aprendizaje alternativo los estudiantes se sienten acogidos y generan una fuerte identidad entre ellos como grupo. El profesor propende por crear dinámicas de grupo que favorezcan la inclusión tanto de los niños y niñas víctimas del desplazamiento, como de los que no lo son, fomentando así un ambiente de equidad y convivencia pacífica, propicio para el diálogo, la concertación y el aprendizaje colectivo.

Este ambiente además se convierte en una alternativa de red de apoyo para los estudiantes y las familias que llegan a la localidad de Ciudad Bolívar a causa del desplazamiento forzado, la cual les permite potenciar su capacidad de resiliencia para recomponer sus proyectos de vida. Adicionalmente, se empoderan de su rol y se convierten, como se mencionó, en sujetos políticos y agentes de cambio que dejan de lado la posición de víctima la cual muchas veces el mismo Estado alimenta, de allí que sean personas con mayor capacidad de participación dentro de los contextos que habitan, particularmente la localidad receptora, que posee unas características especiales de inseguridad y convivencia deteriorada según el imaginario común.

Como se señaló en el marco teórico, la población en edad escolar es una de las más afectadas a causa del conflicto armado en el país, lo cual deja múltiples consecuencias en sus vidas y las de sus familias y esto se refleja en las formas como se relacionan con las demás personas y en la manera

como ejercen la ciudadanía. El Estado es quien tiene la responsabilidad de restituirles sus derechos y garantizarles plenamente la reconstrucción de sus proyectos de vida, sin embargo vemos que las políticas actuales quedan cortas frente a la consecución de dicha meta y en general las víctimas del conflicto armado en Colombia son constantemente revictimizadas en los contextos receptores.

Es decir, los niños, niñas y jóvenes en edad escolar que llegan a Bogotá o a otras ciudades, son acogidos por contextos receptores los cuales son hostiles en la mayoría de los casos. Generalmente se presentan en aquellos lugares situaciones socio-culturales que fomentan su revictimización en el momento en que reciben malos tratos por ser de otra región, cuando se les niegan los derechos básicos o se encuentran con situaciones de violencia y amenaza que los obligan a desplazarse de nuevo dentro de la misma ciudad o fuera de allí.

Por esta razón, espacios como *Caminos de Paz*, que no están inmersos en el marco educativo general, proporcionan a los estudiantes víctimas del desplazamiento un lugar donde pueden desarrollar libremente su identidad, reconstruirse y recuperar su confianza. Además, se convierten en alternativas de aprendizaje en contextos donde la atención plena y diferenciada a la población no se gesta de manera integral y reparadora. También se realiza junto con ellos procesos de reconstrucción de la memoria y de reconfiguración del tejido social a través del reconocimiento de dichos estudiantes como sujetos políticos provistos de capacidad para reclamar por sus derechos y ejercer ciudadanía.

Dicha reconstrucción de la memoria se gesta también a través de contextos comunicativos. Para Carrillo (2011), por ejemplo, las expresiones artísticas que se utilizan como medio comunicativo permiten identificar las miradas y las ideaciones de la infancia, su pensar, sentir y hacer en la vida diaria, además de que son reflejo de sus valores personales y sociales, y muestran las virtudes formativas de la memoria en la construcción de ciudadanía democrática. De esta manera, los ejercicios

de reconstrucción de la memoria permiten romper con los silencios y borrar el olvido, reconocen las voces creadas por la infancia, en especial el derecho de los niños y las niñas a ser protagonistas y formar parte de la construcción de la memoria histórica.

Por otra parte, Bruner citado por Bolívar (2006), indica que la narrativa hace posible indagar acerca de la organización que cualquier actor social da a sus experiencias, valorando aquellos aspectos que constituyen su identidad como participante de una sociedad.

Un ejemplo de ello se presenta en la siguiente narrativa expresada por una estudiante, quien respondió a las preguntas: “¿Tú crees que fue justo que se hayan venido de allá [su lugar de origen]? ¿Hubieras preferido que se hubieran quedado allá? ¿Qué piensas de eso?”:

Pues yo digo que por una parte sí y por una parte no, porque allá en los pueblos no hay tanta libertad estudiantil, o sea, no se brindan tantas posibilidades como las que brinda la ciudad. En las escuelas uno sale preparado ya para ponerse a trabajar y es muy limitado por el espacio y todo lo que se encuentra allí. Pues aquí me parece que en la ciudad es más fácil adquirir cosas, porque hay distintas universidades en las cuales uno puede entrar, además de esto se encuentra el SENA y para mí es algo muy favorable que exista, porque nosotros casi no tenemos recursos y es una gran posibilidad que podemos tener (ED, F, J, 2).

Por otra parte, en los ejercicios realizados durante el trabajo de campo, se vislumbraron varios valores democráticos instaurados en la cultura escolar, tales como la importancia que los estudiantes le atribuyen a la educación como transformadora de realidades y medio por el cual se puede llegar a ser más críticos y reflexivos sobre una realidad específica. Además, la conciben como potenciador de capacidades individuales y colectivas; y para ellos es un derecho fundamental que debe ser protegido y garantizado por el Estado.

Finalmente, esta categoría buscaba reconocer las nuevas formas de ciudadanía en el contexto de las prácticas educomunicativas de los niños, niñas y jóvenes del *Colectivo*, en relación a los niños y niñas que no son víctimas del conflicto armado y con quienes se relacionan en su diario vivir. Dando respuesta a este objetivo, pudimos encontrar que efectivamente las prácticas educomunicativas que lleva a cabo el *Colectivo* movilizan y fomentan nuevas formas de ejercer la ciudadanía, las cuales no solo se practican en la escuela, sino que trascienden a otros ámbitos, lo que demuestra que los estudiantes que pertenecen al grupo son agentes de cambio que dejan de lado su papel de víctimas, en el caso de los estudiantes en condición de desplazamiento.

Además, dichos estudiantes se han logrado integrar a un grupo heterogéneo que hace que las relaciones entre los estudiantes víctimas y los que no lo son estén basadas en el respeto y la comprensión, lo cual parte del ejemplo y del trato igualitario que tiene el profesor hacia ellos. Así mismo, entre ellos no existen diferencias de género notorias, ni discriminación por raza, credo, procedencia o por la condición de víctima de algunos de ellos.

A modo de conclusión

Martha Nussbaum (2007), en su enfoque de capacidades, asegura que dependemos siempre de otros durante diferentes fases de la vida y que nuestros fines siempre son compartidos, pues vivimos en comunidad. Se considera que esa es la finalidad de los sentimientos morales, que sean móviles de la acción que faciliten el compartir en comunidad, el aprendizaje conjunto y la cooperación social. En el caso de las políticas públicas que se implementan en Colombia, lo ideal es que se enfaticen más en los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado, debido a que no basta con garantizarles el acceso a la educación, sino que tanto ellos como sus familias requieren de condiciones dignas en cualquiera de los contextos receptores, las cuales les permitan rehacer su proyecto de vida.

Se hace indispensable que en las instituciones de tipo educativo se tengan en cuenta espacios alternativos de socialización que permitan la integración de los estudiantes en condición de desplazamiento y se pongan en marcha estrategias de recuperación de la memoria que generen sentimientos de solidaridad y cooperación, ejemplo claro de ello es el *Colectivo Caminos de Paz*. Rawls, citado en Nussbaum (2007), asegura que una sociedad justa puede hacer mucho por educar los sentimientos morales y que las emociones son actitudes inteligentes que pueden ser condicionadas socialmente y que pueden tomar como objeto los principios de la sociedad si se enseña apropiadamente a hacerlo.

En cuanto a la comunicación, que se convierte en eje transversal, se puede decir que no sirve para compartir experiencias o conocimientos, sino también sentimientos, se entretienen distintas relaciones sociales, pues son ese canal privilegiado para el intercambio de experiencias dentro de las dificultades y huellas que deja la guerra en cada actor, ya que las narrativas se convierten en estrategia catalizadora que permite mitigar el dolor y sentir que se comparte el duelo con otras personas que se compadecen de él, al mismo tiempo que los demás experimentan empatía con las personas que cuentan sus historias.

Se hace necesario para ello escuchar la multiplicidad de voces y construir conocimiento y ciudadanía a partir de la pluralidad de opiniones. Entendiendo la empatía como pilar fundamental del proceso comunicativo, la cual se puede fomentar desde el ámbito educativo y familiar, y que es importante cultivar debido a que con ella se logran afianzar los lazos de cooperación y solidaridad. Tal como lo señala Kaplún (2010) "Desarrollar la capacidad empática es también desarrollar la capacidad de introspección, de autoconocimiento. Tratar de recordar cómo pensábamos y cómo éramos antes de haber hecho el proceso. Así podemos ayudar mejor a otros a hacer un proceso similar" (p. 100), y esto lo confirmaron los estudiantes del grupo en sus narrativas.

Durante la realización de entrevistas, talleres y demás actividades en el trabajo de campo se reflejaron características de los diferentes tipos de ciudadanía explorados en esta investigación, no obstante se concluye que las muestras más significativas corresponden a la ciudadanía compleja, la cual permite construir identidades comunes dentro de las diferencias que tienen los individuos.

Aunque no se definió un perfil del ciudadano o sujeto político dentro del *Colectivo Caminos de Paz*, se resalta que los estudiantes proponen que haya mayor igualdad de oportunidades para todos, sin distinción. Lo anterior se acerca al perfil que contempla Habermas (1987) cuando dice que los ciudadanos pueden llegar a ser aquello que ellos mismos desean ser, sujetos políticamente responsables de una comunidad de personas libres e iguales.

Esto lo confirma Camps (2011) cuando sostiene que la igualdad es la condición de la libertad, de la posibilidad de ser distinto. Pues no basta que uno se reconozca como un ser humano, sino que es preciso que también los demás lo reconozcan a uno como tal. De esta manera, la identidad se configura en la medida en que nos comunicamos con el otro, cuando se posee el derecho a hablar y el deber de escucharnos mutuamente, aspecto que se resalta en las prácticas educomunicativas llevadas a cabo en el interior del *Colectivo*.

Para lograr dicho reconocimiento, se debe empezar por un autorreconocimiento, tal como lo evidenciaron los estudiantes al hablar del amor propio, y este parte de la estima y la comprobación que otros les den; es como una cadena cerrada en la que un efecto es resultado del otro. Como asegura Hegel en (Carracedo y Camps, 2002), “el nosotros es un yo y el yo un nosotros”. De dicho reconocimiento nace el ideal de la “autenticidad”, que no es sino la capacidad de cada individuo de tener un sentido moral, una voz interior que lleva a distinguir el bien y el mal| (p. 266).

Se considera que el ejercicio de la ciudadanía se da a partir del diálogo y la deliberación, lo cual se evidenció en las interacciones de los participantes

del *Colectivo* en las diferentes prácticas educomunicativas observadas. Además, los estudiantes afirman que se debe ejercer de manera responsable y participativa, donde se construyan espacios de socialización incluyente que fomenten la equidad. Contraponiéndose a la idea del ciudadano pasivo, el cual es dotado de todo por parte del Estado y no cumple un rol activo dentro de la vida pública, proponen una sociedad donde la voz del ciudadano se escuche y sus opiniones sean tomadas en cuenta.

Se evidenció que la educación ciudadana es implícita, pues el profesor no pretende crear un modelo o currículo estricto donde cada encuentro o estrategia tenga unos parámetros rígidos, sino que está abierto a las experiencias que se van gestando en cada momento y a los aprendizajes que surgen a partir de la experiencia compartida, fortaleciendo así los lazos de amistad y comunicación que se presentan en cada encuentro.

Como asegura Ruiz (2008), “la configuración de la ciudadanía se da también a través del acto comunicativo y de la interacción y el reconocimiento del otro” (p. 167). De esta manera, los estudiantes se configuran como nuevos sujetos políticos desde muy temprana edad, a partir del lenguaje y la comunicación entre ellos, lo que da sentido a sus decisiones morales y políticas.

El lenguaje utilizado por ellos está orientado al entendimiento y al respeto por las opiniones y posturas del otro, lo que legitima las actividades del grupo y su reconocimiento por parte de la comunidad educativa del colegio Antonio García, del barrio y de la localidad. Además, esta interacción da pie al ejercicio de una ciudadanía activa y deliberativa, habilidad que no se adquiere en los estudiantes en una o dos sesiones, sino que es el resultado de un proceso constante de participación y educación.

La acción comunicativa implica en el sujeto el desarrollo de habilidades que le permitan relacionarse con los otros, es decir que sea capaz de lenguaje y acción. En este sentido, y teniendo en cuenta que según lo manifestado por los

estudiantes los sentimientos se traducen en acciones, es posible evidenciar que son precisamente los sentimientos los que posibilitan la interacción y trato con los demás.

Por otro lado, los estudiantes manifestaron que sus opiniones en el colegio son tomadas en cuenta, que se sienten en un espacio donde sus derechos son respetados y ellos se sienten acogidos, y donde reconfiguran su identidad. A pesar de que no existe una política de Estado clara para la atención de la población en condición de desplazamiento, espacios como el del *Colectivo Caminos de Paz* y *Generación de Paz* se convierten en alternativas de aprendizaje que promueven la educación desde prácticas educomunicativas diferentes a las realizadas en las clases tradicionales.

Es importante empezar a pensar en una sociedad diferente, que sea capaz de transmitir y fomentar sentimientos morales adecuados; que se rompan los modelos tradicionales de educación, de concepción del ejercicio de la ciudadanía y del papel de las víctimas del conflicto armado en los contextos receptores y en la sociedad en general. Es necesario abrir paso a nuevas pedagogías que aborden las problemáticas sociales de los niños, niñas y jóvenes de una manera distinta, que recuperen las experiencias e historias de vida y tengan en cuenta los diferentes roles que cumplen los individuos en los distintos espacios que habitan.

Espacios donde se les dé la oportunidad a los sujetos de configurar mundos diversos y donde todos sean reconocidos y respetados, donde la acción y la reflexión sean permitidas desde una perspectiva crítica y donde se aprenda del otro a través de las experiencias compartidas, se exalten los sentimientos positivos y los valores comunitarios, al igual que la creatividad y las habilidades y talentos individuales. Espacios como estos permiten a los estudiantes rehacer su vida y pensar diferente sobre las situaciones que enfrenta el país, teniendo un sentimiento de esperanza.

Es significativo todo el trabajo que durante estos seis años ha venido realizando el *Colectivo* y es una

muestra importante de los procesos que se deben llevar a cabo en todo momento como alternativas para mitigar las difíciles situaciones que se vienen en la actualidad en el país y como puente para llegar a tener una mejor convivencia. Pues si partimos del hecho de que todos somos víctimas del conflicto que aqueja a Colombia, todos deberíamos resaltar y promover estos espacios, más ahora que se empieza a hablar de temas como el postconflicto, la reparación, la reconciliación y la paz. Empezar a reconocernos como iguales dentro de la diferencia, poniendo énfasis en el respeto y la equidad en esta sociedad tan homogénea en la que nos encontramos, esta es la enseñanza que nos deja la maravillosa experiencia llamada *Caminos de Paz*.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Carracedo, J. y Camps, V. (2002). Modelos de Ciudadanía: Liberal, Republicana y Compleja. Tolerancia, Multiculturalidad, Convivencia. En A. Hernández (Comp.), *Republicanism contemporáneo. Igualdad, democracia deliberativa y ciudadanía*. (pp. 241-276) Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Carrillo, I. (2011). *El valor de la memoria en la educación para la ciudadanía. XII Congreso de Teoría de la Educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Galeano, M. E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

- Hoyos, G. (enero-abril, 2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191-203.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Muñoz, W. (2008). *Proyecto de Inclusión "Caminos de Paz". Construyendo procesos de transformación social a través de la ciencia y la tecnología*. Bogotá: Colegio Antonio García I. E. D.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, A. y Chauz, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Ruiz, A. (2008). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

Proyecto pedagógico para el aprendizaje de prácticas bucales saludables con niños y niñas escolarizados entre 8 y 10 años*

Pedagogical Project for Learning of Healthy Dental Practices with School Children between 8 and 10 Years Old

Alejandra Jiménez Ruiz, Johnny Alexander Galvis Aricapa, Vibiana Alejandra Gómez Galeano, Ana Milena Salinas Noreña** Alexandra Agudelo Ramírez***

Para citar este artículo: Jiménez, A.; Galvis, J. A.; Gómez, V. A.; Salinas, A. M.; Agudelo, A. (2015). Proyecto pedagógico para el aprendizaje de prácticas bucales saludables con niños y niñas escolarizados entre 8 y 10 años. *Infancias Imágenes*, 14(1), 40-49.

Recibido: 04-marzo-2015 / **Aprobado:** 11-mayo-2015

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue desarrollar un proyecto pedagógico para el aprendizaje de prácticas bucales saludables con los estudiantes de tercer grado de la escuela Alfonso Jaramillo Gutiérrez en la ciudad de Pereira. La metodología utilizada fue la pedagogía por proyectos, apoyada en la lúdica como herramienta esencial que busca la construcción de un aprendizaje significativo. Los resultados obtenidos fueron positivos, pues se logró la participación activa de niños y niñas, igualmente demostraron entender y relacionar los temas enseñados y mostraron interés en acoger las prácticas bucales saludables para su vida cotidiana. Se concluyó que la pedagogía por proyectos, como metodología, permitió afianzar y construir aprendizajes a través de la planificación de un proyecto flexible que tuvo en cuenta los conocimientos previos de la comunidad.

Palabras clave: salud bucal; educación en salud; promoción de la salud

Abstract

The aim of this research is to develop a pedagogical project for learning of healthy oral practices with third graders of the school Alfonso Jaramillo Gutiérrez in the city of Pereira. The methodology used was pedagogy by projects, supported by playful strategies as an essential tool that seeks the construction of meaningful learning. The results were positive, since active participation by children was accomplished, they also demonstrated an understanding to relate the subjects taught and showed interest in applying oral health practices to their everyday lives. As a conclusion, pedagogical project methodology allowed to reinforce and build learning through the planning of a flexible project that took into account the previous knowledge of community.

Keywords: oral health, health education, health encouragement

* Artículo de investigación científica que presenta resultados de la investigación "Proyecto pedagógico para el aprendizaje de prácticas saludables en salud oral dirigido a estudiantes de 3er grado de primaria de la institución educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez, sede primaria jornada de la tarde en el primer semestre de 2014" para optar por el título de Odontólogo(a) de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, sede Pereira. La investigación inició en septiembre de 2013 y finalizó en diciembre de 2014.

** Odontólogos egresados de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, sede Pereira (Colombia). Correos electrónicos: alejajimezruiz@hotmail.com; johnnygalvis.odonto@gmail.com; vibiagg@hotmail.com; anasalinas11@hotmail.com

*** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Miembro del Grupo de Investigación en Salud y Comunidad GISCo. Docente del programa Salud Comunitaria de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, sede Pereira. Correo electrónico: alexandra.agudelo@uam.edu.co

INTRODUCCIÓN

El desconocimiento de los temas básicos en salud bucal en la infancia induce a no tener prácticas bucales saludables y a que no se comprenda la importancia de adquirirlas permanentemente, por lo que este es uno de los factores principales asociado a la presencia de caries y gingivitis en la niñez. Estas enfermedades tienen gran prevalencia en edades tempranas alrededor del mundo, por ejemplo, la caries afecta a entre el 60% y 90% de la población escolar, y la mayoría de los niños y niñas del mundo presentan signos de gingivitis (Organización Mundial de la Salud, 2004). La gingivitis y subsecuentemente la periodontitis están asociadas con enfermedades sistémicas, como por ejemplo la enfermedad cardiovascular, que aunque es más común en edades avanzadas requiere prevención desde la infancia (Fuertes, Del Valle, Justo, Lemus y Fernández, 2008).

En Colombia, el Subsistema de Vigilancia Epidemiológica en Salud Bucal (2009) reporta 40,8% de caries cavitacional en la infancia, y en la ciudad de Pereira, el perfil epidemiológico (2011) describe que en el grupo etario comprendido entre los 5 y 14 años la caries representa el 51,6% de las consultas odontológicas, seguida por la gingivitis aguda con 8%.

Autores como Limonta y Araujo (2000), Díaz, Díaz, Otero y Martínez (2009), Limonta, Cruz y Caballero (2006) evidencian la desinformación o el desconocimiento acerca de temáticas en salud bucal en la mayoría de estudiantes de las escuelas primarias latinoamericanas antes de realizar cualquier intervención educativa, e igualmente concluyen que se pueden desarrollar prácticas bucales saludables a través de una intervención basada en teorías del aprendizaje y el juego desde las edades más tempranas que proporcione conocimientos sobre hábitos saludables y corrija los inadecuados.

Por lo anterior, se escoge el método de pedagogía por proyectos para promover la interiorización y apropiación de aprendizajes, que los haga perdurables en el tiempo, es decir, que los niños adquieran un aprendizaje significativo (Rincón, 2012), y

donde se consideran a los participantes del proyecto como sujetos activos dentro de la ejecución del mismo y no como objetos de estudio. Igualmente, la lúdica es la herramienta que complementa la realización de la investigación, la cual según Jiménez (2002) fomenta el desarrollo psicosocial y la adquisición de saberes, con una gama de actividades donde se cruza el goce, la participación, la creatividad y el disfrute.

El objetivo de la presente investigación fue, entonces, desarrollar un proyecto pedagógico para el aprendizaje de prácticas bucales saludables con los estudiantes de tercer grado de la escuela Alfonso Jaramillo Gutiérrez en la ciudad de Pereira.

MARCO TEÓRICO

Como referentes teóricos para este proyecto fue necesario acercarse a definiciones sobre salud, promoción de la salud, educación para la salud, proyectos pedagógicos, lúdica y otros específicamente relacionados con el campo disciplinar de la odontología, como biopelícula, caries y gingivitis, a fin de sustentar apropiadamente el proyecto pedagógico con las niñas y niños.

Promoción de la salud

Antes de abordar el tema de promoción de la salud, se debe tener en cuenta el concepto de salud, acuñado oficialmente por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como: “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1948). Desde entonces este concepto no ha sido modificado, sin embargo, Blanco y Maya (2013) afirman que muchos autores difieren de él, pues para ellos la salud no es estática y no es posible lograr un completo bienestar, más bien se pueden tener grados variables de bienestar frente al medio ambiente físico, social y cultural; de modo que estos autores proponen ver la salud como un proceso al que se le debe incorporar aspectos subjetivos como el hecho de sentirse bien.

Teniendo en cuenta lo anterior, la salud resulta del bienestar individual y poblacional determinado por condiciones biológicas, sociales, económicas y políticas óptimas que garantizan llevar una vida con calidad dentro de la perspectiva de cada individuo.

El concepto de promoción de la salud inició en 1986 en la Primera Conferencia Mundial de Promoción de la Salud en Ottawa, Canadá, organizada por la OMS, el Ministerio de Salud y Bienestar Social de Canadá y la Asociación Canadiense de Salud Pública, donde se intercambiaron experiencias y conocimientos acerca de la promoción de la salud. En dicha conferencia surgió la Carta de Ottawa, documento en el que se definió la promoción de la salud como “el proceso de capacitar las personas para que aumenten el control sobre su salud, y para que la mejoren, para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social” (2001, p. 20), además afirma que “la promoción de la salud apoya el desarrollo individual y colectivo, aportando información, educación para la salud y potenciando habilidades para la vida” (2001, p. 21).

Desde 1986 hasta la fecha se han llevado a cabo ocho conferencias mundiales de promoción de la salud, en las cuales se han desarrollado numerosas políticas públicas y estrategias orientadas a capacitar a las personas para mantener y aumentar el control sobre su salud (Martínez, 2013).

En la Carta de Bangkok, suscrita en la VI Conferencia Mundial de Promoción de la Salud, se retoma el término de promoción de la salud y se agrega que la salud es un derecho fundamental del cual todo ser humano debe disfrutar sin discriminación alguna. La promoción de la salud se basa en dicho derecho fundamental para dar un concepto positivo e incluyente de la salud como un factor determinante de la calidad de vida que abarca el bienestar mental y espiritual (OMS, 2006). En la Carta de Bangkok se afirma que “La promoción en salud consiste en capacitar a la gente para ejercer un mayor control sobre los determinantes de su salud y mejorar así esta” (OMS, 2006), interviniendo en los

hábitos de vida que pueden constituir o no factores de riesgo para padecer cualquier enfermedad.

Para la OMS, la promoción está dirigida a toda la población y orienta sus mayores esfuerzos a grupos prioritarios como niños(as), adolescentes, ancianos, discapacitados, mujeres gestantes y poblaciones marginales. Como en muchos de los problemas de salud, el éxito de estas actividades preventivas radica en una adecuada clasificación de riesgo de cada sujeto, en la participación activa de su autocuidado y en la continuidad que se tenga con la terapia de mantenimiento (OMS, 1998).

Educación para la salud

La educación es un factor determinante en la salud del ser humano, por lo que educar en salud y promover la adquisición de conocimientos en salud podría conducir a mejorar la calidad de vida de la sociedad. La educación para la salud se relaciona directamente con la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, la cual capacita a su vez a las personas a detectar los factores de riesgo y apropiarse de su salud y bienestar.

La educación para la salud no solo está orientada a la transmisión de conocimientos, también tiene como objetivo crear una actitud positiva y fomentar la motivación, la autoestima y el desarrollo de habilidades de autocuidado, buscando que las personas adquieran hábitos saludables y mejoren su salud (OMS, 1998).

La educación para la salud permite que el individuo adquiera una responsabilidad sostenida y compartida en la identificación y solución de los principales problemas de salud. Se caracteriza por una actuación continua, activa y organizada que hace que la participación sea consciente y responsable (Crespo, Caridad, Laffita, Torres y Márquez, 2009, p. 1).

Según los autores citados, la educación para la salud forma parte de la ciencia preventiva y está directamente relacionada con la promoción en

salud con el fin de conservar y proteger al máximo la salud. Ambas, educación y promoción, se complementan y son necesarias en los programas para prevenir las enfermedades bucales.

La OMS define la educación para la salud bucal como una combinación de oportunidades y aprendizajes que facilita cambios voluntarios del comportamiento y que conducen a una mejora de la salud bucal, teniendo en cuenta que la salud dental es inseparable de la salud en general. Ya que las enfermedades de la cavidad bucal pueden ser una manifestación o un factor agravante de ciertos trastornos generalizados, cualquier medida orientada a mejorar o conservar la salud bucal es imprescindible para el mantenimiento de la salud en general (OMS, 1970).

Biopelícula, caries y gingivitis

Inicialmente en la superficie dental se forma una película libre de bacterias llamada película adquirida, la cual está compuesta por proteínas y productos celulares provenientes de la saliva y el líquido crevicular (Francia, Lissera y Battellino, 2007). Cuando se cuenta con un ambiente bucal óptimo, es decir, en condiciones de higiene adecuadas, las bacterias que llegan a colonizar esta película son incapaces de formar comunidades complejas que generen daños.

Sin embargo, cuando el ambiente favorece la colonización de bacterias sin que estas sean removidas rápidamente mediante el cepillado, se forma la biopelícula dental, la cual se define como “una comunidad bacteriana inmersa en un medio líquido, caracterizada por bacterias que se hallan unidas a un sustrato o superficie, o unas a otras, que se encuentran embebidas en una matriz extracelular producida por ellas mismas” (Costerton, 2009).

La biopelícula es el principal agente etiológico de la caries y de las enfermedades periodontales (Bernimoulin, 2003), siendo la caries

El resultado de un proceso dinámico en el que los microorganismos transmisibles o no presentes en la

biopelícula dental pueden llevar a un disturbio del equilibrio entre la fase mineral del diente y el medio bucal circundante a través de la producción de ácidos por parte de la microbiota (Conceição, 2008, p. 16).

Por otra parte, la gingivitis es un proceso patológico causado por el acúmulo de bacterias, el cual se describe como: “una condición reversible de los tejidos blandos gingivales, que como consecuencia de un proceso inflamatorio, sangran y pueden cambiar de color, tamaño y consistencia” (Ríos, Machuca y Bullón, 2005, p. 13).

Conocer y entender el factor etiológico de las dos principales enfermedades bucales es de gran importancia al momento de idear estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades de autocuidado en las personas, porque de esta manera se puede actuar oportunamente desde antes de instauradas las enfermedades.

Pedagogía por proyectos

André de Peretti describe la pedagogía de proyectos como un método pedagógico, mientras que para Laurent Dubois es una estrategia que busca modificar las relaciones del triángulo maestro-alumno-saber, rescatando las ventajas tanto de la enseñanza como del aprendizaje (citados en Cerda, 2001).

Pero fue Josette Jolibert (citada en Rincón, 2012) quien propuso el método como una de las estrategias para la formación que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, elaboración del plan, realización y teorización, donde se debe involucrar a todos los actores. Este método apunta a la construcción de un aprendizaje significativo, el cual es significativo, según David Ausubel (1983), cuando los contenidos son compartidos de modo no arbitrario, relacionando los conocimientos nuevos con los que el alumno ya sabe. En resumen, la pedagogía por proyectos se define como:

Una estrategia que busca la eficiencia y eficacia en los aprendizajes de una persona, involucrando a maestros y alumnos, creando en ellos un aprendizaje significativo. La pedagogía por proyectos se apoya en diferentes categorías, tales como, la enseñanza y el aprendizaje, estableciendo vínculos entre los saberes con los que cuenta una persona y los nuevos que pueda adquirir, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación, y por último, la construcción de significados (Rincón, 2012).

Para desarrollar dicha metodología se deben tener en cuenta las fases del proyecto; en primer lugar se encuentra la fase exploratoria y de planificación colectiva, la segunda fase es la ejecución con base en la planificación inicial, la tercera es la evaluación.

Los sustentos teóricos de esta pedagogía confirman que la actividad del sujeto que aprende resulta determinante para la construcción de un saber operatorio que dé lugar a un aprendizaje eficaz en situaciones con sentido para quien aprende y que la mejor manera de facilitar un aprendizaje significativo es permitir que esas mismas situaciones integren un proyecto del alumno donde él mismo junto con sus compañeros participe en su evaluación, indiscutiblemente con el apoyo de docentes mediadores (González, 2010).

Para concluir, es importante tener en cuenta que la pedagogía de proyectos es solo una estrategia y un camino pedagógico que permite organizar y poner todos los medios y recursos disponibles al servicio de la formación del estudiante, y deja por fuera toda práctica discriminatoria y excluyente (Cerda, 2001).

Lúdica

Jiménez (2002) afirma que la lúdica es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir, encierra una gama de actividades donde se cruzan el placer,

el goce, la actividad creativa y el conocimiento. Por otra parte, Motta (2004) presenta la lúdica como un procedimiento pedagógico en sí mismo, es decir, esta metodología existe antes de saber que el profesor la va a propiciar, genera espacios y tiempos lúdicos, provoca interacciones y situaciones agradables.

Una actividad lúdica no es un simple espacio de juego que se encarga de suplir las necesidades recreativas de los alumnos, sino un componente valioso en el entorno escolar, en función de una pedagogía creativa más acorde con la formación integral del ser humano.

La convivencia, la comunicación, el trabajo en equipo, la socialización, el análisis, la reflexión, el uso positivo del tiempo y la creatividad son los factores primordiales en una clase lúdica (Jiménez, 2003).

METODOLOGÍA

Se escogió el enfoque cualitativo y como método, la pedagogía por proyectos, con lo cual se buscó la construcción de aprendizajes significativos enfocados en salud bucal en los estudiantes de tercer grado del colegio Alfonso Jaramillo Gutiérrez.

La población estuvo conformada por 30 niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 10 años, quienes fueron incluidos en el proyecto después de firmar el asentimiento informado y su respectivo consentimiento informado por parte de sus padres y madres de familia o acudientes. Se realizaron siete sesiones de dos horas cada una en un período de 3 meses en el primer semestre del 2014. Como técnicas de investigación se utilizaron la observación participante y el taller pedagógico; como herramientas de recolección de información se usaron diarios de campo y textos producidos por los niños y niñas.

La unidad de análisis en el proyecto fueron los aprendizajes y conocimientos adquiridos por las niñas y niños en el desarrollo del proyecto. El análisis de los datos se realizó identificando unidades de significado para su posterior codificación y categorización en un proceso de carácter inductivo.

El proyecto pedagógico comprendió 3 fases: exploración y planificación; ejecución de las estrategias pedagógicas; y evaluación.

Primera fase, exploración y planificación colectiva en las visitas iniciales a la comunidad: por medio de actividades para romper el hielo se creó una atmósfera cálida, amigable y propicia para el aprendizaje y para lograr una vinculación entre los grupos (estudiantes e investigadores), con el fin de comprender los puntos de vista que tenían los estudiantes acerca de la salud bucal, teniendo en cuenta que los niños y las niñas tenían experiencias y saberes previos. Asimismo, en esta fase se plantearon las temáticas a trabajar y la forma de hacerlo con la participación de los niños y niñas.

Segunda fase, ejecución de las estrategias pedagógicas con la lúdica como herramienta fundamental: se abordaron temas como la boca y sus partes, los alimentos saludables, la placa bacteriana, la caries, la gingivitis y las técnicas de higiene bucal. Durante esta fase se comenzó la recolección de la información mediante diarios de campo y textos producidos por los estudiantes, los cuales se obtuvieron sesiones en forma de taller con preguntas sobre los temas ya abordados en sesiones anteriores.

Tercera fase, la evaluación: su construcción inició desde la recolección de los datos, es decir, de forma simultánea a la segunda fase. Después de cada sesión fue importante hacer una recapitulación constante del trabajo realizado para hacer seguimiento a los objetivos propuestos. Posteriormente se realizó una evaluación final que incluyó diferentes modalidades como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de todo el proceso.

El proyecto recibió el aval del Comité de Ética y Bioética de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas.

RESULTADOS

La lúdica fue una herramienta esencial para realizar las actividades del proyecto pedagógico, la cual estimuló la participación, afecto, creatividad y otros aspectos que facilitaron el disfrute de cada actividad.

Para introducir a los niños y niñas en la investigación se inició con dos actividades llamadas “la telaraña” y “el autorretrato”, allí se conocieron gustos y cualidades de todos los participantes, lo que permitió el conocimiento mutuo y crear lazos de confianza entre las partes, propósito de la primera visita.

Al llegar como agentes externos a un grupo ya conformado de estudiantes, fue comprensible encontrar cierto tipo de barreras y dudas al tratar de proponer actividades o al decir que se iba a compartir cierto tiempo de cada semana; esto se manifestó con actitudes de pereza o expresiones de no querer hacer lo propuesto. Igualmente, realizar una actividad como “la telaraña”, donde cada persona va a compartir sus gustos con las demás, hizo que los niños en primera instancia pensarán que ya se conocían entre sí y que ese juego sería solo para los investigadores conocerlos a ellos; pero, por el contrario, sucedió que ellos mismos conocieron cosas de sus compañeros que incluso no sabían,

pues una dinámica de presentación no solo sirve cuando son grupos en los que la gente no se conoce, sino que también pueden ser útiles para eliminar prejuicios y conocer de otras maneras a la gente que uno cree conocer (Beltrán, 2010).

Las actitudes de los niños empezaron a cambiar finalizando la primera actividad y realizando la segunda, que consistió en la creación de un autorretrato; el trato se hizo más cercano y amistoso y su interés en la realización de las actividades fue mayor, por lo que se pudo comprobar que el objetivo de los juegos rompe hielo o de presentación se cumplió: “Sirven para romper barreras entre las personas, buscan crear un acercamiento basado en la confianza de los participantes” (Beltrán, 2010).

El objetivo de la segunda visita fue indagar sobre las perspectivas que tenían los niños y niñas acerca de temas en salud bucal y las formas en las que les gustaría aprender para así poder crear el cronograma de temas y actividades enfocado en prácticas bucales saludables.

No se utilizaron encuestas o evaluaciones de diagnóstico para determinar el nivel de conocimiento, pero se obtuvo una visión general de ello. En este caso se utilizó el juego “alcanza la estrella” con preguntas alusivas a la salud bucal, y después de obtener las respuestas se pudo realizar un diagnóstico cualitativo de lo acontecido.

En los resultados de esta actividad se llegó a la conclusión de que los integrantes de la población participante en el estudio tenían un conocimiento inadecuado sobre la salud bucal antes de la labor educativa.

Los niños y niñas participantes en este proyecto pedagógico respondieron preguntas de salud bucal como: ¿Qué es la caries?, ¿cuántos dientes tenemos?, ¿qué es la placa bacteriana?, ¿cada cuánto debemos visitar al odontólogo?, entre otras, y sus respuestas fueron en algunas ocasiones aproximadas a lo correcto. La mayoría de niños y niñas tenían conocimientos muy generales sobre temas como la caries y la técnica de cepillado, y muy pocos o casi nulos, en temas como la gingivitis, la placa bacteriana, el número de dientes y los alimentos sanos. A partir de allí se pudo observar que era necesario orientar la intervención hacia el aprendizaje de estos conocimientos. Posteriormente se realizó la actividad del “tingo tango” de las ideas, en la cual se tenía como objetivo indagar de qué formas querían aprender los niños y niñas, a lo cual aportaron ideas como la posibilidad del uso de material visual y otras metodologías que permitieran la interacción con los elementos de aprendizaje, de forma que sintieran que estaban jugando.

Las actividades de “la boca y sus partes” y “jugando al odontólogo” se llevaron a cabo para el aprendizaje de las partes de la boca y sus respectivas funciones. Se diseñó una boca a escala donde los niños y niñas podían introducir la cabeza y observar las partes de la cavidad bucal, la actividad fue ideada de tal manera que los niños participaran utilizando sus sentidos, principalmente la vista, el tacto y el oído, procurando que además del disfrute de la actividad los aprendizajes no fueran olvidados con facilidad, acorde con lo descrito por

Bernard (citado en Echeverry y Gómez, 2009, p. 3): “Los entornos lúdicos potencian el aprendizaje, al considerar que: aprendemos el 20% de lo que escuchamos, el 50% de lo que vemos y el 80% de lo que hacemos”.

Continuando con la actividad “jugando al odontólogo”, los niños y niñas se organizaron en parejas para observar las partes de la boca en su compañero. Durante esta actividad se escucharon expresiones como: “veo todas las partes que nos enseñaron”, “mi compañero tiene caries”, “nunca había visto la úvula en la vida real”, “las partes que vimos en la boca de juguete son parecidas, pero más grandes”.

En la siguiente visita se realizó un taller evaluativo donde los niños y niñas debían ubicar y nombrar las partes de la boca en una hoja donde estaba el esquema de la cavidad bucal; la mayoría de niños y niñas ubicaron de cinco a siete partes (de diez posibles) y las nombraron correctamente, incluso algunos niños reconocieron la función de algunas de ellas.

La alimentación saludable fue otro de los temas abordados, y para ello fue de gran importancia conocer las preferencias por parte de los niños y niñas con respecto a su alimentación. En la visita, los niños y niñas manifestaron consumir una gran diversidad de comida “chatarra”, en ningún momento mencionaron frutas y verduras, ya que les parecían aburridas y preferían comprar golosinas; por tal razón se llevó a cabo una actividad basada en la lúdica que pretendió mostrar los beneficios de consumir frutas y verduras.

La actividad tenía una primera etapa llamada “el eliminador de bacterias”, la cual consistió en lavar las manos y posteriormente utilizar un gel antibacterial, luego los niños y niñas podían comer las frutas, las cuales fueron entregadas en forma de pincho o chuzo. Al ver esta presentación, los niños se mostraron emocionados, manifestándolo con sus gestos y expresiones verbales, consumieron las frutas y dijeron querer más. En este sentido, es importante recordar algunas conclusiones obtenidas en un estudio realizado en Chile (Olivares

y Bustos, 2006) en el que los niños manifestaron que estarían dispuestos a consumir más verduras y frutas si les presentaran los platos de manera más atractiva, igualmente señalaron que les agradaba más consumir frutas si se las daban peladas y picadas para la lonchera.

En otra visita se realizó la actividad para el aprendizaje de placa bacteriana y técnica de cepillado; las explicaciones se hicieron apoyadas en imágenes, ejemplos y macromodelos que los niños y niñas podían ver y manipular. De esta manera, se les explicó y los niños y niñas pudieron practicar y hacer las preguntas necesarias hasta que mostraron entender la técnica realizándola ellos mismos en el macromodelo. Igualmente, en mesa redonda y a manera de conversatorio, los niños y niñas relacionaron los temas aprendidos anteriormente con la importancia de realizar una correcta higiene bucal diariamente.

Al iniciar la visita siguiente se les entregó a los niños y niñas una hoja con imágenes que debían colorear y nombrar, y en el reverso de la hoja debían escribir algo referente a la placa bacteriana. Todos los niños nombraron correctamente las imágenes, las cuales hacían referencia a las bacterias y los dientes cariados, y la mayoría de niños y niñas mencionaron la causa de la formación de placa bacteriana, haciendo énfasis en el consumo de dulces y en la falta de cepillado diario; también explicaron con sus palabras cómo la placa bacteriana afecta los dientes y cómo la caries es una consecuencia de la mala higiene bucal.

En la última sesión se realizó la proyección de la película del “doctor muelitas”, en la cual se abordaron todos los temas enseñados a lo largo del proyecto. Allí los niños y niñas manifestaron alegría por entender lo planteado en la película y por recordar lo que ya habían aprendido diciendo frases como: “esa es la placa bacteriana”, “miren los dulces y comida que daña los dientes”, “el cepillado mata las bacterias”, “están cepillándose como nos enseñaron los profes”. Al terminar la película se realizó una integración en la cual se compartió un pastel y refrescos, los niños y niñas

expresaron tristeza por la culminación de las actividades y manifestaron su intención de seguir poniendo en práctica diariamente lo aprendido durante el proyecto.

Durante la investigación se pudo evidenciar la participación activa como factor clave para el aprendizaje, igualmente las expresiones de agrado, interés y felicidad por parte de los niños y niñas. El aprendizaje se cataloga como significativo, pues durante todo el proyecto los niños relacionaron términos y significados, mostraron entender cada tema visto y además dejaron ver su capacidad de comprender la importancia de adquirir prácticas bucales saludables para su vida cotidiana. Lo anterior se evidenció de forma observacional mediante lenguaje verbal y corporal de los niños y niñas, e igualmente mediante su lenguaje escrito en los textos producidos por ellos.

La educación para la salud fue la base que encaminó el desarrollo de cada una de las actividades en el transcurso de la investigación, al involucrar progresivamente a los niños y niñas en un ambiente pedagógico que permitió la construcción de aprendizajes enfocados en la salud bucal. Estos aprendizajes no se limitaron a la memorización de términos o significados, sino que llevaron a un proceso de formación que inició con motivar y contextualizar a los estudiantes frente a la salud bucal, y logró potenciar su interés en aprender y en tener una participación activa y expectante que condujo a un empoderamiento de las prácticas bucales saludables y su importancia por parte de los niños y niñas.

La educación para la salud complementa y está directamente relacionada con la promoción de la salud, la cual, según Restrepo (2000, p. 15), “no es propiedad de ningún sector en particular, por consiguiente, todos los sectores son responsables de mejorar la salud y el bienestar de la población”, así que partiendo de esta afirmación se puede decir que mediante la investigación realizada se contribuyó al mejoramiento de la salud bucal de los niños y niñas partícipes.

CONCLUSIONES

Se pudo determinar que mediante la metodología de pedagogía por proyectos se pueden afianzar y construir aprendizajes, mediante la planificación de un proyecto educativo flexible que tiene en cuenta la opinión de la comunidad, estimula su libre expresión y parte de sus conocimientos previos, y donde los participantes son sujetos activos y no objetos de investigación.

Las teorías y conclusiones que describen las diferentes investigaciones y autores consultados se pueden relacionar con los resultados de la presente investigación, según las cuales se parte de escasos conocimientos sobre salud bucal por parte de la comunidad que posteriormente —mediante un trabajo continuo y apoyados en teorías del aprendizaje que en este caso no fueron las tradicionales— logra la construcción de aprendizajes encaminados a la apropiación de prácticas bucales saludables.

La investigación permitió inducir a los niños y niñas a la creación de una actitud positiva, motivación frente a la salud bucal y también el desarrollo de habilidades de autocuidado. Igualmente, el proyecto sirve como herramienta para las instituciones educativas en lo referente a estrategias para el aprendizaje sobre temas en salud bucal o incluso otros temas diferentes, ello en el marco de la promoción para la salud y educación para la salud, los cuales son pilares fundamentales para el ejercicio de la profesión odontológica.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Beltrán, M. (2010). *Las dinámicas motivacionales en el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje de los niños y niñas del tercer y cuarto año de educación básica de la escuela "doctor Carlos Andrade Marín" del Cantón la Maná, provincia de Cotopaxi, año lectivo 2010-2011* (Trabajo de grado). Cotopaxi: Universidad Estatal de Bolívar. Recuperado de <http://rapi.epn.edu.ec/index.php/record/view/64695>
- Bernimoulin, J. (2003). Conceptos recientes sobre formación de placa. *Clin. Periodontol.*, 30(1), 7-9.
- Blanco, R. y Maya, M. (2013). *Fundamentos de salud pública. Tomo I*. Bogotá: Editorial CIB.
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Conceição, N. (2008). *Odontología restauradora, salud y estética*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Costerton, J. (2009). *Microbiología estomatológica: fundamentos y guía práctica*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Crespo, M; Caridad, Y; Laffita, Y; Torres, P. y Márquez, M. (2009). Promoción de salud bucodental en educandos de la enseñanza primaria. Motivaciones, estrategias y prioridades odontopediátricas. *MEDISAN*, 13(1).
- Díaz, J.; Díaz, B.; Otero, L. y Martínez, M. (2009). Intervención educativa sobre salud bucal en niños de la escuela primaria "Gerardo Medina". *Revista Ciencias Médicas*, 13(2), 80-89.
- Echevarría, J. y Blanco, J. (2005). *Manual SEPA de periodoncia y terapéutica de implantes*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Echeverry, J. y Gómez, J. (2009). Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura el juego y la dimensión humana. En *Investigación sobre la dimensión lúdica del maestro en formación*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Francia, C.; Lissera, R. y Battellino, L. (2007). Película adquirida salival, revisión de la literatura. *Acta Odontológica Venezolana*, 47(3). Recuperado de http://www.actaodontologica.com/ediciones/2007/3/pelicula_adquirida_salival.asp
- Fuertes, L.; Del Valle, O.; Justo, M.; Lemus, L. y Fernández, J. (2008). Evidencias que demues-

- tran la relación entre las enfermedades periodontales y las cardiovasculares. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 7(4).
- González, T. (2010). Pedagogía por proyectos. Un camino formativo entre docentes y estudiantes. [En línea]. Consejo de Transformación Educativa. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com/articulos-sobre-educacion/41-pedagogia-por-proyectos-un-camino-formativo-entre-docentes-y-estudiantes>
- Jiménez, B. (2002). *Lúdica y recreación*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Jiménez, C. (2003). *La lúdica: una estrategia que favorece el aprendizaje y la convivencia*. Colombia: Fundación Universidad Montserrat.
- Limonta, E. y Araujo, T. (2000). Intervención educativa para modificar conocimientos sobre salud bucal en escolares de tercer grado. *Revista Medisan*, 3, 9-15.
- Limonta, E.; Cruz, R. y Caballero, D. (2006). Nivel cognoscitivo sobre higiene bucal y gingivitis crónica en adolescentes: Colegio "Presidente Kennedy". Venezuela. [En línea]. *Rev. Med. Electrón.*, 31(4).
- Martínez, F. (2013). *Promoción y educación para la salud*. [En línea]. Consejería de Sanidad Política Social. Recuperado de <http://blogs.murciasalud.es/edusalud/2013/07/29/conferencias-mundiales-de-promocion-de-la-salud-desde-ottawa-hasta-helsinki/>
- Motta, C. (2004). *Fundamentos de la educación*. Colombia: Cerlibre.
- Olivares, S. y Bustos, N. (2006). Consumo de verduras y frutas en grupos específicos de consumidores chilenos: elementos a considerar en su promoción. *Revista Chilena de Nutrición*, 33, 260-264.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2006). Carta de Bangkok para la promoción de la salud en un mundo globalizado. *Hacia la Promoción de la Salud*, 11, 133-142. Recuperado de http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%2011_14.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). *Informe sobre el problema mundial de las enfermedades bucodentales*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. *Salud Publica Educ Salud 2001*, 1(1), 19-22. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/mpsp/rev01-1/Ottawa-01-1.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1998). *Glosario promoción de la salud*. [En línea]. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1970). *Educación sanitaria e higiene dental, informe de un comité de expertos de la OMS*. Serie de Informes Técnicos N° 449. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1948). *Summary report on proceedings minutes and final acts of the International Health Conference held in New York from 19 June to 22 July 1946*. Nueva York: WHO. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/hist/official_records/2e.pdf
- Restrepo, H. (2000). *Promoción de la salud: hacia una mayor equidad. Quinta Conferencia Mundial de Promoción de la Salud*. Ciudad de México: Organización Panamericana de la Salud.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda. Recuperado de <http://red-lenguaje.com/images/los-proyectos-aula-y-ensenanza.pdf>

¿Y yo qué soy?: imaginarios de género de docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*

And What Am I?: Gender Imaginary of Training Teachers in the Degree of Early Childhood Education

Marisol Castiblanco Martínez** Natalia Lucía Vargas, Ibeth Tatiana Durango***

Para citar este artículo: Castiblanco, M.; Vargas, N. L.; Durango, I. T. (2015). ¿Y yo qué soy?: imaginarios de género de docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. *Infancias Imágenes*, 14(1), 50-58.

Recibido: 13-marzo-2015 / **Aprobado:** 23-mayo-2015

Resumen

Este artículo es producto de una investigación sobre imaginarios de género en los enunciados estéticos (gráficos y escritos) de docentes en formación, cuyo objetivo principal fue identificar dichos imaginarios mediante diversos procedimientos de expresión verbo-icónica como el *collage* y el relato, a fin de contribuir al abordaje de la temática en la Licenciatura en Pedagogía Infantil. La metodología se enmarcó en la investigación cualitativa, en el enfoque de la investigación-acción, y los hallazgos que se resaltan giran en torno a tres categorías: *valoraciones conservadoras*, la cual devela la permanencia de los valores convencionales de la cultura patriarcal, *valoraciones renovadoras*, que demuestra un abierto autorreconocimiento de la condición de ser mujeres y el papel a jugar, y finalmente las *valoraciones ambiguas*, en que se muestra una ambivalente identificación de las posibilidades de equidad entre ambos géneros.

Palabras clave: imaginarios, género, expresión, valoraciones

Abstract

This article is a product of research on gender imaginary in aesthetic (written and graphic) statements of teachers in training, whose main objective was to identify those imaginary through different procedures of verbal-iconic expression such as collage and story, in order to contribute to addressing the subject in the Degree of Early Childhood Education. The methodology is based on qualitative research with research-action approach and the highlighted findings revolve around three categories: conservative values, which reveals permanence of conventional values of patriarchal culture; renewed values, showing an open self-recognition of condition of being a woman and role to play, and finally ambiguous values, which shows an ambivalent identification of opportunities of equality between both genders.

Keywords: imaginary, gender, expression, values

* Artículo producto de la investigación "Imaginarios de género en los enunciados estéticos (gráficos y escritos) de las y los actuales docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UDFJC", del semillero de investigación Alunantes, financiada por la Convocatoria N 15-2013. "Financiación de proyectos de investigación presentados por semilleros de investigación institucionalizados en la Universidad Distrital y registrados en el sistema de información del CIDC - SICIUD", orientada por el profesor Gary Garí Muriel. Fecha de iniciación de la investigación octubre de 2013 y fecha de culminación marzo de 2015.

** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora del proyecto de investigación e integrante del semillero de investigación Alunantes. Correo electrónico: mcastiblancom@gmail.com

*** Estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadoras del proyecto de investigación e integrantes del semillero de investigación Alunantes. Correos electrónicos: nalu2982@outlook.com; tdurango@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Este estudio pretende dar un paso más en la consolidación de los estudios de género como parte fundamental de los procesos de formación docente al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPI) y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), subrayando la importancia de abordar dichos estudios, asumiendo el género como una categoría transversal que atraviesa no solo las dimensiones del sujeto sino también todos los procesos formativos de las y los estudiantes tanto de la educación básica como de la educación superior.

Por lo anterior, indagar imaginarios de género en docentes en formación desde primer semestre, permitirá estar continuamente en reflexión, de-construcción y re-invencción del género, aportando al diseño de acciones concretas que permitan la configuración de nuevas subjetividades femeninas y masculinas, cuyas relaciones de poder sean simétricas y no de sometimiento; de allí que el objetivo que orientó este primer estudio fue identificar los imaginarios de género de las y los actuales docentes en formación de la LPI de la UDFJC con el fin de contribuir al abordaje de esta temática en el currículo.

A continuación se presentarán los elementos conceptuales que orientaron la investigación, el diseño metodológico, los hallazgos, conclusiones y recomendaciones.

PUNTOS DE PARTIDA: ELEMENTOS CONCEPTUALES

Acerca del concepto de imaginario

Desde el ámbito del pensamiento filosófico, retomamos a Castoriadis (1997), pensador, psicoanalista, filósofo y sociólogo griego del siglo XX, quien propone el concepto de *imaginarios* y su vinculación a la imaginación, asociado a dos connotaciones: el primero, en torno al sentido más general

del concepto *imagen*, que se refiere a la idea de representación, es decir de repetición mental de las formas perceptuales generadas por la relación con el entorno; la segunda se relaciona con la idea de invención, o más precisamente con la de creación en general, es decir, de producción de algo nuevo, de algo que no está por completo en la realidad que se percibe, pero que es motivado por esta.

De igual manera, los imaginarios están presentes en todas las estructuras de sociedades, son construcciones culturales que se crean y reproducen en el sujeto o grupo y se instalan gradualmente en la comunidad; así, con respecto a los imaginarios de género específicamente, estos se encuentran presentes en todas las instituciones sociales como lo son la familia, la iglesia, la escuela, entre otros, mediados por las relaciones de poder, y por la carga histórica y cultural que se expondrá a continuación.

Más allá del género: un traspaso al imaginario convencional del género

Al nacer, al sujeto humano se le asigna un género en relación con la apariencia externa de los genitales, esta asignación es inconsciente y responde a los imaginarios maternos y paternos que a su vez dan cuenta de lo instituido histórica y culturalmente, basado en la complejidad de las interacciones de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas. De allí que hombres y mujeres manifiestan una forma de autorrepresentarse masculina o femenina con base en el modelo dado por su cultura y el sistema social en el que habitan: “las normas, la clase social, las relaciones económicas, los estilos de vida, el lenguaje, el arte, las religiones, la tradición y la ciencia” (Piedrahíta, 2011, p. 15).

Por su parte, en relación al género, Scott (1996) plantea:

El género tiene dos partes y varias subpartes. Están interrelacionadas, pero deben ser analíticamente distintas. El núcleo de la definición reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género

es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (p. 289).

De otro lado, Preciado (2002) establece:

La categoría de género es una construcción normativa, ideada para fijar una bipolaridad propia del pensamiento positivista occidental, que pretende ubicar solo dos posibilidades únicas y taxativas en relación con la condición sexual de la especie humana, porque si se aprecia con cuidado se percibe que el cuerpo humano es realmente una entidad plástica de esencia y expresión múltiple que se manifiesta en un espectro amplio de condiciones sexuales que no se debería reducir exclusivamente a la masculinidad y la femineidad; porque en realidad habrían más de dos sexos, existiría una diversidad de configuraciones genéticas, hormonales, cromosómicas, genitales, sexuales y sensuales (p. 16).

Esto último resultó importante en esta investigación, pues el análisis de las manifestaciones estéticas, así como de los trabajos expresivos (de esencia simbólica) de las y los estudiantes de la LPI hizo visible los modos de concebir posibilidades de ser varones y mujeres, lo cual permitiría fortalecer la dimensión epistémica y metodológica de nuevas propuestas hacia la ruptura de género que están construyendo las y los docentes en formación.

El análisis de las expresiones gráficas y escritas sobre los imaginarios de género de las y los docentes en formación se realizó utilizando los planteamientos de "ruptura" desarrollados por autoras feministas como Braidotti, Preciado y Butler, que han generado proposiciones transgresoras en la redefinición del género como: "tecnología del sí mismo, concepto de política de la subjetividad, en el sentido doble de la constitución de identidades y la adquisición de subjetividad, entendidas como formas que habitan o dan derecho a ejercer ciertas prácticas" (Braidotti, 2004, p. 141).

Visibilizando el papel de la expresión

Para el abordaje del concepto de expresión, adherimos a la idea de que él presenta en la actualidad dos acepciones básicas: una relacionada directamente con la exteriorización de sentimientos generados por la manera como percibimos nuestro entorno y otra asumida indirectamente como una proyección de dichos sentimientos, como si fueran manifestaciones de las cosas. Teniendo en cuenta que la expresión es inherente al ser humano: "El término de *expresión* alude fundamentalmente a las manifestaciones externas de la personalidad humana; puede decirse que al aspecto externo y las actividades del cuerpo humano son expresivos" (Arnheim, 1980, p. 53).

Estas manifestaciones se producen de diferentes maneras, algunas conscientes y otras inconscientemente; algunas diluidas en las experiencias cotidianas y otras enriquecidas por notables intencionalidades y alcances estéticos. Acciones como vestirse, arreglar la casa, preferir ciertas lecturas y muchas otras presuntas acciones anodinas, así como escribir un poema, realizar un dibujo, componer una canción y otras manifestaciones creativas son consideradas acciones expresivas porque permiten a un observador sacar conclusiones u obtener otras lecturas acerca de la personalidad del individuo que las realiza o sobre su estado anímico en el momento de hacerlo. De ahí que "La palabra expresión lleva implícita una acción, etimológicamente, la de presionar hacia afuera" (Arnheim, 1980, p. 56).

METODOLOGÍA

La temática investigada se sitúa en el plano cultural, lo cual hizo que el enfoque implementado se orientara hacia la investigación cualitativa, bajo la modalidad de investigación-acción, complementada con algunas estrategias derivadas de la sistematización de experiencias pedagógicas, que posibilitó, a su vez, la mezcla de diferentes

instrumentos de recolección, clasificación y análisis de la información (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Reconocer, describir e interpretar los imaginarios de género que maneja una población específica en el contexto particular de una determinada realidad social, en este caso el de las y los estudiantes que ingresaron a primer nivel en la LPI de la UDFJC en el primer semestre de 2013, implicó identificar la lógica de estas relaciones, así como las interpretaciones y significaciones dadas por sus protagonistas.

El enfoque principal de esta investigación es el derivado de las corrientes relacionadas con los modelos de investigación acción educativa desarrollados por autores como Stenhouse (1998) y Elliott (2000a, 2000b), quienes desde sus respectivos contextos han aportado notablemente a la consolidación de una corriente internacional de profesores que se asumen como investigadores de su propia experiencia pedagógica.

Cabe señalar que esta investigación se desarrolló en tres fases: espacios de reflexión y expresión; clasificación, análisis e interpretación; y, por último, hallazgos, resultados y conclusiones.

Primera fase: espacios de reflexión y expresión

Dedicada a la *identificación y análisis* de las manifestaciones expresivas a través de las cuales estos docentes en formación exteriorizan sus imaginarios de género. Durante esta fase, inspirada en los planteamientos de Elliott (2000b) acerca de las estrategias dialógicas —según la cual “La investigación acción interpreta ‘lo que ocurre’ desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (p. 25)—, se implementan los espacios de *reflexión y expresión*, en los cuales se propiciaron diversas acciones (intra- y extracurriculares) que motivaron la expresión estética de las y los jóvenes en torno a dicha temática. Estos espacios se desarrollaron con la siguiente estructura general:

Motivación: luego de plantearle al grupo participante la temática general que se iba a explorar, se les pidió que extractaran, de diferentes medios

impresos y llevaran al encuentro varias fotos grandes y de cuerpo completo de hombres y de mujeres, para facilitar el proceso de representación gráfica de sus imaginarios sobre género. Cabe anotar que en este caso, por primera vez en el desarrollo de las diversas exploraciones investigativas adelantadas hasta el momento (las cuales se detallan más adelante), a una de las participantes se le ocurrió la posibilidad de tomar dichas imágenes de su “muro” de una de las redes sociales virtuales que ella usa, lo cual abre una interesante posibilidad metodológica hacia el futuro, dado que sitúa su escogencia en un ámbito que fluctúa entre la dimensión personal y la dimensión colectiva, como lo presentan dichas redes.

En la siguiente sesión, apoyándonos en que “La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación” (Elliott, 2000b, p. 26), se hizo una presentación del tema de reflexión que evocó experiencias (sensoriales, emocionales, cognitivas, etc.) que motivaron su posterior trabajo expresivo. Seguidamente se les planteó que desarrollaran unos listados en los cuales señalaron:

- a. varios aspectos positivos y negativos de su propia condición de género.
- b. varios aspectos positivos y negativos de lo que consideraran del otro género.

Reflexión y expresión: tras recoger los listados (que entrarían posteriormente al proceso de análisis), se propuso que cada participante escogiera uno de los aspectos anotados (positivo o negativo de los hombres o las mujeres) y con las fotografías que hubiese traído, o con las que pudiera intercambiar, elaborara un *collage* fotográfico¹ de cuerpo completo, en el que se recortaran diferentes partes de distintas fotografías.

Cuando terminaban, se les proponía que en la parte posterior del soporte o en una hoja aparte escribieran sus consideraciones acerca del

personaje o la situación que habían construido, así como sobre las valoraciones que le otorgaban a sus creaciones.

Confrontación: a continuación se les presentó brevemente la manera como se ha venido desarrollando esta experiencia y se le planteó al grupo que, en lo posible, investigara sobre algunos artistas que manejan la temática de género y sexualidad en su trabajo artístico (se sugirieron algunos nombres, pero se propuso que ampliaran la búsqueda según sus propios intereses).

Segunda fase: clasificación, análisis e interpretación

La labor de clasificar, analizar e interpretar la información surgida de toda la experiencia, se realizó en dos partes complementarias: de un lado, los enunciados verbales de los imaginarios reconocidos y, del otro, sus concreciones plásticas.

La información se clasificó, organizó y recopiló en *mapas conceptuales* de los imaginarios enunciados en los relatos y en *constructos plásticos* (agrupación de imágenes elaboradas). Es menester señalar que todo este material se encuentra en imágenes y escritos en formato no solo físico, sino también virtual a través de un blog².

Para la interpretación de las imágenes se aplicó un modelo mixto de análisis semiótico derivado de la propuesta interpretativa desarrollada para las artes plásticas occidentales por Panofsky (1983), que consta de dos partes: a) una descripción de las características genéricas de las imágenes recolectadas (*aspecto iconográfico* del modelo); y b) una interpretación básica de los significados subyacentes, derivada principalmente de las significaciones que le otorgaron sus autores a las obras realizadas (*aspecto iconológico* del modelo).

Tercera fase: hallazgos y resultados

Los hallazgos fueron clasificados en dos grandes grupos: lo *femenino* y lo *masculino*, cada uno se divide en dos subgrupos atendiendo a las diferentes interacciones presentes en los imaginarios de los y las docentes en formación de la siguiente manera: imaginarios de ellas acerca de sí mismas, imaginarios ellos hacia ellas, imaginarios ellas hacia ellos e imaginarios de ellos hacia sí mismos. Estos imaginarios se analizaron a la luz de las valoraciones conservadoras, renovadoras y ambiguas.

Imaginario sobre lo femenino

Este apartado se centra en el reconocimiento y el análisis de los imaginarios que sobre lo femenino de las y los estudiantes del grupo estudiado. Está dividido en dos partes: la primera se orienta a la identificación y el análisis de los imaginarios de mujer que manejan las jóvenes participantes, es decir, *lo que dicen y piensan ellas acerca de sí mismas*; la segunda parte se orienta al análisis e interpretación de *los imaginarios* de mujer que expresaron los pocos hombres de este grupo.

Imaginarios de ellas acerca de sí mismas

Los imaginarios reconocidos se han organizado en tres grupos que muestran sendos tipos de orientaciones básicas: la primera devela una permanencia de los valores convencionales, heredados de la cultura patriarcal; la segunda demuestra un abierto autorreconocimiento de carácter progresista que se está operando entre algunas muchachas acerca de su condición de mujeres y del nuevo papel que deben jugar como tales; y, finalmente, la tercera

1. Este procedimiento plástico se ha convertido en una de las constantes de nuestro dispositivo metodológico para abordar la temática de género desde la dimensión simbólica, dado que resulta eficaz para facilitar la concreción gráfica de los imaginarios personales de los participantes, quienes gracias a la versatilidad del medio asumen lúdicamente la posibilidad de expresarse plásticamente, sin las prevenciones que a veces suscita el dibujo (asociado por lo general al dominio de habilidades especializadas fruto de un talento innato).
2. <http://imaginariosgeneralpi2013a1s.blogspot.com/>

orientación muestra una ambivalente identificación de las posibilidades de equidad entre ambos géneros, que no termina de ubicarse en valoraciones claramente progresistas, pero tampoco se pueden ubicar específicamente como consideraciones patriarcales.

Los imaginarios femeninos conservadores presentan las siguientes características:

1. Entre las imágenes se encuentra una tendencia mayoritaria que corresponde al prototipo de mujer caucásica, joven, casi siempre de cabellos claros, cuerpos esbeltos y estilizados, aunque algunas veces estos han sido un poco distorsionados debido a la mezcla de diferentes partes de cuerpos femeninos tomados de distintas fotografías, o a la combinación con partes dibujadas o pintadas.
2. En algunas de estas obras aparecen elementos que las relacionan con el convencional culto a la "belleza femenina", como los cosméticos, la ropa interior y las prendas de lencería, los accesorios de moda, los adornos, los zapatos de tacón alto o de plataforma, etc.
3. La mayor parte de las mujeres que aparecen representadas en estas obras están realizando acciones que se relacionan con el rol convencional del modelo patriarcal para el género femenino: están en poses llamativas, ataviadas con vestidos cortos o escotes pronunciados, como en actitud de espera de las posibles atenciones masculinas; y en dos casos concretos aparecen obras que aluden abiertamente a la exaltación de la maternidad como la dimensión esencial de la condición femenina.
4. Una parte importante usa el rojo como color predominante, al que sus autoras relacionan simbólicamente con el amor, la pasión y hasta con el chisme, para señalar aspectos que según ellas caracterizarían a las mujeres.

La constante presencia de adornos, lencería, tacones altos, blusas escotadas, etc., en las obras realizadas por las estudiantes de primer nivel de la LPI reafirma el peso del entramado androcéntrico como dispositivo ideológico en la estructuración de las representaciones de mujer que ellas asumen. Efectivamente, se considera que todos esos accesorios constituyen señales inequívocas de la relación que ellas establecen entre el ser mujeres y la avalancha de productos que el consumismo les ofrece, para, supuestamente, afianzar su feminidad. Por ello, es interesante resaltar cómo en algunas imágenes estos accesorios son altamente valorados, como en el caso de la imagen elaborada por una de las autoras³.

En cuanto a los *imaginarios femeninos renovadores*, entre las valoraciones que se consideran renovadoras se resaltan planteamientos de algunos y algunas jóvenes que a pesar de circunstancias adversas tratan de estudiar y buscar una mejor calidad de vida; además de ello está el reconocimiento del papel de ciertas mujeres que, a pesar de haber quedado embarazadas, logran salir adelante sin necesidad de tener la ayuda de un hombre. Esto se considera renovador, en cuanto estas mujeres se atreven a ir más allá de verse como personas dadas al servicio doméstico o de cuidado, teniendo en cuenta que ellas usan la educación como una alternativa de desarrollo para superar las dificultades que les ha tocado vivir.

Finalmente, con respecto a los *imaginarios femeninos ambivalentes* se analizó la única obra elaborada por una de las docentes en formación del grupo estudiado, en la cual se reconocen valoraciones que hemos denominado *ambivalentes*, pues aunque aparecen valoraciones conservadoras, la mayor parte presenta una orientación que la ubica en un estadio intermedio entre las renovadoras y las conservadoras. Por ello, de acuerdo con el procedimiento asumido, inicialmente se describen las características genéricas de dicha obra y posteriormente se aborda la interpretación de los significados subyacentes, partiendo de los planteamientos que hizo su propia autora.

3. Ver en: <http://imaginariosgeneralpi2013a1s.blogspot.com/2014/04/lizeth-tatiana-cabrera-diaz.html>

En esta obra se presentan cuestionamientos referidos a algunos comportamientos masculinos que considera esencialmente “tontos”, como colocó en el título de dicho *collage*; aunque en el escrito anotado al respaldo, señala que la obra “refleja el morbo de los hombres porque a veces dicen unas cosas y te miran con unas caras que son intimidantes y hacen que una mujer se sienta mal y a veces no sabemos que hacer”, frase que ubica inicialmente la obra en un plano crítico de carácter claramente renovador.

Sin embargo, en la versión pictórica, la obra, extrañamente, se orienta en otra dirección y se centra exclusivamente en el ámbito autorreferencial del retrato, dado que la autora elimina tanto las pequeñas imágenes como los escritos complementarios que aludían a los comportamientos masculinos que, según lo anotado al respaldo, estaba cuestionando en el *collage*.

Los imaginarios de ellos hacia ellas

Es necesario aclarar que, solo dos hombres docentes en formación participaron en el grupo investigado, uno cuya obra se inclinó a este subgrupo y el otro hacia *los imaginarios de ellos sobre ellos mismos*.

En relación con la interpretación de este subgrupo, dada las características, los imaginarios corresponde a las *valoraciones ambiguas*, ya que en primer lugar se encuentra una valoración renovadora en tanto el autor es un hombre que decide hablar del amor, resaltando en sus narraciones que el amor no depende del físico de las personas: “la verdadera belleza no está en lo físico, sino en lo sentimental, en la inteligencia, en lo espiritual y en su forma de ver el mundo, eso es lo que de verdad enamora”; y en segundo lugar, la composición artística profundiza en la espiritualidad, sentimientos e inteligencia como cualidades importantes que debe tener una mujer; no obstante, en la misma composición, la mujer que se visibiliza allí no es diferente a los estereotipos convencionales de mujer caucásica, con cabello largo y

falda, desconociendo otro tipo de mujeres como étnicas, campesina, indígena, lesbianas o con una discapacidad física.

Imaginarios sobre lo masculino

También en este caso los imaginarios reconocidos se organizaron en las tres categorías: primero los constructos plásticos en los que predomina los valores patriarcales convencionales; segundo, los de carácter progresista; y, por último, los ambivalentes acerca de las posibilidades de equidad entre ambos géneros, que fluctúan entre valoraciones progresistas y consideraciones patriarcales convencionales.

Imaginarios de ellas acerca de ellos

Imaginarios masculinos conservadores:

1. La mayoría de estas obras (particularmente en la versión inicial en *collage*) resalta aspectos negativos del modo de ser de los hombres, lo cual a nivel gráfico se traduce en un grupo mayoritario de obras en las que predominan representaciones grotescas de los varones, en las cuales se han generado notorias desproporciones o marcadas deformaciones logradas por el hábil ensamblaje de recortes fotográficos de diferente índole. En una buena parte de los casos, la representación se orientó hacia una dimensión repulsiva de la imagen construida, para señalar comportamientos que las jóvenes estudiantes consideran grotescos, nocivos y perjudiciales por parte de los hombres, bien sea en términos generales o en acciones específicas hacia las mujeres.
2. En este grupo encontramos algunas obras en las cuales los tamaños de unas partes de los cuerpos son desmesuradamente grandes en relación con otras, o los rasgos de los personajes, incluso en la versión en *collage*, se han tratado con una intencionalidad expresiva que los muestra como seres fieros y duros.

3. Una buena parte de las obras de esta categoría señala una especie de lugar común entre las chicas del grupo estudiado, al representar obras que resaltan aspectos grotescos de los comportamientos masculinos. En este sentido, una obra resultaría ilustrativa del imaginario que caracterizaría la condición chabacana de la mayor parte de los hombres, la cual fue realizada por una autora y que tituló: "El miembro". Se trata de un imaginario masculino generalizante, según el cual esos comportamientos grotescos y desconsiderados constituyen la esencia del ser masculino, pues a diferencia de ellas, estos pueden satisfacer sus necesidades fisiológicas en cualquier lugar y en todo momento.
4. En esta categoría encontramos el generalizado imaginario del hombre mujeriego, que se concreta en la obra que precisamente se denominó con ese título: "Hombres mujeriegos", la cual sintetiza gráficamente una de las críticas más comunes que formulan las mujeres con respecto al comportamiento promiscuo de los varones, consistente en "el jugar con los sentimientos de las mujeres". Al respecto, resulta muy significativo que en la versión pictórica de la obra, el color predominante en la figura masculina es el azul, con lo cual podemos reconocer cómo se manifiesta de manera contundente el imaginario convencional, que en nuestro medio suele asociar lo masculino con esta manifestación cromática, como pasa en cinco de las diez obras realizadas.

Imaginarios masculinos renovadores: las obras que hacen parte de esta categoría, denominados *renovadores* por las alternativas divergentes a los imaginarios conservadores que se pueden identificar en lo que expresan y reconocen las estudiantes participantes presentan la siguiente característica: develan valoración crítica y problemática acerca de los comportamientos varoniles haciendo alusión

a maltrato físico (golpes), verbal (insultos, piropos) y psicológico (comparaciones y manifestaciones de cómo comportarse) por no responder a un estereotipo de mujer o de belleza.

Imaginarios masculinos ambivalentes: en este pequeño conjunto de obras se presenta como orientación principal el predominio de una intencionalidad crítica, pero con una disposición algo más benévola, imbuida incluso de un espíritu sarcástico y casi caricaturesco. Como paradigma de este conjunto se encuentra una obra que cuestiona, pero desde el humor jocoso, algunos de los comportamientos varoniles que las autoras consideran criticables. Así, encontramos que la obra titulada "Insensibilidad fingida", aunque también presenta algunas desproporciones que resaltan la intencionalidad burlesca, en el fondo resulta ser muy suave en su cuestionamiento, pues lo que en la versión del *collage* parecería ser un ácido comentario gráfico constituido por una cabeza de bebé insertada en un cuerpo adulto varonil ataviado con vestido entero de paño (sinónimo occidental de presunta importancia laboral, al asumirse como una especie de uniforme de empresarios y oficinistas), resulta notoriamente atenuado con el comentario anotado al respaldo, según el cual los varones aunque "quieren mostrarse fríos, maduros e insensibles [...] verdaderamente son como niños, aunque no lo muestran, conservan la ternura y la necesidad de afecto que nosotras la mujeres percibimos".

En este caso, el juicio crítico en el cual predominan valoraciones conservadoras en relación con el personaje y su contexto se suaviza con una posición ambivalente (algo esperanzadora) que se refuerza con la pregunta final que la autora coloca al final de la biografía del personaje "Tiene la posibilidad de ser feliz y tener una familia, pero ¿será que recapacitará?"

Imaginarios de ellos sobre sí mismos

En este apartado se presenta la interpretación de los imaginarios de masculinidad que manifestó el

otro hombre docente en formación del grupo participante, cuyo análisis dio cuenta de *imaginarios masculinos conservadores*, dada la valoración peyorativa que se expone ante comportamientos varoniles que se apartan del canon hegemónico, y que este participante denomina como afeminado.

CONCLUSIONES

Con respecto a las *valoraciones conservadoras*, se concluye que prevalecen imaginarios relacionados con la maternidad como una condición natural de la mujer, el amor romántico como forma para ser feliz, la mujer como mercado y consumo, la fragilización de la mujer, la binariedad entre mujer “buena” que es víctima y hombre “mujeriego, alcohólico y machista” que es victimario, .

Con respecto a las *valoraciones renovadoras*, una tendencia que podemos resaltar es que se empiezan a reconocer otros tipos de masculinidades, es decir unas maneras diferentes de ser hombre que se distancian de la estipulada por la sociedad patriarcal; en este caso, solo se logra ver dicho reconocimiento en una de las biografías, donde una mujer relata la “experiencia” de un hombre que logró que operasen su cuerpo porque le gustaba sentirse mujer, a pesar de que este hombre seguía sintiendo una atracción heterosexual hacia las mujeres.

REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1980). *Hacia una psicología del arte*. Madrid: Alianza.
- Bonilla, E. y Rodríguez, S. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Unian-des, Grupo Editorial Norma.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada* (Trad. Gabriela Ventureira y María Luisa Femenías). Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo & Error.
- Elliott, J. (2000a) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Barcelona: Gedisa.
- Elliott, J. (2000b). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Panofsky, E. (1983). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Piedrahíta, C. (2011). *Consideraciones sobre una pedagogía posgénero, memorias de maestros y maestras*. Bogotá: IDEP.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. (Trad. Julio Díaz y Carolina Meloni). Madrid: Opera Prima.
- Scott, J. (1996). Género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Eds.): *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. (pp. 23-56). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

La metáfora cromática en el cine de infancia: una revisión a una década largometrajes sobre niñez

Chromatic Metaphor in Children's Cinema: A Review to a Decade of Films about Childhood

Carlos Eduardo Daza Orozco¹

Para citar este artículo: Daza, C. E. (2015). La metáfora cromática en el cine de infancia: una revisión a una década largometrajes sobre niñez. *Infancias Imágenes*, 14(1), 59-76.

Recibido: 28-febrero-2015 / **Aprobado:** 10-junio-2015

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad presentar algunos hallazgos de la investigación "Infancias del tercer cine: una revisión a dos décadas de narrativas sobre niñez", los cuales hacen referencia al uso de la "metáfora cromática" como instrumento de análisis social aplicado al campo de los estudios visuales. El diseño teórico-metodológico del estudio se estableció a partir del desarrollo interpretativo de un corpus compuesto por quince largometrajes de producción mundial que compartían elementos como la enunciación de colores en sus títulos, la presentación actancial de historias relacionadas con niños o niñas y el establecimiento en un marco temporal de estreno correspondiente a dos décadas (1993-2012). Esta composición permitió un anclaje a la lectura visual desde la triada compuesta por la sociología de los cuerpos y las emociones, la sociología de la infancia y el cubismo teórico, que esbozó una sucinta recuperación de la noción-representación de la niñez que habita en la narratología cinematográfica.

Palabras clave: infancia, niñez, cine, sociología de los cuerpos y las emociones

Abstract

This paper aims to present some findings of the research "The third film's childhoods: a review of two decades of narratives about childhood," which refers to use of "chromatic metaphor" as a social analysis tool applied to the field of visual studies. The theoretical-methodological design of the study was established from the interpretive development of a corpus comprising fifteen films of world production sharing elements such as enunciation of colors in their titles, the actancial presentation of stories about boys or girls and establishment in a release time frame corresponding to two decades (1993-2012). This composition allowed for an anchor to visual reading from the triad: sociology of bodies and emotions, sociology of childhood and theoretical cubism, which gave a brief recovery of notion-representation of childhood which live into film narratology.

Keywords: childhood, cinema, sociology of bodies and emotions

1. Licenciado en Pedagogía Infantil, Magíster en Comunicación y Cultura de la Universidad de Buenos Aires. Becario del programa "Roberto Carri", Ministerio de Educación de la República Argentina y el Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas de las Universidades Nacionales. Correo electrónico: c.daza@hotmail.com

APUNTES SOBRE CASUALIDADES CROMÁTICAS EN INFANCIAS

Por causalidad o casualidad puede resultar interesante que tras recorrer las sendas disciplinares de la imagen de infancia, la etimología infiera en una serie de conexiones entre niñez, cine y color para condensar regímenes sensoriales adscritos a ellos para la producción de un “sistema límbico” de análisis social, que formaliza las representaciones² e imaginarios de la infancia en diferentes categorías: cognitivas, estéticas o técnicas, que se anidan en el reconocimiento de los estímulos emocionales relacionados con la memoria, el género, los instintos sexuales, los sentimientos (por ejemplo, amor, miedo, agresividad), la personalidad y la conducta.

En casi ciento veinte años de imágenes en movimiento, el celuloide se ha nutrido de la “afonía” etimológica de la infancia para “dar voz” a múltiples historias que entre el realismo y la ficción han transitado errantes por los diferentes países y géneros. En una revisión realizada en la Internet Movie Database (IMDb) (2013), aproximadamente el 47% de la producción mundial de la industria cinematográfica ha sido inspirada en niños y niñas, y en la actualidad se cuenta con cerca de 4.150 largometrajes; tras un relevamiento de información más exhaustivo, se evidenció que el mayor alcance de las narrativas visuales sobre la infancia se da en dos momentos: el primero, con el auge de los nacientes festivales de cine de los años 50 y 60 del

siglo XX —especialmente en Europa—, y el segundo, tras la promulgación de la Convención de los Derechos de los Niños en 1989 —en países en vía de desarrollo—.

El primer momento originó dos sucesos atractivos, por una parte, el encuadramiento del debate acerca del proyecto de Modernidad-Colonialidad-Descolonialidad³ (MCD) y, por otra, la apertura a la discusión ideológica, estética y política de los propósitos del cine. Al respecto, la curiosa relación etimológica —por adjetivarla de alguna manera— se da en el marco de este primer momento, con la asociación de la raíz léxica de la palabra *color* al discurso de lo colonial-descolonial⁴, cuya acepción latina *celar* devela una significación orientada a la apariencia. De allí que el color sea asociado a valores de ocultamiento, de transiciones metafísicas que en el régimen de la mirada carecen de una apropiación tangencial; o de una construcción sociológica que releva al “espíritu” de la colonialidad como el “lado oscuro” de la modernidad, consideración que de inmediato trae a colación posturas sociológicas clásicas como las de Weber (2006) y Echeverría (2010) en donde el sometimiento social e incluso individual es visto como una cartografía cromática de la moral dictada por la economía en escala de grises.

El segundo suceso, la apertura a la discusión ideológica, estética y política de los propósitos del cine trajo consigo la asociación entre color y cine a partir de la reflexión entre el ver y el mirar; el

2. Se retoma el concepto de representaciones como una forma de identificar a un grupo a través de sus propias miradas y perspectivas, para comprender los significados sociales que construyen y que le dan sentido a su existencia. En adhesión a la postura de Jodelet (1984): “(...) la caracterización social de los procesos o contenidos de la representación deben tener en cuenta las condiciones y los contextos donde surgen dichas representaciones, los tipos de interacciones comunicacionales en que circulan y las funciones que cumplen dentro del colectivo social que las utiliza. (...) La construcción simbólica de la realidad social efectuada mediante la representación presenta a sí mismo un factor creativo, tanto que el sujeto no solo puede optar por diversas figuras y sentidos de un fenómeno social sino que, y esto es quizá más importante, puede combinar diversos sentidos y desarrollar uno nuevo, el suyo propio”.
3. El Proyecto MCD es uno de los colectivos de pensamiento crítico más importantes en América Latina durante la primera década del siglo XXI. Se trata de una red multidisciplinaria y multigeneracional de intelectuales. Sus trabajos pueden ser vistos como el más genuino aporte latinoamericano al poscolonialismo, que estuvo dominado por autores provenientes de las antiguas colonias inglesas o francesas en Asia, Oceanía y el Medio Oriente.
4. Desde el discurso en apropiación, el “colonialismo” se refiere a la ocupación militar y la anexión jurídica de un territorio y sus habitantes por parte de una fuerza imperial extranjera. “Colonialidad”, en cambio, hace referencia a la “lógica cultural” del colonialismo, es decir al tipo de herencias coloniales que persisten y se multiplican incluso una vez que el colonialismo ha finalizado.

cual desglosa el interés de visitar al cine desde su composición como obra de arte visual, que remite a enunciaciones presentadas por Jameson (2002) como la de la “mirada colonial o colonizadora”, que vincula las esferas subjetivas de la autonomía de la obra de arte en la estrecha relación que describe Geertz (1996) al expresar que: “la concepción que un pueblo tiene de la vida aparece en muchos otros ámbitos de su cultura; y el arte es una de ellas”. En este caso, la construcción (re)flexiva de la mirada basada en la dióptrica descartiana, que Agamben (2007) presenta como una teoría de la visión, según la cual

todo acto de visión es, en realidad, un juicio intelectual del sujeto (...), una reflexión del yo a partir de los signos sensibles. El sujeto de la visión, el yo pensante, que se encuentra, con respecto al ojo, en una posición análoga que se mira a sí mismo

hace que el color se arraigue como un índice⁵ de producción de sentido.

La mirada “colonial o colonizadora” es tomada como un instrumento de dominación, cosificación o reificación. Es en este instante donde se convierte ese in-visible en objeto. Es el instante inscripto en los postulados sartreanos de 1944 en *El ser y la nada* (2006) y que Aumont (1992) precisa distinguir entre: “la acción de mirar y ver”. Aparece de esta manera el ojo en la escena como el elemento-órgano de la percepción histórica que permite que el hombre coexista con el mundo externo, interactúe, se relacione, tome posición y apertura en un sistema social; por ello, el pensamiento occidental

asume la visión como uno de los sentidos primordiales, capaz de establecer comunicación con la realidad externa, y cuya influencia se ha comparado metafóricamente con la luz, la verdad.

El ver y el mirar esbozan acciones asociadas al órgano (ojo) como tal. El primero como un acto sensorial, preceptivo, físico, que se desprende de la retina, mientras que el segundo se relaciona con la construcción estético-ideológica de la mirada a nivel colectivo en tanto examina sus propios fondo y forma.

La analogía de dicha disertación y su relación con la cinematografía es evidente en el mito platónico de la caverna (2003), en donde los arquetipos de la vida cotidiana se proyectan y crean una memoria social, un concepto cultural, que devuelve sobre sí la mirada como protopolítica, realizando una ponderación de la imagen como objeto de análisis y apropiación del lenguaje como un deíctico diegético. De aquí que Fernández Labayen (2008) propusiera una tipificación del cine de la siguiente forma:

Primer cine (o proveniente del “Primer Mundo”) establece dos patrones: el “hollywoodiense” (entretenimiento) y el europeo (artístico).

Segundo cine: convoca producciones del bloque soviético/comunista (propagandístico).

Tercer cine: se concibe como un artefacto cultural del Tercer Mundo (cine de autor), que reivindica según Solanas y Getino (1969) la nomenclatura del colonialismo, que establece su discurso en términos de culturas desarrolladas y subdesarrolladas⁶.

(...) Entonces, hablar de Tercer Cine supone plantear las relaciones cinematográficas en términos de

5. Se toma como punto de partida la teoría de los índices narrativos de Argüello (1994) que hace alusión a que todo tipo de marca idiomática conforma un universo de sentido. Se desarrollan categorías como: índices tenuous (muestran toda la carga semántica del estado de los protagonistas; son axiológicamente deónticos y éticos); índices embrionarios (aquellos que tienen una unidad intencional explícita que se integra inicialmente al relato y madura en el correlato). Obedecen al acto de atar cabos, que, en la vida cotidiana, se pueden dar por un acto milagroso o por un acto de asociación intencional) e índices recurrentes (se evidencian por su repetición constante. Tienen su origen en la teoría de los motivos, para indicar una unidad mínima de narración. Cuando un motivo se repite da origen a lo que comúnmente se ha denominado en música *leitmotiv* (idea completa más breve en música, motivo principal de una partitura a la que se recurre diversas veces). Este apartado es elemental para descubrir que en la enunciación del color se pueden dar indicios de la trama y el argumento en cualquiera de las tres tipologías anteriores.

6. Para ahondar en el término, Rocha (1965) y García (1969).

alteridad, recogiendo en su seno una cantidad de experiencias cinematográficas muy diversas. Se trata de plantar cara a las teorías evolucionistas del arte desde el propio terreno de la creación, de romper con discursos centralistas y homogéneos en torno al cine.

Así, el auge del segundo momento, la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, convergería en la etapa de mayor gestión, producción y circulación de narrativas — especialmente cinematográficas— que construyeron la mirada de la infancia desde la enunciación cromática de sus títulos. Relación que de modo sugestivo articula los cimientos de las metáforas cromáticas que marcan el interés del presente estudio y que para Scribano (2013) son instrumentos de análisis social en tanto:

- a. Los procesos de identificación, selección, elaboración, gestión y circulación de colores en las sociedades contemporáneas son especialmente importantes para el estatuto de las emociones en la economía política de la moral vigente.
- b. Los dispositivos de regulación de las sensaciones están atravesados por los colores hechos cuerpo, implicando disposicionalidades emocionales respecto a las formas sociales de asignación y valoración de las relaciones sociales.
- c. El conjunto de fantasmas y fantasías sociales que integran las políticas de las sensibilidades “están coloreadas” y performadas por las consecuencias de a) y b).

ESBOZOS A PARTIR DE UNA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Se subtitula con la palabra *esbozos* el presente acápite, teniendo en cuenta que este ejercicio investigativo constituye un proceso descriptivo en constante evolución, el cual interioriza diferentes teorías y perspectivas metodológicas que desde la comunicación y la cultura proponen un acercamiento a

los estudios sociales sobre la infancia que revisten procesos teóricos en torno al “circuito de la cultura” propuesto por Du Gay, Hall, Janes y Mackay (1997) como una aproximación teórica y analítica del campo de investigación de los estudios culturales/visuales; así como la conjunción de otros desarrollos teóricos, como la sociología de los cuerpos y las emociones, y la sociología de la infancia para entender mejor el estado histórico de la niñez representada en la pantalla grande (Tabla 1) .

Al interior de la metáfora cromática

Scribano (2013) indagó sobre las conexiones entre colores y emociones y descubrió que dicha relación no solo tiene un carácter “metodológico-instrumental”, sino que se ancla en una mirada sistemática sobre las potencialidades de la *metáfora cromática como herramienta de análisis social*.

Es necesario enfatizar que el interés del uso de la metáfora cromática, como en Scribano, es el “uso” cognitivo que tiene el lenguaje en tanto elemento que se constituye en una doble hermenéutica y se presenta como “canal” de interpretación que permite comprender el componente no formalizable que hay en una teoría.

De acuerdo a McCloskey, citado por Scribano, la metáfora “es un mapeo estructural de un dominio conceptual hacia otro”, por lo que se transforma en un plano conocido que se puede utilizar en “mundos” aún no explorados.

Algunas indicaciones para reflexionar sobre los usos de la metáfora se basan en el afianzamiento como recursos:

Para nombrar lo diferente por aproximación; esto implica al menos:

- la posibilidad que brinda para el traspaso de unidades de sentido de un contexto de conocimiento a otro (tanto que se aplique la noción de campo objetual como de dominio de conocimiento para designar dicho contexto), y

Tabla 1. Modelo teórico-metodológico para el análisis de la metáfora cromática en unidades de experienciación audiovisuales sobre infancia

Relaciones		conexiones y desconexiones		
		Sociabilidad	Vivencialidad	Sensibilidad
Vías de interpretación de la metáfora cromática asociada a las emociones ⁷	Lingüística Lakoff y Johnson (1980, 1999)	Metáfora orientacional	Metáfora ontológica	Metáfora estructural
	Experiencial (Pavez, 2012)	Enfoque estructural	Enfoque constructivista	Enfoque relacional
	Corporal ⁸ (visión del cuerpo del niño-niña desde elementos propios de la cinematografía)	Elementos argumentales	Elementos narrativos	Elementos estéticos

Fuente: elaborado con base en Scribano (2013) y Pavez (2012)

- la potencialidad de tener a la mano ciertas “reglas de argumentación” de la operación aludida. Limitados y no intrusivo; es decir, no presupone el traslado de “leyes” de un dominio a otro. Implica un acto reflexivo, por lo que el análisis de los usos de la metáfora parecería indicar un camino de entrada al ámbito de lo que se podría denominar “contexto de descubrimiento” en ciencias sociales (Scribano, 2013)

También establece tres modos de interpretar las relaciones aludidas:

- La *percepción y utilización* de colores para indicar emociones operan “traspasando” las

cualidades de unos colores particulares a unas emociones determinadas y viceversa; es decir, los rasgos característicos de la sensación obtenida respecto a un color permiten describir/expresar los rasgos de una emoción por procesos de proximidad/distancia elaborados socialmente.

- El *conjunto de sensaciones* asociadas a una emoción evocada por un color (dado el traspaso aludido en el punto anterior) elabora una disposición especial en las articulaciones posibles entre cuerpo imagen, cuerpo piel y cuerpo movimiento.
- Las *intensidades y valencias* de la conexión cuerpo/color/emoción son el resultado de la biografía

7. Clasificación tomada de Scribano (2013, 49-57). La vía de interpretación lingüística refiere a los “estudios que conectan estados emocionales a colores en base a determinadas valencias ‘sensitivas’ de uso de las palabras en diferentes idiomas. En esta dirección existe evidencia empírica de que los colores son expresados por una familia de palabras, campos semánticos o juegos del lenguaje según se quiera designar al conjunto de palabras que ocupan un lugar similar en un espacio de designación”. La vía de interpretación experiencial es la que sugiere que: “Existe una conexión entre tipos de emociones y clasificación de colores, aduciendo que es posible imputar a las así llamadas emociones básicas el ser sentidas/expresadas de modo muy similar a los colores básicos. Este análisis supone una superposición/coincidencia entre la paleta de colores y los espacios de disposiciones emocionales, de modo que la imputación de sensaciones cálidas y frías asociadas a los colores, adquieren una relevancia también importante para comprender el ‘ida y vuelta’ entre sensación y color”.

8. La vía de interpretación corporal está constituida por: “las relaciones encontradas entre cuerpo, color y emoción donde es posible anclar en ‘alguna- parte-del- cuerpo’ la experiencia de sensaciones específicas que coinciden/se superponen con los colores a ellas asociados. En este sentido, se propone, con base en diversas evidencias empíricas, que la sensibilidades son experimentadas en distintas partes del cuerpo de maneras diferenciales correspondiéndoles unos colores y emociones particulares” (Scribano, 2013).

del sujeto, la historia social hecha cuerpo en un tiempo/espacio determinado y las sensibilidades actuantes en el momento de un proceso metafórico/hermenéutico particular (Scribano, 2013).

Relaciones lingüísticas

Según Lakoff (1993), las metáforas no son un recurso poético sino que son elementos analíticos transversales de la vida cotidiana, el pensamiento y la acción hasta en los más mínimos detalles. Distingue entre metáfora conceptual y expresión metafórica; la primera estructura el pensamiento, mientras que la segunda es una expresión individual basada en una determinada analogía.

En el caso del análisis fílmico, la metáfora visual ha tenido acercamientos de diferentes disciplinas que remiten a los estudios realizados por Lakoff; o

en otros casos no afortunados terminan disolviendo el concepto de metáfora en el mar simbólico de los postulados de concepto Saussure. Así, en el campo de los estudios visuales es difícil encontrar unanimidad frente al término, el cual traza una red conceptual de nociones como: “metáforas cinematográficas” (Giannetti, 1972), “metáforas pictóricas” (Forceville, 2002) o “metáforas fílmicas” (Whitlock, 1990).

De esta manera, la tipificación de las metáforas de Lakoff y Johnson (1980), orientacionales, ontológicas y estructurales (Tabla 2), toma importancia al ser un eje en la composición de las relaciones de sociabilidad, vivencialidad y sensibilidad con la población en observación (infancia) presentado en el Tabla 1, que organiza la mirada no solamente en el título de los largometrajes, sino en su coherencia y correspondencia narrativa.

Tabla 2. Tipificación de las metáforas

Metáfora orientacional	<p>Establecen una organización interna dentro de una serie de conceptos. Suelen basarse en nuestra orientación espacial. Los principales dominios origen serán aquí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - arriba/abajo - dentro/fuera - delante/detrás - profundo/superficial - central/periférico
Metáfora ontológica	<p>Se define como una metáfora por la que se categoriza un fenómeno como una entidad, una sustancia, un contenedor o una persona. Expresa nuestras experiencias en términos de objetos o de personas, lo que nos permite razonar sobre nuestras experiencias, puesto que podemos categorizarlas, clasificarlas, etc. Se distinguen tres subtipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Entidad o sustancia</i>: se basa en nuestra interacción cotidiana con objetos físicos. - <i>Contención</i>: proyecta la oposición interior-exterior; se aplica a ambientes físicos e incluso en conceptos abstractos: ej. la mente humana es un contenedor, - <i>Personificación</i>: describe un objeto físico en términos de una persona, lo que corresponde al carácter fundamentalmente corpóreo del lenguaje.
Metáfora estructural	<p>Es la conceptualización de una actividad o una experiencia abstracta (dominio destino) en términos de otra más concreta (dominio origen). O sea, constituyen las metáforas prototípicas sobre las que la teoría de la metáfora cognitiva se basa esencialmente.</p>

Fuente: elaborado con base en Lakoff y Johnson (1980, 1999)

Relaciones experienciales

De acuerdo con los desarrollos de Pavez (2012),

La infancia, como unidad de análisis, continúa siendo un objeto de difícil investigación en la sociología, ya que generalmente su estudio ha formado parte de las investigaciones en torno a la familia — como institución social— o la educación —como instrumento de reproducción del orden social a través de la dominación de las nuevas generaciones. Los estudios sociológicos se han ocupado indirectamente de las niñas y los niños solamente de un modo instrumental.

En este orden de ideas, la sociología de la infancia permite el análisis de los estereotipos generacionales atribuidos normativa y arbitrariamente a las personas en función de su edad; y ofrece una mirada amplia en la que comparte intereses teóricos y metodológicos con la sociología de la juventud —o con una sociología basada en el estudio de las generaciones—, y principalmente forma parte de los denominados *childhoods studies* o “estudios de infancias”, un campo multidisciplinar en el que participan diversas disciplinas (sociología, historia, antropología, trabajo social, geografía, entre otras). Su tipología presenta la infancia de manera

interdisciplinar en tres enfoques: estructural, constructivista y relacional (Tabla 3).

El interés que reviste la sociología de la infancia en el proceso de análisis de la metáfora cromática visual de la infancia radica en la multiplicidad de tesis alrededor de cada enfoque, lo cual genera puntos de apoyo en la consolidación de resultados experienciales.

EL CORPUS

La noción de unidad de experienciación (UE) que guió el proceso de organización del corpus fílmico de análisis se entiende como el:

paso dicotómico de la unidad de observación-unidad de análisis, al re-direccionamiento de la percepción, al hiatus que se abre entre el análisis y la observación cuando se trata de la expresividad de la acción, en aras a la identificación y sistematización del conjunto de superposiciones emocionales que advienen en un acto expresivo. (Scribano, 2011)

El corte de este corpus ofreció una visión amplia frente a las variables cromáticas de la infancia y evidenció que el género cinematográfico con mayor producción de narrativas infantiles tituladas bajo la enunciación de algún color se centraba en

Tabla 3. Enfoques de la sociología de la infancia

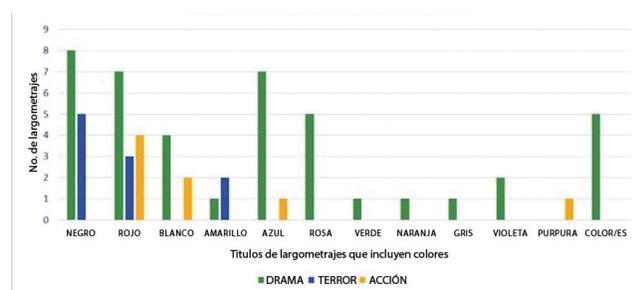
Enfoque	Estructural	Constructivista	Relacional
Premisa	La infancia como categoría (existente permanentemente en la sociedad, aunque sus miembros constantemente se renueven)	La infancia como construcción social	La infancia como convergencia de relaciones generacionales de poder. Agentes que permiten considerar visiones de sí mismos.
dimensiones de análisis	Cambios demográficos, actividades infantiles, economía, justicia distributiva y estatus jurídico.	Desigualdades de género, de clase social y de origen étnico entre las niñas y los niños, en tanto grupo social.	Relaciones desplegadas en espacios intrainfantiles y con las personas adultas en determinados entornos sociales como la familia, la escuela y el barrio.

Fuente: elaborado con base en Pavez (2012)

el drama, con 57% de la muestra, seguido de los géneros de acción y terror, 12%, respectivamente.

Depurando estos datos analíticos en los tres géneros de mayor producción, se encontró que la composición cromática de los títulos de los filmes del género drama tenía más heterogeneidad (once variables) que los de los dos siguientes porcentajes, los cuales solamente enunciaban tres o cuatro variables (Gráfico 1).

Gráfico 1. Desglose de largometrajes con títulos cromáticos en los géneros más representativos

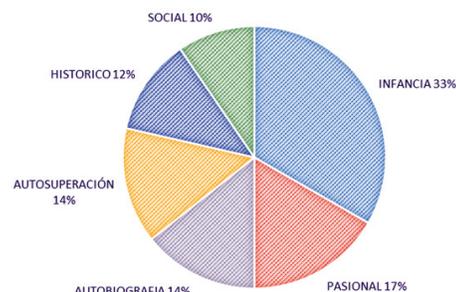


Fuente: elaboración propia

En el caso del género de acción, el rojo (*Cinturón rojo*), el blanco (*Dragón blanco*), el azul (*Un mundo azul oscuro*) y el púrpura (*Ríos color púrpura*) cumplen una función adjetivante que no complementa o significa la actancialidad principal de la infancia; en ellas se resalta la cromaticidad como algo accesorio que remite a un diálogo o a una conclusión final emitida por alguno de los personajes intervinientes. Similar función cumplen los colores enunciados en el género terror, en donde el negro (*Tuno negro*, *La mujer de negro*), el rojo (*Rojo sangre*) y el amarillo (*Tumor amarillo*) cumplen con una función de personificación de elementos narrativos que alrededor de tramas argumentativas no tienen asociación con la infancia; el uso del color en este género busca dar un tinte suspensivo enmarcado en la oscuridad (la noche, lo prohibido, lo desconocido), o en la mayoría de los casos refiere a la hemofobia humana (desmembramientos, asesinatos, violaciones).

En el caso de la composición de la metáfora cromática en el género drama, de acuerdo con instancias narrativas, se pudo evidenciar que la infancia constituye el 33% de la muestra como un factor de protagonismo frente a otros personajes de las historias desarrolladas; resalta la importancia de la construcción de contextos de/para niños: el 17% lo componen desarrollos pasionales, que en su mayoría marcan los ritos de paso entre la niñez y la adolescencia; los demás porcentajes marcan una tendencia del orden de lo disciplinar-reflexivo frente a instancias autobiográficas, autosuperativas, históricas y sociales (Gráfico 2).

Gráfico 2. Composición de la metáfora cromática en el género drama de acuerdo con instancia narrativa



Fuente: elaboración propia

Con estos hallazgos, finalmente se conforma el corpus de análisis con los siguientes largometrajes:

- 1) *El color del paraíso* (Mayidí, 1999)
- 2) *Los colores de la montaña* (Arbeláez, 2011)
- 3) *Vida y color* (Taberner, 2005)
- 4) *Los niños del barrio rojo* (Briski, 2004)
- 5) *El vuelo del globo rojo* (Hou, 2007)
- 6) *Rojo como el cielo* (Bortone, 2006)
- 7) *El globo blanco* (Panahi, 1995)
- 8) *La cinta blanca* (Haneke, 2009)
- 9) *La bicicleta verde* (Al-Mansour, 2012)
- 10) *La cueva del perro amarillo* (Davaa, 2005)
- 11) *La mariposa azul* (Pool, 2004)

- 12) *Mi vida en rosa* (Alain, 1997)
- 13) *Negro tostado* (Meyer, 2003)
- 14) *Pan negro* (Villaronga, 2010)
- 15) *La casa de las mariposas negras* (Karukoski, 2008).

INFANCIAS CROMÁTICAS: ATISBOS VISUALES EN CONSTRUCCIÓN

Tras conocer cómo se analizará el corpus audiovisual seleccionado, el presente título intentará exteriorizar algunas de las conexiones-desconexiones que se presentan en la *construcción de la infancia a través de la metáfora cromática*. Para este fin, los elementos con los que se establecerán las relaciones infancia-metáfora cromática-cinematografía estarán dadas desde tres elementos propios del celuloide: la argumentalidad, la narratividad y la estética.

Argumentalidad

Este elemento hace referencia a la correspondencia entre la metáfora cromática enunciada en el título del largometraje y la infancia que presenta en términos visuales-argumentales. En este punto, se acude a propuestas teórico-analíticas de Caparrós Lera (1997) acerca del *film-historia* y las de Aumont y Marie (1990) acerca de la argumentación en el cine para categorizar las temáticas por propósitos. Se encuentra que:

- Los largometrajes que componen el corpus tipifican la infancia en cronotopías extremas que evidencian tres relaciones en la construcción subjetiva de la realidad: a) consigo mismo, b) con la otredad y c) con el entorno.

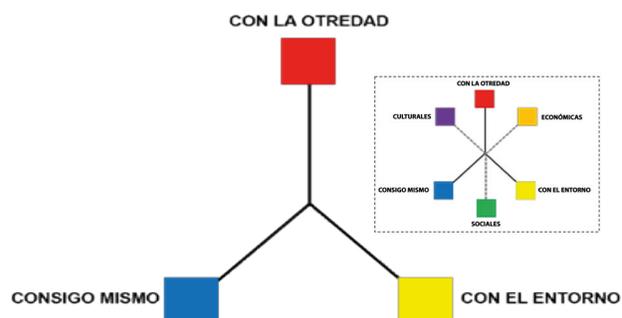
Dichas cronotopías extremas recurren a tres desencadenantes complementarios y problemáticos: a) económicos b) sociales y c) culturales.

Estos hallazgos con base en tres elementos componen inicialmente la metáfora cromática desde la analogía con los colores primarios (amarillo, azul, rojo) y a los colores secundarios (verde, naranja, violeta) en torno a las cronotopías.

La visualización gráfica de la *argumentalidad cromática* releva la figura del círculo cromático⁹ y esquematiza una posicionalidad de convergencia-divergencia entre las relaciones esbozadas anteriormente, cuyo interés jerarquiza la construcción de la infancia en planteamientos biológicos (consigo mismos); evolutivos (otredad) y psicosociales (entorno) (Gráfico 3).

La analogía con los colores primarios en el campo de la argumentalidad de los largometrajes se ve en clave psicológica y es allí donde se evidencian características como:

Gráfico 3: Construcción de las relaciones cromáticas de la infancia a partir de la descomposición en clausulas



Fuente: elaboración propia

9. De acuerdo con Calvo (2014), "a lo largo de la historia, diversos investigadores han intentado ordenar el color de varias maneras, ya sea en forma bidimensional o tridimensional, tomando en cuenta las distintas variables. La forma en que los teóricos y artistas plantearon el estudio racional de las armonías de color son los llamados círculos cromáticos, que tienen por objeto interrelacionar los colores del espectro y sus derivaciones, definiendo así sus múltiples transiciones. El círculo cromático —también llamado círculo de matices, rueda cromática o rueda de color— es el resultante de distribuir alrededor de un círculo, los diferentes colores que conforman el segmento de la luz visible del espectro solar, descubierto por Newton, y manteniendo el orden correlativo: rojo, naranja, amarillo, verde, azul ultramar y violeta".

Azul (consigo mismo):

- Desarrolla el instinto de autoprotección, expresa armonía, amistad, fidelidad y serenidad; esto se puede evidenciar durante el transcurso del filme *La mariposa azul* (Pool, 2004), en donde el protagonista infantil, afectado por un tumor cerebral terminal, busca a un afamado entomólogo para que le suministre las claves para atrapar una mariposa azul (*Morpho menelaus*), la cual el científico ha descrito en varias ocasiones como “un insecto mágico”; de allí que el color azul también se asocie con la inmaterialidad de lo metafísico (el cielo) o del frío (muerte). Esta tensión constituye en el niño la noción de origen, desarrollo y muerte, mediada por una conciencia mágica que despliega la autoconstrucción de su sistema de valores, en donde la travesía no indica una carrera de tiempo, sino un periodo que posibilita el alcance del sueño (visto desde la misma metáfora del azul como la meta por alcanzar o el mismo acto de morir).
- Asociado con la tranquilidad, la pasividad, lo perceptivo, lo unificador, la satisfacción, la ternura, lo sensible y el afecto; este color evoca cualidades intelectuales como la inteligencia, la científicidad y la concentración; en caso del largometraje, esta evocación remite al vínculo subjetivo entre el yo místico y el yo científico del personaje infantil que “camuflado de inocencia” busca la cura a su enfermedad y compone redes en su autopercepción como individuo que une otras vidas o del sujeto que se establece en una o más comunidades. De alguna manera, se eleva la imagen del “niño vulnerable” y del “niño como descubrimiento” que se mencionaba en acápites anteriores.
- El simbolismo tradicional vincula al azul con el agua y el cielo, configura así una doble analogía que converge con la metáfora de la liquidez al componer una figura de cambio y transición: “(...) los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes

y se transforman constantemente: fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberalización, en este caso de los sujetos”(Bauman, 1999)

- En filmes como *El color del paraíso* (Mayidí, 1999) se asocia el color azul con estratos superiores como la espiritualidad humana; representa lo creativo en el pensamiento estético. Aquí la infancia desde la percepción del niño protagonista encarna la construcción de los mecanismos internos de supervivencia a partir de la generación del arte o de la encomienda a un “ser superior” que le otorgan las creencias culturales. La construcción espiritual del sujeto se encamina a los rituales de paso que tienen que ver con el agua, tales como el bautizo, el baño, la purificación, el ahogamiento.

Rojo (otredad):

- Desarrolla el sentido de causa-efecto que filosofa sobre *la necesidad de confluir el uno en otro*, de lo propio en función o reflejo de lo ajeno. En el caso del largometraje *Rojo como el cielo* (Bortone, 2006), se presenta la historia del sonidista italiano Mirco Mencacci que pierde la vista a los 10 años de edad tras un disparo no intencional y empieza un proceso en el cual necesita de quienes lo rodean para construir su propio ser.
- El simbolismo argumental del color rojo en los largometrajes determina la otredad en dos experiencias elementales: el fuego y la sangre. La primera expresa la reunión de los protagonistas entorno a sentimientos como el amor o el odio; y, el segundo, en torno a los conflictos de la filialidad y la herencia, remite a lo instintivo, a lo impulsivo e incluso a la violencia y la explosividad. Esto se ve con claridad en *Los niños del barrio rojo* (Briski, 2004), en donde los niños que habitan la zona de prostitución en Calcuta relatan las experiencias de amor u odio hacia sus progenitores, vecinos o pares que evidencian que a pesar de la soledad individual producto del desamparo sociocultural y

económico, la otredad se mueve en diferentes matices en la relación con quienes nos rodean.

- Se encuentra en el desencadenante de lo “prohibido” y el peligro. En el mismo filme se metaforiza el rojo en la prohibición que denota dos aspectos: el territorio (zona donde se ejerce la prostitución) y la actitud (ejercicio de la prostitución); el peligro se materializa en términos de una infancia vulnerable por inmersión en espacios poco salubres tanto higiénica, ética y moralmente, que indican la precariedad de los niños frente a la falta de ejercicio de sus derechos.
- Configura la visión de conflicto: psíquico, físico, armado, tensiones asociadas a la guerra o la agresividad. En los filmes en revisión se manifiestan en las luchas que construyen los individuos por ser aceptados; por la equidad social en otros espacios más allá de sus comunidades de encuentro (instituto para ciegos, zona de prostitución). En otros filmes, como *Los colores de la montaña* (Arbeláez, 2011), el rojo se ve en la puesta en escena del conflicto armado colombiano entre la alteridad armada (sociedad civil, Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia [FARC], Ejército de Liberación Nacional [ELN], otros).
- Protagonicamente, este color codifica a una infancia en la búsqueda de fuerza y valor en situaciones que comparte con otros; de esta manera se ve en los filmes cómo un niño que queda ciego busca crear proyectos sonoros con otros que comparten su discapacidad: niñas y niños inmersos en un entorno de prostitución reflejan su entorno a través de tomas fotográficas y cómo un grupo de escolares le huyen al conflicto armado a través del arraigo al juego colectivo.

Amarillo (entorno):

- Desarrolla sentimientos contradictorios: por una parte puede significar optimismo y, por otro, enojo, mentira y envidia. En el largometraje *La cueva del perro amarillo* (Davaa, 2005) se

presenta esta situación cuando la niña protagonista (Nansal), integrante de una familia nómada mongol, encuentra un cachorro mientras recoge leña para su madre en un campo cercano a su casa. Desde el primer momento se encapricha con el animal, pero, cuando lo lleva a casa, su padre tiene miedo de que les traiga mala suerte, ya que cree que puede ser descendiente de lobos, y le pide que se deshaga inmediatamente de él. De ahí que los sentimientos de la niña fluctúen en un mar de contradicciones, como se enunciaba. Finalmente, el optimismo es quien vence la argumentalidad y “Mancha” (el perro), termina siendo aceptado por la familia.

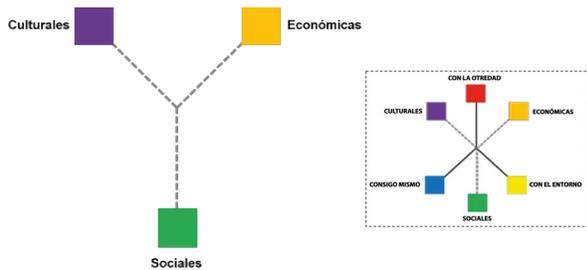
- El amarillo también está asociado al sol y es símbolo de luz, calor y del mismo astro sol. La doble analogía remite a la caverna de Platón (2003), que tramita representaciones mediadas; en este caso, la relación con el entorno es esbozada por las “sombras” culturales que se imponen en los roles paternos y maternos; además por la construcción que hace el patrimonio oral mongol al otorgar al amarillo cualidades de felicidad, gloria, honor, sabiduría y armonía.

Las relaciones indicadas anteriormente con un color primario forman nuevas situaciones con mayor profundidad y complejidad al mezclarse entre sí; al igual que en el caso de los colores, la unión de sus componentes produce una tonalidad blanca que provee los “tipos ideales” de la sociedad (Echeverría, 2010), mientras que la ausencia de ellos produce el efecto de maldad o de abandono (Gráfico 4).

La suma de estas relaciones/colores produce una visión holística de nuevos fenómenos asociados a factores económicos (pobreza, estatus socioeconómicos); sociales (conflictos armados, desplazamientos forzosos); culturales (identidad de género, patrones religiosos, ideológicos); con puntos de giro en otros factores como lo son lo físico (necesidades especiales, discapacidades, *handycaps*) o metafísicos (comportamientos, actitudes y prácticas asociadas a creencias).

Siguiendo con el ejercicio de caracterización de las relaciones con los colores, en este apartado se tomarán las relaciones indicadas en el Gráfico 4 de la siguiente manera:

Gráfico 4. Construcción de las relaciones cromáticas secundarias de la infancia a partir de la descomposición en cláusulas



Fuente: elaboración propia

Violeta (cultural):

- De acuerdo con Calvo (2014), el violeta es el color de la magia, lo oculto, la fantasía, la trasmigración de las almas y lo esotérico. Es el color de la superstición. Esto, evidente en el largometraje *Vida y color* (Taberner, 2005), presenta al silencio como ocultamiento de secretos, como color del poder y la violencia; remite al lexema etimológico de la “violencia”, “violar”; de allí que en el filme la trama argumental que mueve las acciones de infancia sea la historia de la violación de una menor con necesidades especiales.
- Como color de los poderosos, de los que gobernaban y los soberanos, presenta importantes analogías visuales como: a) el tradicional álbum de láminas español de matices violetas que rememora el régimen franquista en su decadencia; y b) la imagen del túnel que compone nuevos marcos para la memoria a través de la resiliencia.

Naranja (económicas):

- El naranja como color compuesto del rojo y el amarillo provee un significado de entusiasmo

y exaltación; quizá por esto es que al reunir este aspecto con las relaciones de otredad y el entorno producen choques o disturbios que evidencian discriminación, racismo, falta de equidad y de justicia.

- Este tono que suscita fuerza, energía, ambición, determinación, alegría y triunfo siempre está mediando relaciones asimétricas en los entornos en que se mide. En el caso del largometraje *El globo blanco* (Panahi, 1995), provee argumentalmente este elemento a partir de la insistencia del personaje infantil de conseguir un pez naranja para atraer la buena suerte y la abundancia a su casa.
- Como color que retiene el peligro y las señales de precaución, presenta la infancia como un estado vulnerable tal y como se conceptualizaba históricamente; agregando que en esta relación económica se marca la dicotomía espacio rural/espacio urbano, en donde el último resalta un capitalismo avanzado y el primero un atraso frente a la industrialización de la vida cotidiana.

Verde (sociales):

- El verde como mezcla de azul y amarillo (relación consigo mismo y el entorno) encarna la juventud, la lealtad, la esperanza y la promesa, así como la vida y la resurrección.
- Según Calvo (2014), este es el color de lo sano, la vida vegetal y lo vivo. Significa fertilidad y crecimiento, es el color de todo lo que tiende a desarrollarse.
- El verde es sinónimo de esperanza; quizá es por esto que en el largometraje *La bicicleta verde* (Al-Mansour, 2012), a través de la perspectiva de un personaje infantil femenino se muestra la cotidianidad de una sociedad saudí extraña a la mirada occidental. En este filme, las mujeres en el rol de las sombras de la masculinidad luchan con una religión omnipresente. La esperanza en la argumentación del filme se conjuga con el

sentido de lo vital al querer demostrar que las personas son iguales en todos los sitios, pese a las reglas morales que tengan que soportar.

- La bicicleta conducida por una mujer (algo reprochable por la sociedad en que se desarrolla la trama) se convierte en el desencadenante para componer la representación de una infancia jerarquizada e institucionalizada en la familia (religiosa) y en la escuela represora, donde el cuerpo femenino es insensible al masculino, al suponer una castración moral del buen vivir.

Narratividad

Partiendo de la conceptualización de Argüello (1994) acerca de la teoría de los índices narrativos como “todo tipo de marca idiomática que conforma un universo de sentido”, a continuación se pretenderá presentar los índices cromáticos de los largometrajes analizados como aquellas marcas que mediante la enunciación del color conforman universos de sentidos; para ahondar en esta elaboración se harán puentes con los tres tipos de colores armónicos propuestos por Calvo (2014), como son: dominantes, tónicos y de mediación.

- *Dominantes*: son los más neutros y de mayor extensión, destacan a los otros colores que conforman una composición.

En el Gráfico 5 se presenta la forma en que la dominación cromática crea índices narrativos en los largometrajes del corpus. La ruta trazada indica que si se direcciona la construcción de la infancia en una temática “negativa”, el peso de la historia señalará con mayor énfasis aspectos “secundarios” como lo cultural, lo económico o lo social por encima de relaciones primarias como la otredad, el entorno o en sí mismo. Aquí, la cercanía con el centro del círculo cromático mimetiza la denuncia acerca del estado general de la niñez en tanto genera nuevos matices para abordar sus relatos.

Gráfico 5. Construcción de índices cromáticos dominantes



Fuente: elaboración propia

Analíticamente, esta categoría de lo dominante converge o diverge en una infancia de mayor extensión en tonos blancos y negros, que basan su representación en contraposiciones: el niño como contenedor de bondad versus el contenedor de maldad, el niño aceptado versus el niño rechazado; esto es evidenciable en largometrajes como *El globo blanco* (Panahi, 1995), *La cinta blanca* (Haneke, 2009), *Negro tostado* (Meyer, 2003), *Pan negro* (Villaronga, 2010) y *La casa de las mariposas negras* (Karukoski, 2008), que traen al discurso visual la niñez pobre, abandonada, trabajadora, ignorada racialmente, excluida políticamente.

Bajo la organización de esta lógica, la infancia por índices cromáticos dominantes *permite el anclaje a la mirada crítica a la niñez como sujeto de derecho*. Pues las relaciones intrínsecas son revaluadas para dar prioridad a la *evaluación contextual en términos positivos o negativos*.

Por ejemplo, según el director del largometraje *Pan negro* (2010), Agustí Villaronga, el filme se basa en:

la devastación moral que produce la guerra sobre la población civil. A pesar de que entre sus personajes cohabitan los que ganaron y los que perdieron

la guerra, no es una película que planee sobre los conflictos entre vencedores y vencidos, sino que se centra directamente en las emociones y los sentimientos de sus personajes. A través de ellos *descubrimos las terribles consecuencias de la guerra, lejos de los campos de batalla*, como si ilumináramos una fotografía antigua y en una esquina apareciesen desdibujados unos *personajes grises* y descubriésemos su vida íntima, llena de contradicciones y miserias cotidianas, alejándonos de la tentación de mitificarlos como a héroes y, sobre todo, de juzgarlos (Villaronga, 2010).

- *Tónicos*: son complementarios del color dominante, es el más potente en matiz y luminosidad.

Gráfico 6. Construcción de índices cromáticos tónicos



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 6 se presenta la forma en que los tonos conforman matices y luminancias para relevar representaciones de infancia por temáticas asociadas. Siguiendo en el círculo cromático y las relaciones presentadas, este tipo de índice cromático tónico desarrolla una de las relaciones primarias y la degrada en sus componentes secundarias.

Un ejemplo de este tipo de índice se ve con claridad en el largometraje: *Mi vida en rosa* (Alain, 1997), en donde el color dominante es el rojo, que desarrolla la relación de la otredad; para el caso específico, se trata de la construcción que los demás hacen de la transexualidad en la niñez de Ludovic, el personaje infantil masculino.

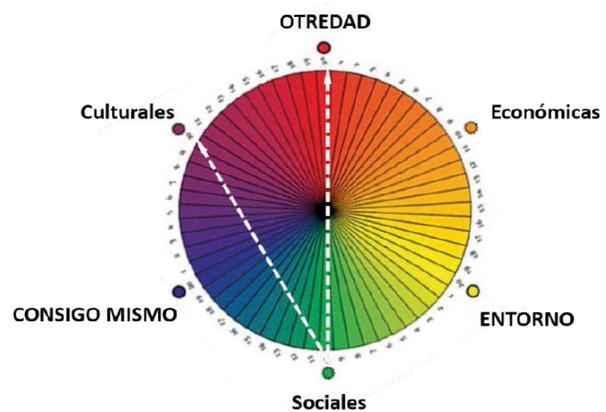
La indicidad cromática tónica en la narración se va matizando e iluminando para obtener una cercanía al blanco que otorgaría la validez del otro(s) frente a la elección del personaje —como forma inocente inherente a su ser—; sin embargo, en su desarrollo se va acercando más a un color secundario como el violeta (relación con la cultura) y al negro, cuya significación oscila entre la pasión y la inmoralidad, entre el bien y el mal.

Esta relación que se establece a partir de los tonos para representar la infancia, caracteriza al rosa como un color femenino que sugiere la discriminación por opción sexual; de ahí que se lo señale como un significante de lo kitsch y el transformismo.

Este tipo de índices cromáticos tónicos permiten el análisis de la niñez desde la *evaluación cualitativa a profundidad de fenómenos* asociados a la infancia como sujetos integrales en desarrollo; su profundidad depende del acercamiento a las diferentes dimensiones proveyendo elementos para su posible intervención.

- *De mediación*: son una transición entre cada uno de los dos anteriores, se sitúan cercanos al color tónico, en el círculo cromático.

Gráfico 7. Construcción de índices cromáticos de mediación



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 7 se presenta la forma en que los tonos pueden generar mediaciones frente al mecanismo de análisis narrativo a través de índices cromáticos. Así, se parte de una relación secundaria para establecer puentes entre una similar y una primaria.

En el caso del largometraje *El vuelo del globo rojo* (Hou, 2007), se inicia la narración de la infancia en una situación social como lo son las pautas de crianza en la modernidad con mediaciones entre la conformación familiar (cultural) y la forma en que otros ajenos a esta institución aportan al ejercicio de cuidado y protección de los menores de edad.

Los índices cromáticos de mediación permiten el análisis de la niñez desde la *evaluación de dos relaciones secundarias y una primaria* cuyo interés radica en *ver cómo la niñez es una construcción social en donde intervienen factores espacio temporales*. Este tipo de índices cromáticos son complementarios y aportan puntos de giro entre revisiones tónicas y dominantes.

Esteticidad

En este último apartado se analizarán procesos técnicos que dan un sentido especial a algunos largometrajes y su construcción en la imagen de la infancia. Como se trata de intervenciones no usuales, se reseñarán las detectadas en los filmes: *Los colores de la montaña* (Arbeláez, 2011) y *La cinta blanca* (Haneke, 2009), en los que se encuentran dos situaciones de interés. La primera tiene que ver con la implementación de filtros para resaltar la idoneidad de la metáfora cromática y la segunda, con la elección de la monocromía como orientación técnica.

La cinta blanca (2009), tal como la recuerda su director Michael Haneke, fue un filme originalmente en colores que fue “lavada” a blanco y negro para obtener mayor severidad y dramatismo. La elección del color blanco en su fotografía y título es una opresiva parábola del origen de toda violencia

que se centra en los niños de un remoto pueblo del norte de Alemania a meses del advenimiento de la Primera Guerra Mundial.

La presentación de estos niños asumiendo valores considerados como absolutos y en la forma de su interiorización demuestra —una vez más— la importancia de pensar la blanquitud como simbolismo en la ética de la modernidad. Las imágenes inmersas en este tipo de temáticas pueden expresar la añoranza del blanco y negro como fuente de certeza histórica.

En el caso de *Los colores de la montaña* (Arbeláez, 2011), este tipo de intervenciones técnicas del color en la producción de sentidos focaliza la mirada como soporte de la memoria y permite la construcción de un sujeto-objeto que testimonia lo sucedido; en este caso, el protagonista infantil (Manuel) cuenta la historia de su balón perdido en medio de un campo de minas antipersonales en el contexto del conflicto armado colombiano.

El niño como testigo se instaura en la mirada colonial que recae, técnicamente, en el ojo-cámara que se ubica a la estatura del personaje-niño y proporciona la sensación técnica de ver “todo” desde su perspectiva mediante un plano americano (Figura 1). La mirada objetual en tres cuartos ($\frac{3}{4}$) logra la construcción de un punto de vista metonímico de la condición imaginaria del niño como ser inocente y poco entendido de las dinámicas que le circundan; presenta a su vez un personaje-niño que se establece a sí mismo como un operador de la subjetividad, un yo narrador enmarcado en la representación estética que mezcla la noción de espacio y tiempo con los juegos del color degradados buscando dar sentido al título de la obra (Figura 2).

“Los colores de la montaña” adquieren una fuerte posibilidad de réplica como fuente de dominación en el significante de la ausencia; como condición introspectiva del sujeto narrador, los tonos vivos que agencian un punto de partida se van degradando hasta casi llegar a una escala de grises

que permiten entrever el recorrido en múltiples escalas a la unicidad decisiva que se sugiere como opción un posible final.

Así, la apreciación de los colores varía según las culturas, y al parecer en la cultura mediada entre niños y violencia, la ausencia tiene diferentes tonos, por ello la metáfora de los lápices de colores en el mismo filme que traza una intrínseca relación entre los individuos y su trasegar por la cotidianidad en el medio agreste en donde se desarrolla la historia: el lápiz de color es entonces la ausencia reificada del que desaparece, del fragmentado, del que es necesario para otro, el que es olvidado... (Figura 3).

UNA BREVE CODA

En la inquebrantable búsqueda del asentamiento cromático de la infancia se ha reformulado la apropiación de la misma mediante procesos de reflexión y de construcción disciplinar (incluyendo también lo inter-, multi- y transdisciplinar), que introduce el color como una forma de expresar e interpretar acciones de forma creativa. En palabras de Geertz (1996), sería "una conexión fundamental entre el arte y la vida colectiva que no reside en el plano instrumental sino en el plano de la semiótica", por ello la importancia de establecer dinámicas para su análisis.

Figura 1. Detalle plano americano en secuencia



Fuente: Los colores de la montaña (Arbeláez, 2011)

Figura 2. Detalle de degradación del color a través de la historia inicio (00:01:00) y final (01:26:00)



Fuente: Los colores de la montaña (Arbeláez, 2011)

Figura 3. Escenas lápiz de color a. (00:14:10) b. (00:25:39) c. (01:09:10)



Fuente: Los colores de la montaña (Arbeláez, 2011)

Vincular este tipo de ejercicios a la investigación en infancia propone un acercamiento a la teoría de la cultura walburgiana, señalada por Severi (2010) como: “un sistema para la creación humana de formas significantes y portadoras de emociones que resguarda la cultura a través de la memoria iconográfica”.

Con las anteriores, cada quien dispone de un mecanismo cromático para interpretar las obras y no es en vano la expresión de Negri (2000) cuando asevera que “La función constitutiva de las prácticas artísticas implica que su función central no consiste en contar historias, sino en crear dispositivos en las que la historia pueda hacerse”.

Cada largometraje va descubriendo una representación de infancia y estética que se relaciona con las ideas macluhanianas del cambio de la cultura mediada por los computadores y el ciberespacio (acá factores técnicos), en la capacidad para acercar a la audiencia a la comprensión de esa metahistoria que se mencionaba. Desplazando hábilmente la mirada a esferas de incorporaciones visuales y psíquicas que, en palabras de Jameson (2002), radican en que:

El espacio social está hoy completamente saturado con la cultura de la imagen; el espacio utópico de la inversión sartreana, las heterotopías foucaultianas de lo sin clase y lo inclasificable han sido victoriosamente penetrados y colonizados, y lo auténtico y lo no dicho, invu, non-dit, inexpresable, se traducen plenamente, asimismo, en lo visible y lo culturalmente familiar.

Y es justamente en el marco de lo “culturalmente familiar” donde la niñez, como representación visual, adquiere relevancia y presenta elementos estéticos importantes para leerla desde una composición narrativa que se apoya en mensajes híbridos.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento: Ensayos y conferencias*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alain, B. (Dirección). (1997). *Mi vida en rosa (Ma vie en rose)* [Película].
- Al-Mansour, H. (Dirección). (2012). *La bicicleta verde (Wadjda, en árabe: وجددة)* [Película].
- Arbeláez, C. (Dirección). (2011). *Los colores de la montaña* [Película].
- Argüello, R. (1994). *La muerte del relato metafísico*. Bogotá: Signos e imágenes.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bortone, C. (Dirección). (2006). *Rojo como el cielo (Rosso come il cielo)* [Película].
- Briski, Z. (Dirección). (2004). *Los niños del barrio rojo (Born into Brothels: Calcutta's Red Light Kids)* [Película].
- Calvo, I. (2014). *Círculo cromático*. Recuperado de <http://www.proyectacolor.cl/teoria-de-los-colores/circulo-cromatico>
- Caparrós Lera, J. M. (1997). Análisis crítico del cine argumental. *Historia, antropología y fuentes orales*, 1(18), 89-102.
- Internet Movie Database (IMDb) (Diciembre de 2013). *IMDb Top Children*. New York, Estados Unidos. Recuperado de http://www.imdb.com/find?ref_=nv_sr_fn&q=top+children&s=all
- Davaa, B. (Dirección). (2005). *La cueva del perro amarillo: El perro mongol (Die Hoehle des gelben Hundes (The Cave of the Yellow Dog)* [Película].
- Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., & Mackay, H. (1997). *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. Londres: Sage.
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. México: Era.
- Fernández Labayen, M. (2008). Pensar el cine: un repaso histórico a las teorías cinematográficas. Lecciones del portal. Recuperado de <http://jornalismocontemporaneo.files.wordpress.com/2011/02/2008-teorias-do-cinema.pdf>

- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial. *Journal of Pragmatics*, 34(1), 2-16.
- García, J. (1969). *Por un cine imperfecto*. Cine Cubano. Recuperado de http://www.cinefagos.net/index.php?option=com_content&view=article&id=434:por-un-cine-imperfecto&catid=30&Itemid=60
- Geertz, C. (1996). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Giannetti, L. (1972). Cinematic Metaphors. *Journal of Aesthetic Education*, 4(6), 45-91.
- Haneke, M. (Dirección). (2009). *La cinta blanca. Una historia infantil alemana (Das weiße Band - Eine deutsche Kindergeschichte)* [Película].
- Hou, H.-H. (Dirección). (2007). *El vuelo del globo rojo (Le voyage du ballon rouge)* [Película].
- Jameson, F. (2002). *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el postmodernismo*. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Manantial.
- Jodelet, D. (1984). Las representaciones sociales: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Karukoski, D. (Dirección). (2008). *La casa de las mariposas negras (Tummien perhosten koti)* [Película].
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Orton, *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Mayidí, M. (Dirección). (1999). *El color del paraíso (Rang-e Jodá)* [Película].
- Meyer, E. S. (Dirección). (2003). *Negro tostado (Svidd neger)* [Película].
- Negri, T. (2000). *Arte y multitud. Ocho cartas*. (R. Sanchez, Trad.) Madrid: Trotta.
- Panahi, J. (Dirección). (1995). *El globo blanco (سفيد بادکنک, Badkonak-e sefid)* [Película].
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27(1)81-102.
- Pool, L. (Dirección). (2004). *La mariposa azul (The Blue Butterfly)* [Película].
- Rocha, G. (1965). *Estética del hambre*. Génova. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/images/trabajos/6924_22215.pdf
- Sartre, J.-P. (2006). *El ser y la nada: ensayo de ontología y fenomenología*. (J. Valmar, Trad.) Buenos Aires: Losada.
- Scribano, A. (2011). Vigotsky, Bhaskar y Thom: huellas para la comprensión (y fundamentación) de las Unidades de Experienciación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (RELMIS)*, 1(1), 21-35.
- Scribano, A. (2013). *Encuentros creativos expresivos: una metodología para estudiar sensibilidades*. Buenos Aires: Editora Estudios Sociológicos.
- Severi, C. (2010). *El sendero y la voz: una antropología de la memoria*. Buenos Aires: SB.
- Solanas, F. y Getino, O. (1969). *Hacia un tercer cine. Notas y experimentos para el desarrollo de un cine de liberación en el Tercer Mundo*. Buenos Aires: Hojas de cine.
- Taberner, S. (Dirección). (2005). *Vida y color* [Película].
- Villaronga, A. (Dirección). (2010). *Pan negro (Pa negra)* [Película].
- Weber, M. (2006). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Whitlock, T. (1990). *Metaphor and Film*. Cambridge: Cambridge University.

Memoria de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Discursos, saberes y prácticas, 1997-2014

Memoir of the Specialization in Childhood, Culture and Development. Speeches, Knowledge, and Practices, 1997-2014

Cecilia Rincón Verdugo* Ana Virginia Triviño**

Para citar este artículo: Rincón, C.; Triviño, A. V. (2015). Memoria de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Discursos, saberes y prácticas, 1997-2014. *Infancias Imágenes*, 14(1), 77-98.

Recibido: 27-marzo-2015 / **Aprobado:** 11-mayo-2015

Resumen

Este artículo, resultado de la investigación “Historia de la Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo: discursos, saberes y prácticas”¹ relata el proceso histórico vivenciado por los actores durante diecisiete años de existencia. Desde la perspectiva histórica interpretativa indago por la trayectoria, por las relaciones entre los discursos y las prácticas, por los enfoques epistémicos y metodológicos que han incidido en la formación de profesionales para la atención y la educación de la niñez en Colombia, así como por la transformación de las significaciones imaginarias sobre la infancia.

Palabras clave: historia, sujetos, currículo, formación, niños, imaginarios sociales

Abstract

This article, a result of the research project History of Specialization in Childhood, Culture and Development: Speeches, Knowledge and Practices, relates the historical process experienced by the actors during seventeen years of existence. From the interpretative historical perspective I inquire about path, relations between discourses and practices, epistemic and methodological approaches which have influenced the formation of professionals for the care and education of children in Colombia, as well as the transformation of imaginary meanings on children.

Keywords: history, subjects, curriculum, training, children, social imaginary

* Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM y Magister en Estructuras y Procesos del Aprendizaje. Directora, Grupo de Investigación Infancias. Coordinadora Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Correo electrónico: rinconceci@yahoo.com

** Magister en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora, Grupo de Investigación Infancias. Docente, Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: virgtr@gmail.com

1. Este proyecto es realizado por el Grupo de Investigación Infancias, por las profesoras Cecilia Rincón Verdugo (directora) y Virginia Triviño, con el apoyo del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE) y el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital. Fecha de inicio, julio de 2013; fecha de finalización, marzo 9 de 2015.

APROXIMACIÓN A LA HISTORIA INTERPRETATIVA

Asumir la infancia como eje curricular de un programa de formación posgradual permite indagar por la incidencia de los estudios histórico-culturales sobre infancia, por los estudios del lenguaje y por los estudios de imaginarios sociales, discursos que han contribuido a la configuración de la perspectiva transdisciplinaria que orienta actualmente los procesos de investigación y las prácticas académicas de la Especialización.

Este proyecto asume la perspectiva planteada por la Nueva Historia y específicamente por la corriente conocida como la “historia interpretativa”, que permite desentrañar en el tiempo histórico la trayectoria y los saberes acumulados en torno a la infancia, la cultura y el desarrollo, triada conceptual propuesta por la Especialización para desde allí reconstruir la historia del programa en sus desplazamientos, continuidades y discontinuidades.

El enfoque histórico interpretativo considera que la construcción social se produce como historia, como acontecimiento. Aquí la historia se distancia de la historia tradicional caracterizada por datos, fechas y cronologías y se inscribe en un campo de trabajo que recupera diferentes aspectos de la historia como la cultura, las significaciones, los saberes, las prácticas, la vida cotidiana, las mentalidades, los imaginarios y las vivencias, que se resignifican como fuentes y visiones válidas para hacer estudios históricos. Como lo enuncia Lucien Febvre, la historia se hace no solo con lo económico, lo político y lo social, sino también con “todo lo que siendo del hombre depende del hombre, sirve al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y las formas de ser del hombre” (Febvre, 1982, p. 232).

Desde los aportes conceptuales de los estudios sobre los imaginarios sociales y desde la perspectiva sociológica y culturalista, retomamos las contribuciones del filósofo y sociólogo Cornelius Castoriadis, en torno a los conceptos de discursos y saberes propuestos, para comprender la práctica y el reconocimiento del sujeto histórico-social².

La nueva historia: una perspectiva para comprender lo histórico-social en la Especialización

Marc Bloch (1952) y Lucien Febvre (1982) señalan que la historia no es un relato de hechos simples, su objeto de estudio es el ser humano inmerso en una realidad social, enmarcado en el tiempo y el espacio, lo que señala ya no una historia de grandes hombres o héroes del pasado, sino una historia viva, recogida desde el acontecimiento y la experiencia de todos los hombres que habitan un lugar en una época determinada, donde lo cotidiano se vuelve fuente de la historia de los hombres en general. Desde este enfoque histórico, la Especialización se asume y entiende como un espacio social que se configura desde los sujetos, las prácticas y los saberes, elementos que son permeados por la propuesta institucional de la Universidad.

El objeto de estudio de la historia es el ser humano que vive en sociedad, sus pensamientos, actuaciones y prácticas insertas como una unidad en la realidad social, en el tiempo y en el espacio, por ello estos autores proponen que los estudios históricos deben centrarse en sociedades concretas, delimitadas en el espacio y en el tiempo. Este enfoque permitió a esta investigación indagar por las construcciones epistemológicas de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo como un grupo social concreto, que ha configurado discursos,

2. Estos abordajes teóricos son retomados de los avances y la construcción teórica que el Grupo de Investigación Infancias ha realizado en el marco de los diferentes trabajos de investigación: *Imaginarios de infancia y formación de maestros* (2008); *Imaginarios sociales de infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas* (Tesis doctoral de Cecilia Rincón V.) y el proyecto *Sujetos, saberes y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas: el caso del Movimiento Pedagógico Colombiano*, desarrollado en convenio con el grupo APPEAL México - Argentina - Colombia desde el año 2011 hasta la fecha.

saberes y prácticas, y en 17 años de funcionamiento ha contribuido a la formación de especialistas para la infancia en el país.

La apuesta conceptual de esta corriente histórica propende por configurar los hechos históricos como problema, los cuales son abordados desde la idea de la complejidad social. Para su interpretación convoca miradas de diversas disciplinas que desde su saber aportan a la comprensión. Se entiende lo histórico como un proceso complejo, en donde el documento escrito no es la única fuente de conocimiento, reconoce que cualquier realización que parta de la actividad humana es fuente para hacer la historia.

Este enfoque facilita abordar el devenir y la construcción de un programa de formación posgradual desde sus inicios, descubriendo las ideas, los discursos, los saberes y las prácticas desde las cuales se ha consolidado y la forma como estas ideas se han ido ordenando para responder a la infancia como su objeto de estudio y a la formación de profesionales que trabajan con este grupo poblacional.

Esta visión trasciende la historia sobre los individuos (héroes) y redimensiona situaciones o dinámicas que implican mayor impacto social, basadas en problemas del presente, reconstrucción imaginativa del proceso histórico con la intención de comprender y transformar realidades. De igual manera, brinda herramientas para indagar por los saberes, las prácticas y los discursos que han contribuido a configurar sujetos, prácticas y saberes en torno a la infancia y a responder la siguiente pregunta: ¿Cómo interactúan los discursos escritos como la propuesta curricular de mayo de 1997, los del Registro Calificado del año 2009, los *syllabus* y otros discursos que registran las prácticas formativas y académicas con la propuesta transdisciplinaria del programa?

La interpretación de los momentos históricos de la Especialización, pensados como una historia de corta duración, como lo plantea Le Goff (1985), permitió abordar la construcción de los imaginarios

sociales sobre infancia que maestros y estudiantes configuran desde diferentes disciplinas, así como los saberes y las prácticas formativas y académicas.

El resultado de este estudio consiste en comprender cómo se entrelazan, se correlacionan, se manifiestan y confluyen lo material y lo ideológico; los discursos y las prácticas, las formas como los maestros, estudiantes e investigadores conciben la infancia, su proceso de formación y actuación social en cada momento histórico del desarrollo del programa. Para este estudio, “la historia no es secuencia determinada, es creación, emergencia de alteridad radical, incesante autotransformación, creación de nuevas formas de ser que no obedecen a un esquema determinado” (Anzaldúa, 2009, p. 27).

Historiar la trayectoria de un programa de formación posgradual exige indagar nuevos terrenos temáticos, nuevas fuentes, es decir, implica viajar en clave de tiempo para comprender la mentalidad de quienes formularon, escribieron y han vivido el proceso de creación y consolidación de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo.

Esta historia de la Especialización es la historia de los significados, de los hechos humanos, de las acciones; la historia que nos permite entender sus condiciones materiales de producción, las concepciones y las ideas de un grupo de profesores, intelectuales, que se arriesgaron a realizar una propuesta innovadora y alternativa sobre la visión de la infancia y la formación de profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes.

Desde esta perspectiva, el estudio busca hacer una historia local, de la cotidianidad, que recoge la visión de la gente del común, que desentraña en los documentos esas otras versiones y que permite interpretar en su dimensión compleja la relación entre discursos, prácticas y objetivos de formación e investigación.

Para Castoriadis (1979), lo histórico-social es creación ontológica de nuevas formas, que se encarna en las instituciones y las significaciones imaginarias sociales que llevan a la formulación

de nuevas lógicas y realidades culturales. “La sociedad se constituye y autoaltera con el flujo de significaciones imaginarias que crea para organizarse y dotarse de un mundo, que tiende a la clausura (aunque nunca se cierra), en el que ella encuentra sentido e identidad. Ese mundo se crea a través de instituciones” (Anzaldúa, 2009, p. 27)

En este sentido, consideramos el programa de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo como producto del saber y hacer humano, conformado por hechos, discursos y acciones que han transcurrido en unos tiempos determinados y que no solo es datación de eventos, sino que estas producciones, sus desplazamientos, continuidades y discontinuidades inciden en los procesos de formación e investigación que han configurado un campo de conocimiento sobre la infancia y unas realidades en la formación posgradual en la universidad.

Los imaginarios sociales y su aporte a la configuración del campo de estudios de infancia

Interpretar la construcción epistemológica y conceptual de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo requiere asumir la teoría de los imaginarios sociales³ para comprender los sentidos y significados de la infancia y evidenciar los aportes a la configuración del campo de estudios de infancia.

El imaginario social se define como la capacidad colectiva de creación indeterminada, plasmada en instituciones y representada por las “normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada” (Castoriadis, 1979, p. 67). Dichas instituciones están “hechas de significaciones socialmente sancionadas y de procedimientos creadores de sentido. Estas significaciones

son esencialmente imaginarias —y no racionales, funcionales o reflejos de la realidad—, son significaciones imaginarias sociales” (p. 133) particulares para cada sociedad.

Castoriadis plantea que la imaginación es una función o potencia del alma que nos permite “transformar, masas y energías en cualidades, y hacen surgir una oleada de representaciones en cuyo seno franquear barrancos, rupturas, discontinuidades, saltar de un tema a otro” (p. 310). Desde ahí, la posibilidad de lo nuevo, de lo históricamente transformable de instituciones que en su dimensión identitaria manifiesta lo novedoso a partir del contenido de su dimensión imaginaria.

El imaginario social instituyente es la capacidad descrita de crear instituciones que se encarnan en un momento histórico determinado, este momento a su vez es uno de los condicionantes de la creación siguiente. Son estas mismas instituciones “creadas” las que nos van produciendo como seres provenientes de unos significados imaginarios determinados. “Los individuos socializados son fragmentos que caminan y hablan de una sociedad dada” (p. 313). Y estas instituciones posteriormente determinan lo que es real y aquello que no lo es, qué tiene un sentido y lo que carece de sentido; de esta forma la sociedad le impone a la psique la socialización a través de sus instituciones.

El imaginario en cada sociedad se encuentra en movimiento, “los significados son cambiantes y determinan los modos de comportamiento y creencias” (p. 106), sin embargo se reconoce que algunos de estos imaginarios prevalecen y definen las prácticas en determinada sociedad. Entender el desarrollo de un proyecto de formación posgradual, que tiene como objeto de estudio la infancia, la cultura y el desarrollo, implica preguntarse por cómo se ha configurado la categoría infancia, no solo en este programa, sino también en los estudios históricos y sociales.

3. La elaboración teórica sobre los estudios de imaginarios sociales que se asumen en esta investigación devienen de la construcción que ha realizado el Grupo de Investigación Infancias para abordar los diferentes trabajos sobre imaginarios sociales de infancia, algunos de ellos consignados en el *Libro imaginarios de infancia y la formación de Maestros* (2008).

Desde los aportes teóricos de los estudios históricos, psicológicos, sociales y culturales sobre la infancia se ha logrado configurar un “campo de estudios” interdisciplinario que permite ubicar la infancia como sujeto-objeto de investigación. En este campo, la infancia es abordada como una construcción histórica social, ligada a la cultura. Asumirla como objeto de estudio ha exigido transitar por fronteras y marcos epistémicos diversos, con lecturas interpretativas que develan las formas de constitución de los sujetos, de los saberes y de las prácticas.

En cada época y en cada sociedad se

han producido una serie de imágenes, representaciones y concepciones de infancia, desde las cuales se establece la existencia de tres matrices histórico-culturales: la infancia “premoderna”, la infancia “moderna” y la infancia “contemporánea o posmoderna”, estas matrices, constituyen tres grupos de significaciones imaginarias que han determinado y orientado el devenir y las condiciones de existencia de los niños y niñas; los discursos, las prácticas, así como las instituciones creadas para su cuidado y formación (Rincón, 2013).

Indagar por la construcción social de la infancia en este programa académico exigió mirar en las prácticas el conjunto de imágenes, representaciones, concepciones, afectos, acciones y discursos que han ido configurando un imaginario que orienta las formas de percibir la realidad y modelan el pensamiento, la acción y las experiencias vividas con la infancia.

El primer grupo de significaciones imaginarias está inmerso en un contexto histórico social “premoderno”, en el cual, como lo señala Phillipe Ariès en su obra *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960), la escuela medieval de los clérigos y mercaderes no distingue las edades de los alumnos, ni señala ninguna condición específica de la niñez. Esta escuela integraba a niños y adultos y no daba criterios de clasificación por edad o grado de dificultad.

El segundo grupo de significaciones imaginarias, lo identifica la autora con la infancia “moderna”. A partir del Renacimiento, siglos XVI y XVII, la infancia comienza a adquirir la significación psicológica y cultural que aún en la actualidad se le atribuye y se le asigna. La infancia surge como un concepto moderno que intenta universalizar una síntesis de dimensiones (edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, particulares necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otras), todo lo cual aparece en relaciones comprensibles desde una mirada cultural.

El tercer grupo de significaciones imaginarias corresponde a la matriz histórica-cultural de la contemporaneidad; época marcada por el paso cultural de lo moderno a lo posmoderno, que implicó importantes cambios en el estatuto de la razón, las creencias y la historia. Para

Lyotard (1979), la posmodernidad implica una transformación en el estatuto del saber, así como la presencia de la edad posindustrial, consecuencia de la expansión de la población y el aumento de la capacidad productiva de los países de la posguerra, también significa el fin de la idea teológica de lo humano, frente a lo cual se instaura un mundo social, fragmentado, azaroso y disperso, en el que se acentúan los procesos de personalización y donde la realidad y el mundo son producto de la acción creadora del hombre como experiencia común y colectiva.

En esta matriz histórica-cultural emergen nuevas concepciones; la infancia es una experiencia que se vive en el tiempo presente, en el cual es posible proyectar la vida infantil, pero no programar su futuro. En esta significación imaginaria de infancia, es claro que la preparación de los niños para sostener el proyecto civilizatorio ya no es posible como argumento que supone priorizar su formación para la vida adulta.

La experiencia infantil en la contemporaneidad, según Bauman (2003), está marcada por la “instantaneidad”, por las vivencias que conllevan a la satisfacción inmediata de las necesidades infantiles,

la pérdida rápida del interés y la creación incesante de nuevas necesidades y “consumos”. En este sentido, la presencia de los niños en el mundo está ligada al nacimiento y a lo nuevo. Esto significa que el niño se constituye en un símbolo de esperanza para sostener las conquistas sociales y culturales de la humanidad (Arendt, 1991).

Desde estas consideraciones, los imaginarios sociales, junto con los estudios de lenguaje, han contribuido a la emergencia de nuevos significados, discursos y prácticas donde el niño es un sujeto que realiza construcciones y producciones simbólicas y materiales, es constructor de cultura y de su propio mundo.

ENFOQUE Y PROCESO METODOLÓGICO DESDE UNA HISTORIA INTERPRETATIVA

El estudio histórico-interpretativo se ubica en el enfoque de investigación cualitativa- documental. El paradigma de la investigación cualitativa abre el camino para relacionar el objeto de investigación con los estudios de la interpretación hermenéutica, por cuanto estos se sitúan en la *comprensión* y *transformación* de los fenómenos sociales en tiempos históricos y permiten construir estrategias para visibilizar los sujetos, los discursos, las prácticas y los saberes que configuran alternativas educativas y transforman la realidad.

Este paradigma reconoce al sujeto como creador de las condiciones del conocimiento y como centro del orden explicativo de la realidad social. Al respecto, Sandín considera al ser humano en tres dimensiones: la primera, en relación con la otredad, en la cual la construcción de la realidad social se da en términos culturales; la segunda, cuando las explicaciones de la realidad no provienen de la causalidad sino de las intencionalidades de la acción del sujeto; y tercera, cuando la realidad social está dada por los significados de la acción humana, es decir, un texto inmerso en un colectivo humano, en un marco simbólico en el cual se constituyen las orientaciones humanas.

Así, “la investigación cualitativa se refiere a lo que tradicionalmente venimos denominando metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación y metodologías orientadas a la valoración y toma de decisiones” (Sandín, 2003, p. 127).

Las preguntas que orientaron la investigación fueron: ¿Cuáles son los significados, imaginarios y conceptos que se han configurado durante la trayectoria de la Especialización? ¿Cuál ha sido la incidencia educativa y social que ha tenido la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo en la conformación y consolidación de un campo de estudio sobre la infancia en Bogotá y el país? ¿Cuáles son los saberes y conocimientos más relevantes que este posgrado les brinda a los estudiantes en la configuración de nuevas miradas sobre la infancia? ¿Qué prácticas académicas y formativas del programa han aportado a la transformación de los imaginarios de infancia de los estudiantes y del programa mismo? ¿De qué manera la diversidad profesional de los estudiantes que cursan este posgrado ha contribuido a la construcción de la propuesta transdisciplinar? ¿Cuáles son las claves que trascienden en la conformación de un discurso y una práctica sobre la infancia, los niños y las niñas en los estudiantes del programa?

La ruta metodológica que nos permitió organizar el proceso de investigación comprendió cinco momentos, los cuales no son tomados de manera lineal, por el contrario, se desarrollan de forma simultánea para responder a la complejidad del objeto de estudio. Estas fases comprendieron el momento inicial de consolidación del equipo de investigación, la revisión y construcción de referentes teóricos y metodológicos, así como la definición de los documentos que conformarían el archivo de la investigación, tanto documental como empírico, y la construcción de técnicas e instrumentos para la consolidación del corpus de investigación.

Un segundo momento se centró en la recopilación de la fuente documental y construcción de un estado del arte de la producción discursiva y

textual de la Especialización, la cual se organizó y sistematizó a partir de resúmenes analíticos especializados (RAE). El tercer momento tuvo como actividad investigativa el análisis de los documentos producidos en la Especialización. El análisis se realizó buscando los desplazamientos, las continuidades y discontinuidades de ideas, conceptos e imaginarios de infancia, así como de los enfoques epistemológicos y metodológicos que han orientado las prácticas formativas y académicas en el proyecto curricular.

El cuarto momento se orientó a la recolección de la muestra empírica. Se realizaron entrevistas a personas claves (profesores, estudiantes y egresados), esta información permitió encontrar, desde la voz de los sujetos participantes, la incidencia que la propuesta curricular ha tenido en sus prácticas profesionales. El quinto momento corresponde a la interpretación y análisis de la información que puso en diálogo los discursos que circulan al interior de la Especialización con las acciones y las prácticas que han orientado la formación de los estudiantes.

Construcción del archivo documental y empírico

Se retoma la noción de archivo propuesta por Foucault (1997) que reconoce que un documento es la objetivación de un mensaje que se expresa en un texto potencialmente transmisible en el espacio y en el tiempo actualizable. Para Foucault, el archivo contiene sentidos y significados que buscan incidir en los sujetos y dan cuenta de las ideas, concepciones, constructos teóricos, discursos y prácticas que se producen en un momento histórico determinado por un grupo social particular.

Para establecer el archivo, los documentos se clasificaron en fuente primaria y secundaria. La fuente primaria corresponde a los registros calificados de la Especialización (1997 y 2009), los *syllabus*, los módulos y programas construidos para orientar la práctica formativa en los diferentes espacios académicos, los trabajos o tesis de grado de

los estudiantes, los documentos publicados por los profesores de las dos líneas de investigación: *Imaginario y representaciones sociales de infancia y lenguaje, discursos y saberes* y *la Revista Infancias Imágenes*. Estos documentos fueron organizados y recogidos según la periodización de contexto propuesta: desde 1997 a 2009 y desde 2009 hasta la actualidad.

HALLAZGOS

Historia, apropiación y transformación de discursos, saberes, imaginarios y prácticas

El relato de una egresada es el telón de fondo para presentar los hallazgos encontrados en el proceso de reconstrucción de la historia de la Especialización. En este apartado se recuperan diferentes discursos, desde los cuales evidenciamos los aportes, la incidencia y los procesos de apropiación e internalización que estudiantes y profesores han realizado al emprender este proceso de pedagogía universitaria en el posgrado.

Mi nombre es Mireya, soy terapeuta ocupacional y quiero decirles que los niños me mueven, constituyen mi razón de ser, y pienso que la Especialización me dio muchos elementos para profundizar en el conocimiento de los niños, nos abrió una vía para buscar ese niño interior que tenemos. Los relatos autobiográficos nos permitieron entender muchos episodios oscuros de nuestra infancia. Desde el 97 estoy dedicada a todo lo que es la salud del menor, trabajo en el Hospital de Chapinero, y desde hace más o menos lo mismo trabajo en Redes de Buen Trato con énfasis en casos de maltrato infantil, violencia y abuso sexual. Pienso que ahí es donde una tiene que volverse fuerte, porque si no, tendría que llorar todos los días... Es increíble lo que está pasando con los niños, y lo que aún apenas empiezan a hablar los niños, ¿me entienden? Me gusta trabajar, me gusta escribir en forma de poesía para los niños,

y también cultivo la poesía erótica. La Especialización me dio más firmeza para creer en mi escritura (UDFJC, 2007, p. 30).

En esta reconstrucción discursiva, otra egresada habla sobre la pertinencia del currículo con perspectiva inter- y transdisciplinar que ofrece la Especialización como herramienta para la transformación de sus prácticas en los diferentes ámbitos de trabajo con la población infantil:

Yo también soy egresada de la Especialización (...) No había hablado antes porque quería constatar con el testimonio de todas las que me han antecedido lo que ha significado para nuestras vidas la estadía en el posgrado. Mi trabajo de grado consistió en estudiar las tesis de quienes se han recibido como especialistas en Infancia, Cultura y Desarrollo. Lo que puedo entregar esta noche como resumen es que en todas hay una gran ansia de cambio en relación con la infancia, y eso lo estamos construyendo aquí. Existe una interacción bien curiosa: cada una de las personas que llega a la Especialización la enriquece, y, a su turno la Especialización logra cambios en la gente. En el trabajo cotidiano con niños, y en la misma condición personal, vamos exhibiendo la huella de la Especialización (UDFJC, 2007, p. 31).

Los discursos expresados por estudiantes y profesores muestran el interés común. Las tramas conceptuales y afectivas que se tejen al interior del programa para ganar la convergencia y la apropiación de los objetos de conocimiento sobre la infancia, los niños y niñas, muestran el interés por transformar las condiciones concretas de producción y significación. Estos discursos presentan elementos que nos permiten ubicar los contextos, los actores, el espacio y el tiempo en el que se producen, los saberes, las prácticas y los contenidos programáticos sobre el campo de estudios de las

“infancias” en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estos enunciados señalan un objetivo común que les permite a los actores construir el mundo como objeto y a su vez construirse a sí mismos. Como lo narra una de las egresadas, cada una de las personas que llega a la Especialización la enriquece y, a su turno, la Especialización logra cambios en la gente. En el trabajo cotidiano con niños, y en la misma condición personal, vamos exhibiendo la huella de la Especialización.

Las propuestas curriculares: un contexto necesario para historiar los imaginarios sociales, los discursos y las prácticas de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo

Como un avance del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación para la Infancia y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, el equipo de docentes investigadores⁴ presentó en 1997 al Consejo Superior Universitario la primera propuesta de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo.

Desde este proyecto curricular los maestros se “propusieron formar en los niveles de Especialización investigadores y gestores con capacidad para proponer y liderar acciones, proyectos y políticas educativas y culturales para la infancia, mediante la investigación interdisciplinaria, concediéndole importancia a los enfoques cualitativos” (1997, p. 2).

Para celebrar los diez años de existencia de la Especialización, los directivos y profesores realizaron un encuentro de egresados, y como producto se elaboró el libro titulado *Una memoria agradecida* (2007). Veamos el recuerdo de una maestra del posgrado:

En los meses iniciales de la Especialización, los deseos de abordar tantos temas relacionados con la niñez, así mismo la necesidad de vincular a los profesionales más importantes que se desarrollaran en

4. Conformado inicialmente por la Dra. Flor Alba Santamaría Valero, quien lideró la propuesta y quien fuera además la primera coordinadora de la Especialización; Daniel Arturo Hernández, Cecilia Rincón Verdugo, Boris Bustamante y Alicia Rey, entre otros.

el medio... En los años iniciales tuve el privilegio de asistir a casi todos los módulos y enriquecer su mente con tantísimos aportes, instituciones y visiones de los especialistas y los estudiantes, siempre ávidos de escuchar y decir su palabra (UDFJC, 2007, p. 40).

Según la información registrada en el Ministerio de Educación Nacional, la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo es un programa de formación posgradual, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Aprobado en el Acta No. 19 del Consejo Superior de la Universidad, de mayo 9 de 1997. Señala dicho documento que la Especialización otorga el título de Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo; con modalidad presencial y con una duración de tres semestres (1997 a 2009). En 1997, la Especialización fue evaluada por pares de otras universidades, quienes consideraron que la propuesta era muy novedosa, por cuanto:

Era la única que se ofrecía en esta modalidad posgradual a nivel local y nacional. Su principal característica es su carácter inter- y transdisciplinar en el que participan áreas tan diversas como la medicina, la psicología, el lenguaje, la literatura, el arte, la sociología, la historia y la antropología, desde un enfoque cualitativo de investigación. El mismo plan de estudios, aborda temáticas como: El autorreconocimiento sensible del sujeto; Saberes y cognición en el niño; La constitución del sujeto y la sexualidad en la infancia; Historia de la infancia; literatura y poesía en los mundos infantiles; Crianza, trato y educación en Colombia; Imaginarios y representaciones de la Infancia; Políticas de infancia en Colombia y América Latina; Infancia y calidad de vida; Medios de comunicación y nuevas tecnologías en la construcción de significados por el niño e Investigaciones y estudios de la Infancia (1997, p. 6).

La necesidad de realizar investigaciones sobre la infancia desde una perspectiva cultural es una de las principales justificaciones para la creación y

existencia de este programa; preocupación que ha permanecido durante los diferentes períodos:

Las situaciones de desconocimiento, falta de sensibilidad y permanente violación a los derechos que deben afrontar muchos de nuestros niños y niñas a causa de las múltiples circunstancias sociales, económicas y culturales que aquejan el mundo actual evidencia[n] la necesidad de una reflexión interdisciplinaria y un papel protagónico de la educación en relación con el desarrollo y formación de la infancia, necesidad que se confirma en el marco de las políticas nacionales e internacionales que valoran la infancia como sujetos de derecho (Registro Calificado, 1997).

La intención de estos profesores, preocupados por la infancia, era configurar un programa que les permitiera especialmente a los maestros preguntarse por los niños y las niñas, por sus realidades y desde allí encontrar otras maneras de relacionarse con la infancia en las aulas, en los ámbitos de formación o atención. Como lo afirma uno de los fundadores del programa:

Nos parecía que los maestros no deberían estar solos, encerrados educándose y luego en un nivel superior educándose, sino que tenía que entrar en interacción con todas las miradas posibles de la infancia; lo que perdiéramos de cantidad de maestros de una Especialización abierta a todas las profesiones, lo ganábamos en esa mirada conjunta de las distintas disciplinas y de las distintas versiones de mundo de vida, de las distintas expectativas de toda la gente que trabajaba con la infancia, porque en la Especialización hemos tenido incluso personas que se han inscrito y que han hecho la Especialización, como ellas mismas han dicho, para ser ellas mismas mejores mamás, claro que, como consecuencia, evidentemente no solo han sido mejores mamás, sino que se han vinculado laboralmente mucho más directamente con la infancia (Entrevista a profesor, 2014).

Reconstruir esta historia de la Especialización es volcar la mirada de sus fundadores al pasado, a esas luchas y momentos cruciales de la vida profesional y académica del posgrado, pero sobre todo a la mirada de los sujetos que estuvieron allí y nutrieron con su experiencia, sus saberes, sus intenciones e inquietudes esta apuesta por la infancia, los niños y las niñas. Hacer esta historia implica desde una mirada al pasado reconfigurar aquellas propuestas que se hicieron y que por su novedad generaron un gran impacto en la comunidad académica y en la formación de profesionales de diferentes áreas que trabajan por la infancia. Así lo afirma una de las fundadoras del programa:

(...) La historia la construimos todos y todas. Cuando el posgrado se inició en esa época, en la facultad se crearon... hubo un auge de apertura y hubo una convocatoria para crear los posgrados y las especializaciones. En esa época, en mi caso, yo era profesora de la Licenciatura en Educación para la Infancia, que hoy es la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Y constituimos varios grupos, unos grupos nos dedicamos a pensar un posgrado en el campo de la infancia, en esa época solicité un año sabático y durante seis meses me dediqué a pensar y a recoger documentos de unos profesores; después de tener esos documentos hicimos algunas reuniones y pensé en ese momento que ese posgrado debería ser por módulos. Yo había hablado con una profesora de una universidad y ella me había comentado sobre esta modalidad por módulos (Entrevista a profesora, 2014).

Con estas ideas fundantes, la Especialización funcionó sus primeros doce años y después de un proceso de autoevaluación (Documento de Autoevaluación Consejo Curricular 2009-01 y 2009-03) decide realizar un ajuste curricular establecido en los acuerdos del Consejo Curricular del 31 de julio de 2009. Se mantiene la denominación del programa, el objetivo de formación, el título que otorga y

la calidad del programa, como lo recuerda y justifica el entonces coordinador de la Especialización, profesor Germán Muñoz:

En el momento en el que yo me vinculo a esta Especialización estábamos ad portas de un año de hacer la renovación del Registro Calificado y ya se había realizado una autoevaluación del proyecto con docentes y con estudiantes. Digamos que eso fue una oportunidad para pensar en un tipo de Especialización que tuviera una serie de características más acordes con un ciclo de formación (...) que pudiera tener continuidad en una maestría y que pudiera darle continuidad a la Licenciatura en Pedagogía Infantil (Entrevista al coordinador de la Especialización para el año 2009, 2015).

A partir de este momento, la Especialización se propone en la modalidad de profundización y pasa a ser un programa de un año (dos semestres). La reforma que inicialmente se había pensado como ajuste es pensada para contribuir con la democratización y el acceso a programas de formación posgradual al ofrecer un programa más corto de profesionalización

(...) en la cual pudieran los estudiantes desarrollar plenamente unas temáticas centrales en relación con educación, en relación con lenguaje, en relación con imaginarios de infancia, en relación con las grandes temáticas que venía trabajando hasta ahí la Especialización; pero no compartimentada en pequeños módulos como también hasta el momento había sido el modelo del programa. Sino en unas temáticas de un desarrollo mayor, en donde la investigación tuviera un lugar destacado, donde la vinculación de muchos docentes, de diversos docentes pudiera construir equipo de investigación. Todo lo cual tenía una razón de ser y era producir una plataforma básica para la futura maestría (Entrevista al coordinador de la Especialización para el año 2009, 2015).

Esta reforma de la Especialización, concretada en el Registro Calificado de agosto de 2009, la proyecta hacia un tercer momento, que es la Maestría. La idea de convertir la Especialización en Maestría es y ha sido siempre una prospectiva y una visión de los profesores⁵. Al cierre de esta investigación, la Maestría se encuentra en proceso de aprobación por parte del Consejo Superior de la Universidad y del reconocimiento por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Creo que cuando se piensa en el programa ya reformado, se encuentran elementos para poder responder adecuadamente a una cantidad de problemas que surgen en la vida social en el país, quiero decir, poder responder con política pública a los problemas de la violencia, a los problemas de un tipo de sociedad en la cual el niño tiene agencia. Quiero decir, vive conectado a los medios y tiene nuevos lenguajes, no solo los lenguajes tradicionales que forma la escuela en términos de gramática y el conocimiento de la lengua castellana, sino estos nuevos lenguajes audiovisuales, la posibilidad de que este niño/joven, y allí tendríamos un nuevo tema importante, sea considerado también dentro de, por ejemplo, el estatuto de ciudadanía que incluye a adolescentes y jóvenes; e igualmente la Ley de adolescencia y juventud, dentro de las cuales hay que tomar pie para poder pensar en nuevas políticas de infancia; yo creo que todos estos cambios que se han venido dando en Colombia, en particular en el siglo XXI recientemente, han implicado pensar de otra manera el niño, pensar de otra manera la educación del niño, pensar de otra manera las políticas para la infancia, los lenguajes de este niño y joven y todo esto estaba haciendo parte del diseño de la Especialización y de la Maestría (Entrevista coordinador de la Especialización para el año 2009, 2015).

El currículo de la Especialización: una apuesta innovadora por la infancia

En el marco de las prácticas formativas y académicas, la Especialización realiza una apuesta curricular que se considera novedosa, en tanto ofrece a los estudiantes un conocimiento pertinente sobre la infancia, desde una aproximación inter- y transdisciplinaria, en la cual confluyen los espacios académicos, los discursos, los enfoques, las metodologías y las prácticas de diferentes disciplinas que se ocupan de la infancia.

El currículo en el primer período de la Especialización se diseñó a partir de módulos cortos, organizados en tres ejes temáticos: Mundos de infancia, Construcción de la infancia en la interacción adulto-niño e Investigación en infancia. Para el segundo período (2009), la Especialización propone un cambio en su estructura curricular, al migrar de un diseño centrado en módulos a un diseño de espacios académicos y formas de trabajo que afirman la propuesta inter- y transdisciplinaria del programa, a través de seminarios interdisciplinarios, seminarios taller, seminario de investigación, trabajo de grado y Cátedra Infancia, espacios académicos más flexibles y con la modalidad de créditos.

Se han establecido unos ejes problémicos a partir de preguntas, y desde ellos se han organizado los seminarios interdisciplinarios y los seminarios taller. En el primer semestre, la pregunta orientadora del trabajo curricular se relaciona con la *producción de conocimiento en el campo de la infancia*. El seminario interdisciplinario “Historia e historias de infancia: Historia de la infancia en América Latina, biografía y autobiografía” y el seminario taller “Derechos y políticas públicas, agentes y organizaciones” son espacios de formación teórico-conceptual.

5. El documento que plantea el paso de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo a la Maestría en Infancia, con modalidad de investigación, y que establece varios énfasis, ha sido construido bajo la dirección de la profesora Cecilia Rincón Verdugo, actual coordinadora (2015) de la Especialización, y con la participación y aportes de Flor Alba Santamaría, Karina Bother, Omaira Tapiero y Daniel Hernández, y ha contado con la profesora Ana Virginia Triviño R. como colaboradora.

Este eje propone, desde la reflexión de la práctica social y pedagógica de los estudiantes, el conocimiento sobre la vida de los niños, sus formas de significarla, de valorarla y construirla. Se pregunta por los tipos de saberes y formas de cognición que tienen los niños en los espacios institucionales, por las diferentes representaciones e imaginarios sociales que se configuran sobre la infancia en diferentes contextos, así como por las elaboraciones que se realizan desde y en los medios virtuales sobre los niños y las niñas y a partir de los cuales la infancia contemporánea construye sus formas de ser, decir y hacer.

En el segundo semestre, la pregunta orientadora del eje problémico es sobre *la constitución del sujeto en el contexto histórico y sociocultural contemporáneo*. Se despliega desde el seminario interdisciplinario “Mundos de la infancia” y el seminario taller “Campos de intervención y desarrollo psicosocial de la infancia”. Desde este eje se reflexiona por el sujeto niño y sus mundos de vida, asumidos desde diversas perspectivas, como son: el desarrollo humano, los enfoques de derecho y política pública y las interacciones cotidianas (Registro Calificado, 2009). Abordando la construcción de la infancia desde las determinaciones históricas y culturales, se promueve en los estudiantes un horizonte de sentido donde los niños y las niñas son realidad tangible que se expresa, habla, percibe y se constituye de diversas maneras en los diferentes contextos culturales e históricos.

Los “Seminarios de investigación y gestión del conocimiento en el campo de la infancia”, enfatizan y desarrollan competencias en la gestión de proyectos, y dan énfasis a la modalidad profesionalizante asumida por la Especialización en este proceso de reforma curricular, en su segundo período histórico. La investigación se establece en estrecha relación con los seminarios interdisciplinarios y buscan promover la reflexión e indagación sobre la infancia en los escenarios laborales de los

estudiantes. Las representaciones e imaginarios sociales, el lenguaje y las historias de vida vistos en el primer semestre permiten que los estudiantes consoliden su trabajo de grado, el cual es continuado en el segundo semestre como una producción en las diferentes modalidades de trabajo de grado que oferta la Especialización.

Otro espacio académico que se instituye en la Especialización con la reforma de 2009, y que ayuda a desarrollar las prácticas académicas, es la Cátedra Infancia, que como espacio flexible promueve la actualización de los discursos, los enfoques, las metodologías y las prácticas sobre la infancia desde una mirada transdisciplinar, a partir de convocar un diálogo con expertos invitados. En los últimos años (2012-2014), se ha promovido en forma de coloquios, con las siguientes temáticas y en cooperación con la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño: “Historia e historias de la infancia: una mirada desde el psicoanálisis, la historia y la educación” (2011); “Infancia, saberes, experiencia y cultura digital” (2012); “Historia de la infancia, concepciones, narrativas y significaciones” (2013); e “Infancia y adolescencia: transitando hacia la paz en contextos de inequidad y violencia” (2014), en cooperación con el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

La investigación en la Especialización: líneas y grupos de investigación

La práctica investigativa se ha consolidado a partir de las dos líneas de investigación que han dado soporte al currículo en los dos momentos históricos de la Especialización: la línea *Lenguaje, discursos y saberes* y la de *Imaginarios y representaciones sociales de infancia*, las cuales recogen el acumulado de discursos, conocimientos y prácticas de los grupos de investigación⁶.

6. Es importante anotar que en la trayectoria de la Especialización, han hecho presencia otros grupos de investigación, como el grupo Emilio..., sin embargo los grupos fundantes, que han permanecido apoyando la investigación y el currículo son los grupos Lenguaje, Discursos y Saberes y el grupo Infancia.

El grupo de investigación Lenguaje, Discursos y Saberes —reconocido y clasificado por Colciencias, liderado por la profesora Flor Alba Santamaría, y donde participan las profesoras Omaira Tapiero y Karina Bother— ha aportado a los estudios de infancia desde una reflexión sistemática y sostenida en torno a la relación infancia, lenguaje y cultura; problematiza la infancia y el lenguaje desde de la comprensión y explicación de las complejas relaciones de comunicación del niño en procesos de interacción dialógicas y narrativos de una gran variedad y complejidad. De igual forma interroga sobre las peculiaridades que implica la comunicación adulto-niño y los elaborados procesos de interacción que se producen en contextos cotidianos e institucionales. Frente a las nuevas realidades de la comunicación de los niños y los jóvenes en el contexto de la cibercultura ha interrogado las relaciones entre la infancia, el lenguaje, la escritura y subjetividad (Registro Calificado Maestría en Infancia, 2014).

Estas aproximaciones teóricas y metodológicas han apoyado la apropiación de un discurso y una práctica investigativa en la Especialización en torno a la recuperación de la voz de los niños y las niñas desde el relato infantil, en torno a los conceptos y significados de las relaciones de los niños con el medio ambiente, con las tecnologías y con el arte como escenarios en los cuales la infancia actual configura su mundo y su subjetividad, lo cual ha coadyuvado a la transformación de conceptos, significaciones, miradas, sentires y prácticas de los estudiantes del programa. Además han promovido las prácticas académicas y formativas de la Especialización a través de la propuesta y puesta en marcha de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y la creación de la Revista Infancias Imágenes (fundada en 2002 y actualmente indexada por Colciencias).

El grupo de investigación Infancias —reconocido y clasificado por Colciencias, con más de diez

años de trabajo, liderado por la profesora Cecilia Rincón, y donde participan los profesores Daniel Hernández R. y Ana Virginia Triviño R.— ha aportado a la construcción de una mirada y un discurso histórico sobre la infancia en la Especialización, asumiendo desde los estudios de imaginarios y representaciones sociales las reflexiones en torno a los sujetos, los saberes, los discursos y las prácticas que han configurado los modos de ser de los niños y las niñas y la experiencia infantil en diferentes épocas. Así mismo, ha indagado por las formas como los niños y niñas son pensados, sentidos, representados e imaginados; sobre las formas de relación, las políticas públicas, las prácticas sociales y pedagógicas que se han producido en y para la infancia en los diferentes escenarios institucionales y culturales en las cuales la niñez colombiana construye sus modos de ser y su existencia.

Los proyectos de investigación se han desarrollado desde la cultura, la educación, las políticas distritales y nacionales, el desarrollo, las formas de trato y las relaciones con los niños y las niñas y los imaginarios sociales, convocando con ello a la reflexión sobre la experiencia y la práctica misma de los sujetos encargados de la atención, cuidado y educación de la infancia, para promover desde allí transformaciones en las prácticas pedagógicas y sociales.

En la actualidad, el grupo, en convenio con el grupo APPEAL⁷ México, Argentina y Colombia, ha incorporado una nueva forma de hacer investigación a través de la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, desde la cual se evidencia la producción de saberes y la emergencia de nuevos imaginarios sobre la infancia que promueven transformaciones en los sujetos y las prácticas sociales en torno a la infancia.

A partir de un marco epistemológico histórico-cultural de la infancia, de la teoría de los imaginarios y las representaciones sociales, y desde un

7. Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México (Unam).

enfoque metodológico cualitativo interpretativo, el grupo propone a los estudiantes nuevas lecturas sobre la realidad social, cultural y política de la infancia y del desarrollo infantil.

Infancia una categoría histórico cultural: desde los discursos y la investigación

El documento del informe del programa (1997) de la Especialización da cuenta de los discursos instituyentes que empiezan a movilizarse para la época. Una época que promueve transformaciones en las miradas sobre la infancia y el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, así como en las formas de trato, cuidado y educación. Discursos sociales, políticos y culturales que buscan proteger la infancia y brindar a los niños y niñas un mundo más justo.

Estos discursos que provienen de diferentes disciplinas se abordan para actualizar el discurso propio, así como para proyectarlos en la sociedad.

Aunque no existen estudios recientes de contexto académico y disciplinar frente a los temas de infancia que validen la pertinencia del programa, sí podemos decir que tanto las políticas internacionales como las nacionales demandan de la universidad un papel protagónico en la apropiación de temas relacionados con la infancia, no solo como nuevo sujeto de derechos, sino también como nuevo sujeto-objeto de investigación dentro de las ciencias sociales y humanas (Informe del Programa, Primera versión, Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, 1997, p. 4)

Las significaciones construidas en el marco de la práctica investigativa de la Especialización se inscriben en el contexto de las políticas públicas de

atención integral para la infancia que proyectan reivindicar los derechos fundamentales de la niñez, lo cual ha llevado a los estudiantes de diferentes disciplinas a repensar y cambiar la concepción de infancia y niño, por ende, ha implicado transformaciones en las formas de abordar la atención de niños/niñas; se ha avanzado desde enfoques centrados en salud y nutrición en el reconocimiento de su condición de sujeto, el valor de la educación, incluyendo el enfoque de derechos y el enfoque diferencial, la noción de ciudadanía, la promoción de espacios de participación y cultura, en donde sus creaciones, voces, sentires, emociones y deseos son escuchados y tenidos en cuenta; se ha reconocido la voz del niño indígena, del niño de la ciudad, del niño que ha vivido el desplazamiento y en el conflicto armado, en fin se han reconocido las *infancias*, la diferencia y la inequidad en la creencia y se desarrollan niños y niñas.

Esto da cuenta del compromiso de la Especialización por promover un constructo teórico y metodológico que desde el campo intelectual, académico y jurídico-político posicionen el reconocimiento del niño(a) y la infancia en la Constitución Política, en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) especialmente⁸, al ubicarlos en la categoría de sujetos de derecho.

Yo me desempeño en el área social y estoy trabajando actualmente con el programa de seguridad alimentaria de la SIS en el comedor comunitario de Barrio La perseverancia, y por la necesidad que tenemos todos los días de tratar con niños y niñas con los jóvenes, me vi en la necesidad de entrar a esta Especialización, primero como para entender su lenguaje, aquí entendí su mundo, entendí que ellos son parte esencial no del futuro sino del presente que estamos viviendo, son la base de esta sociedad y en

8. Para 1991, en la Constitución Política de Colombia esto se traduce en el artículo 44, el cual hace referencia a los derechos fundamentales de los niños; nace la Ley General de Educación, en donde el niño se hace evidente desde la dimensión de estudiante y se señalan obligaciones institucionales del Estado; surge el Decreto 1860, con el cual se reglamenta la Ley General de Educación, y el Decreto 272 de 1998, en el cual se reconoce la pedagogía como la disciplina fundante de las Facultades de Educación.

cada uno de los proyectos sobre todo en el que estoy trabajando esencia fundamental (Entrevista a estudiante de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, 2014)

De esta manera, el niño y la niña, y en general la infancia, se configuran como sujetos activos en la construcción de sus realidades, imaginario que se instituye desde la práctica investigativa, que se enriqueció en el programa (1997-2009) desde el módulo “Historia de vida, narrativa e identidad” en el cual la experiencia infantil de los estudiantes cobra sentido a través de la narrativa y de los relatos de vida, y donde los sujetos reconocen a los niños y las niñas desde su propia infancia. La Especialización asume como “criterio fundamental la dimensión subjetiva, personal y participativa del niño y de la niña y del papel que desempeña en la formación de la cultura y de la nación” (Informe del Programa, Primera versión, Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, 1997, p. 7)

Es necesario precisar que estos imaginarios y las significaciones que los conforman son un magma en constante construcción y transformación en tiempos diversos e indeterminados, que se crean y construyen incesantemente entre los sujetos y la sociedad.

La Especialización en su proceso de constitución se ha movido en diferentes momentos entre lo instituido y lo instituyente, dinámica que se encuentra reflejada en los diferentes documentos que hacen parte del corpus de la investigación, tales como: *syllabus*, Registro Calificado (1997 y 2009), tesis de grado, entre otros, en los que se encuentran referencias a la infancia, los niños y las niñas, que permiten entrever los imaginarios de niños débiles, vulnerables, promesas del mañana, como parte de la justificación para el desarrollo de la Especialización: “presencia humana y a la vez promesa de la humanidad” “reivindicar actores sociales más vulnerables como lo son los niños” (Registro Calificado 1997 y 2009) y “alumnos, infantes, menores de edad”, significaciones que aparecen en

los diferentes trabajos de grado presentados por los estudiantes entre 1997 y 2009.

En este movimiento de las significaciones imaginarias, emerge en la Especialización (1997) el discurso de “sujeto social”, donde los niños y las niñas aparecen con fuerza en el mundo de los adultos reclamando ser re-conocidos social, política y culturalmente. Este imaginario instituyente es construido en la Especialización desde los diferentes campos disciplinares con el objeto de ser legitimados, frente a lo cual se busca “desarrollar una lectura integral y heurística en torno a la infancia”. “La estructura del programa (...) busca garantizar la pluralidad y diversidad en torno a la manera como valoramos las infancias en su heterogeneidad en el proceso de socialización, las diferentes perspectivas y teorías en torno al desarrollo cognitivo, socio afectivo y moral” (Registro Calificado 1997 y 2009)

Este imaginario del niño como sujeto social, estudiado desde diferentes disciplinas, encuentra coherencia y relación con las características de los profesionales que ingresan al posgrado, provenientes de diferentes áreas y campos laborales, lo cual enriquece el debate en torno a la categoría de infancia y permite la construcción de una mirada plural y diversa sobre los niños y las niñas, lo que se considera como un aporte del programa para la transformación de las prácticas de los egresados. Como lo afirma una profesora:

El primer [aporte] tiene que ver con (...) una nueva mirada sobre el niño, un nuevo niño, se les brinda a los estudiantes la oportunidad de que conozcan a otro niño. Un niño sujeto, sujeto del discurso, sujeto productor de nuevos relatos, con voz propia, un sujeto protagonista de cambios que lo van afectar a él mismo y a los que trabajamos con ellos (Entrevista a profesora de la Especialización, 2014)

La Especialización deconstruye aquel imaginario en el cual el niño y la niña eran vistos como dependientes de los adultos, sin voz; una significación imaginaria que la Especialización establece

como instituida y que desde los discursos y prácticas formativas y académicas del programa es modificada al pensar, imaginar y otorgar a los niños y las niñas voz para participar.

El imaginario social de infancia como una categoría histórico-social y los niños y las niñas como sujetos de derecho, es permeado en la propuesta de la Especialización desde los diferentes módulos que se inscriben en el programa curricular y que van desde reconocer la salud como un derecho de los niños y su importancia en el desarrollo infantil, pasando por la importancia de las narrativas infantiles y la poesía en la constitución del niño como sujeto, y el reconocimiento de la sexualidad infantil, hasta adentrarse en el reconocimiento de la infancia, los niños y las niñas en sus procesos históricos, culturales y sociales.

En esta construcción inicial desde los ejes epistémico, el lenguaje es un constructo social y humano que cobra gran relevancia en la instauración de un imaginario social de infancia:

La oralidad y la escritura son el centro de la vida humana y son códigos desde los cuales los seres humanos se suman, subsisten y predominan en la sociedad, por lo cual es importante reconocer el modo en el que se desarrollan en los niños las habilidades comunicativas para comprender sus dimensiones subjetivas, personales y participativas y el papel que este tiene en la conformación de la cultura y nación (Ferrer, 2007)

Discursos y abordajes teórico-metodológicos que implican transformaciones en las prácticas de los y las estudiantes del programa, a pesar de venir de diferentes profesiones y disciplinas:

El cambio fue total, yo hice mi trabajo de grado en la parte de seguridad alimentaria y sirvió para transformar el proyecto en el cual estamos trabajando. Nosotros trabajamos bajo un anexo técnico en el cual ellos no tienen voz ni voto; en este momento ellos tienen total voz y voto [sic], participación. Los

niños y las niñas son clave esencial para el cambio, el mundo de la infancia debe estar siempre presente (Entrevista a egresada de la Especialización, 2014).

Estos enunciados han sido vivenciados por los estudiantes en sus trabajos de grado, los cuales se constituyen en oportunidades de conocimiento, reconocimiento de las realidades en las que la infancia de nuestro país se encuentra, así como en ejercicio de participación y proposición de nuevas alternativas.

Imaginarios sociales sobre infancia: una construcción colectiva desde lo instituido a lo instituyente

Hacer una historia interpretativa de la Especialización es hacer emerger los discursos y prácticas que han dado paso a nuevas construcciones en torno a la infancia, sus sentidos, significados e imaginarios por parte del grupo (profesores y estudiantes) y que han ayudado a transformar las prácticas sociales, las formas de trato y relación con los niños y las niñas.

Los imaginarios sociales son fuerzas transformadoras de realidades, que instauran sentidos, significados y configuran a los sujetos y sus prácticas; es fundamental desentrañar e indagar los imaginarios sociales sobre infancia, sus continuidades, desplazamientos y discontinuidades que se han creado, apropiado e instituido en la Especialización a lo largo de su trayectoria. Develar los imaginarios sociales sobre infancia, niño y niña de la Especialización es “desentrañar la creación incesante e indeterminada en lo social, lo histórico y en lo psíquico, como ingrediente de las realidades y para la comprensión de las relaciones entre los discursos y las prácticas” (Rincón, Hernández, Triviño, De la Torre y Rosas, 2008, p. 17).

Preguntarse por los imaginarios sociales sobre infancia del grupo de maestros y estudiantes del programa hizo necesario volver la mirada al pasado, ejercicio histórico que se realiza con el discurso de los sujetos, aquellos que estuvieron en

la fundación del programa y quienes con sus intenciones, saberes y experiencias delinearon esos imaginarios que han permeado la práctica y los discursos, no solo de los estudiantes, sino también de las instituciones que debían humanizar la mirada que tenían sobre la infancia, que debían devolver el sentido al sujeto niño y niña y situarlo en el centro de las prácticas y de los discursos.

Y es ese sujeto quien en la configuración de la sociedad y de espacios de formación como la Especialización se convierte en un sujeto político con voluntad de cambio y de cooperación en ámbitos sociales, como lo sostiene Zemelman, con una ética y una filosofía sobre la infancia. Los sujetos sociales tienen la posibilidad de crear historia, el sujeto social se consolida como fuerza que tiene poder de decisión, poder de acción, posibilidad de crear y autoinstruir su mundo social. “Son sujetos sociales que construyen historia”, no “sujetos históricos que encarnan socialmente en una clase o en otra relación predeterminada política o ideológicamente” (Zemelman, 2000, p. 14).

Esta dimensión del sujeto ubica a los profesores y estudiantes de la Especialización como sujetos activos, responsables, capaces de transformar las estructuras sociales y constituir nuevas significaciones imaginarias que les permiten integrar desde el conocimiento sobre los niños y las niñas acciones y prácticas que se constituyan en realidades alternativas, que se inscriben en los contextos institucionales y pueden ser desplazadas, modificadas y transformadas, situando de otra manera a los niños y las niñas en las instituciones y en las relaciones con los adultos.

Como sostiene uno de los profesores fundadores de la Especialización:

sitarlo [al niño] como la fuente de la interacción, la fuente del conocimiento, la fuente de la praxis humana y eso significaba darle una cierta fuerza a una interpretación de la escuela, de la educación de la pedagogía y a un papel del maestro en función precisamente a esa infancia (Entrevista a profesor de la Especialización, 2014).

Desde estos discursos, búsquedas e intenciones, se van delineando esos imaginarios y significaciones sociales sobre infancia que permean la construcción del programa, sus discursos y prácticas para la formación de especialistas en infancia.

El niño como el “otro”

En el segundo periodo, el discurso de imaginarios y representaciones sociales sobre infancia, niños y niñas tiene un mayor desarrollo se convierte en una línea de investigación que aporta al desarrollo curricular y promueve la emergencia y consolidación de un nuevo imaginario social de infancia que reivindica “la pluralidad de las formas de ser niño/joven en contextos de temporalidades y relaciones complejas entre local/global; real/virtual, tradición/innovación” (Registro Calificado 2009, p. 11)

En las investigaciones y trabajos de grado de los estudiantes, se observa que el niño pasa de lo “indefinido” a lo “definido”, de lo “invisible” a sujeto de derechos con capacidad de comprensión y actuación social, inteligencia y necesidad de acompañamiento del adulto. (Zapata, 2006). Estas miradas sobre la infancia son el aporte social que transita entre lo instituido y lo instituyente e instaura nuevos niños. Como sostiene una profesora de la Especialización:

Se ha visto al niño de otra manera, se ha reconocido al niño desde otro lugar, desde un lugar de sujeto, de sujeto partícipe, activo. Un sujeto que habla, que tiene voz, que transforma su propia realidad y puede transformar la realidad de otros. La gran incidencia ha sido esa, ver al niño desde otro lugar y con otras expectativas sobre él; no solo como un objeto receptor de cuidado, de atención, de discursos, sino como un sujeto que también produce a su manera, y si le damos la oportunidad, sus propios discursos que lo transforman a él y a quienes lo escuchamos (Entrevista a profesora de la Especialización, 2014)

Los estudios culturales y sociales de imaginarios están realizando aportes significativos al reconocimiento de los mundos de vida y a los modos de habitar el espacio por parte de los niños y las niñas. En estos enunciados se evidencia la emergencia de una significación imaginaria instituyente:

El nuevo imaginario de niño y de infancia tiene que ver con la infancia en el conflicto, infancias en la calle, infancia en los medios de comunicación, digamos en las pantallas, en su propia producción de relaciones sociales. Creo que ese es el aporte fundamental del tiempo en el cual estuvimos tratando, por un lado, de hacer una transformación en los modos de pensar la Especialización y, [por otro], de crear una Maestría que le diera continuidad a esa transformación en términos de concepción de la infancia (Entrevista a coordinador de la Especialización para el año 2009, 2015).

Este imaginario instituyente es desplegado y configurado desde la mirada transdisciplinar, trasciende del discurso a la práctica y busca legitimarse e instituirse para que se renueve la mirada que los estudiantes tienen sobre los niños y las niñas:

Generalmente aquí llegan personas con una mirada muy compartimentada, muy específica sobre el niño. Si yo soy maestro, pues mi función es y ha sido enseñarle a ese niño; poco saben cuando llegan aquí del diálogo de los saberes que permiten una mirada más integral, más humana, más holística sobre ese niño; que además de ser alumno —en el caso de los maestros— es persona, es un sujeto de derecho político, es un ser humano con deseos propios, que además de recibir una educación está dispuesto a dar otro montón de cosas a quienes estamos a su lado (Entrevista a profesora de la Especialización, 2014).

Esta nueva mirada sobre la infancia ha llevado a que los estudiantes resignifiquen los contextos institucionales y sociales de la infancia contemporánea y desde allí evidencien la vulneración de

los derechos, las diferencias en las condiciones de vida, las prácticas de crianza, las condiciones de vulnerabilidad de los niños a raíz de la violencia y el conflicto armado, las cicatrices físicas y emocionales del desplazamiento, la situación de los niños trabajadores y en condición de calle y abandono.

Este imaginario también devela las formas de relación en la escuela, las formas de trato y las configuraciones que los adultos hacen frente al desarrollo de los niños y niñas. Son estos los temas y las realidades que han convocado a hablar de aquellas situaciones de niños y niñas que antes eran invisibles, como invisibles eran los sujetos niños, que en el contexto actual se han convertido en un desafío constante para transformar la vida.

El trabajo transdisciplinar en el posgrado

Como se ha venido mostrando, el trabajo inter- y transdisciplinar se ha constituido en el principio orientador de esta propuesta formativa, que ha estado presente durante toda su trayectoria, como lo recuerda una profesora fundadora del programa:

Quiero rescatar de la Especialización el carácter inter- y transdisciplinario en esta formación... Me parece fundamental el carácter transdisciplinario para abordar un tema de tanta complejidad como es la infancia. Ese carácter transdisciplinar lo logró recoger Flor Alba desde lo conceptual y desde lo operativo, lo cual es bastante complicado en una propuesta de trabajo. Desde lo conceptual, a través de esa red de módulos, que debemos entender como una red conceptual, no como un agregado, que diseña una verdadera epistemología de la infancia, la cual se logra visualizar en las propuestas de investigación que los estudiantes desarrollan, y todo esto se vuelve muy interesante, porque uno dice, esos módulos, esas temáticas, esos nombres, que definen unos espacios formativos, efectivamente dan cuenta de una epistemología y de ese deseo de orden emocional y racional por investigar un problema como lo es la infancia y la educación (UDFJC, 2007, pp. 36-37).

Como ya se ha enunciado antes, en la propuesta curricular se definieron unos ejes temáticos desde dos preguntas: una por la producción de conocimiento en el campo de la infancia y otra por la constitución del sujeto en diversos contextos del pensamiento contemporáneo. Se puede afirmar que en este segundo período de la Especialización, la relación entre los tres ejes epistemológicos (infancia, cultura y desarrollo) que dieron origen al programa se despliegan y cobran sentido desde lo interdisciplinario hacia lo transdisciplinario, y configuran una práctica que reivindica de manera significativa el conocimiento y la sensibilización con la vida de los niños como formas de valorar, de instituir, de construir y transformar su existencia y condiciones de vida.

En la formación inter- y transdisciplinar se remueven las preguntas sobre la infancia, se deja de lado la mirada adultocentrista y se enfoca la mirada en los niños como sujetos, en sus saberes, aprendizajes, procesos de cognición y procesos de creación.

Prácticas formativas y prácticas académicas

El posgrado ha tenido como objetivo central contribuir, desde un marco de comprensión transdisciplinar, a la profundización del conocimiento en el campo de estudio de la infancia y su desarrollo, así como a la realización de propuestas de tipo pedagógico, tecnológico, comunicativo y artístico que aporten a la solución de problemas sociales y culturales para la ciudad y el país (Registro Calificado 2009).

Este propósito se ve reflejado en el análisis de la información brindada por estudiantes y egresados en las entrevistas, información que nos permitió apreciar que, tanto por las vivencias universitarias como por la exigencia académica e institucional, se puede identificar el despliegue de dos particularidades de prácticas en el posgrado: *prácticas formativas* y *prácticas académicas*.

Las *prácticas formativas* hacen referencia a aquellas que transcurren en la familia y en el grupo social, como lo propone Carlos E. Vasco (1990): “en algunas sociedades empiezan a institucionalizarse y a convertirse así en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos” (p. 108). La formación se produce desde el nacimiento y se extiende a lo largo de la vida, es un proceso continuo y permanente.

El estudiante de la Especialización en Infancia se vincula e integra al programa con una formación de origen que no se abandona con las nuevas prácticas académicas. La formación de origen perdura como un sedimento de significados en cada uno de los estudiantes; desde esta experiencia se asimila un nuevo saber y se reconfigura el nuevo saber sobre la infancia, su educación y su atención. Para muchos estudiantes, las prácticas formativas del posgrado tienen continuidad con sus prácticas anteriores, especialmente para aquellos que realizaron estudios de pedagogía, psicología o educación; en cambio, para otro grupo de estudiantes se trata de nuevos saberes, contenidos y prácticas, pero lo interesante es que en unos y otros la Especialización instaura un proceso altamente educativo y formativo.

La formación de origen de los estudiantes al entretenerse con los contenidos de la Especialización configura nuevas prácticas formativas y académicas en estrecha interrelación con la construcción, desplazamientos, continuidades y discontinuidades de las categorías infancia, cultura y desarrollo a través de la historia del programa. Así, por ejemplo, la categoría infancia y su mirada inter- y transdisciplinar se ubica inicialmente (1997-2009) en el niño y la niña como sujetos de derechos, tanto que el énfasis de la Especialización se centra en procesos de investigación y la infancia se convierte en sujeto-objeto de estudio, lo cual permite un abordaje integral de la infancia y sus problemáticas a través de los diferentes seminarios, constructos y referentes metodológicos que han ayudado a transformar la práctica profesional y las miradas sobre la infancia de los estudiantes.

Las *prácticas formativas* en la Especialización se refieren a la asimilación de los contenidos, saberes, metodologías y estrategias de conocimiento que los egresados y estudiantes ponen en juego en sus espacios laborales para resolver las problemáticas de la infancia y la adolescencia en diferentes ámbitos de su atención y educación.

Esta mirada sobre las *prácticas formativas* conduce a reflexionar que no hay prácticas sin sujetos, por ello la pregunta por los procesos y las prácticas académicas es una pregunta dirigida a los sujetos y a los significados que estos le atribuyen a su actuación. Las *prácticas académicas* en el posgrado son entendidas como espacios de formación más amplios, que se realizan en distintos entornos académicos e incluso fuera del posgrado y de la Universidad. Estas prácticas están ligadas al concepto de *vida académica*.

La vida académica rebasa la rutina porque implica el intercambio diario de conceptos, teorías, metodologías, técnicas y hallazgos, se trata del juego intelectual en el que participan estudiantes y profesores; es la discusión, reflexión, revisión de los hallazgos de un compañero, etc. (Piña, 2013, p. 108)

Esta actividad humana, que se vivencia al interior de una comunidad de estudiantes y profesores, y que sobrepasa el mundo particular y la inmediatez, también está mediada por las exigencias de los profesores, por los programas curriculares, por los tiempos y acuerdos para avanzar con los requerimientos del posgrado. La noción de *vida académica* en un posgrado puede ser entendida como:

el crecimiento y desarrollo de un campo científico particular; la vida académica de un programa no es mero roce o trato con el grupo escolar; es ante todo florecimiento, ser más en un campo científico particular; es entrar de lleno en un proceso de maduración (Arredondo, 2004, p. 30)

Las prácticas académicas de los estudiantes de la Especialización dan cuenta de su compromiso, en términos de la dedicación de tiempo para asistir a la Universidad y llegar a las clases, con sus métodos de estudio, de lectura, y la responsabilidad con la que asumen la investigación y realizan su trabajo de grado, y con la asistencia a las tutorías, entre otras actividades. Al respecto, los estudiantes señalan que el enfoque metodológico de enseñanza-aprendizaje propuesto les permitió desarrollar su autonomía, lo cual pone en evidencia que los profesores parten del respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno de los estudiantes.

En este sentido, el impacto del posgrado está orientado por el interés que cada sujeto tiene. Existe un objetivo personal de cada uno los entrevistados, pero su eje y objetivo común es el sentido de pertenencia a la Especialización como espacio de aprendizaje, formación y actualización; hay un compromiso de cada sujeto, primero con su afectación interior —transformación como persona— y luego como profesional, comprometido con las transformaciones sociales y culturales de la población infantil.

CONCLUSIONES

- Reconstruir la historia de la Especialización significó una búsqueda inicial en los documentos y en la palabra de los fundadores que desde las remembranzas de experiencias y luchas permitieron hacer la memoria de esta apuesta por la infancia, los niños y las niñas.
- En este cambio de paradigma sobre los enfoques epistemológicos de infancia, cultura y desarrollo, la categoría infancia se deconstruye desde la mirada centrada en el adulto y se centra en la experiencia del niño y la niña y en la construcción de sus experiencias y formas de vivir y habitar el mundo. Desde allí se aborda la infancia como sujeto de lenguaje, constructor de mundo, y se reconoce su experiencia inserta en una cultura cada vez más globalizada, lo cual permite

incorporar al discurso y a los saberes de la infancia los relatos de la infancia contemporánea.

- La infancia es entendida en la Especialización como una categoría social en permanente transformación. Este imaginario se nutre con los aportes académicos en torno a la construcción de ciudadanía activa, el cual empodera no solo a los adultos en el respeto de los derechos de la infancia, sino a los propios niños.
- Aportar a la deconstrucción y construcción de significaciones imaginarias sobre la infancia, los niños y las niñas a través de un proceso de formación ha hecho que la Especialización contribuya socialmente a la transformación de las prácticas pedagógicas y sociales de los actores encargados de su cuidado, atención y educación.
- La Especialización promueve una práctica académica inter- y transdisciplinar que orienta los procesos de indagación sobre los mundos de los niños y las niñas, y configura una práctica no solo interdisciplinaria desde el discurso, sino una práctica investigativa transdisciplinaria que se orienta a la comprensión de la realidad y a la construcción de nuevas miradas sobre los niños y las niñas.
- Entre las *prácticas formativas* y las *prácticas académicas* no hay un límite definido, más bien nos interesa destacar, tanto de los discursos de los estudiantes como de los profesores, las relaciones e interacciones presentes en estas prácticas. Prácticas que expresan el sentido de los sujetos (maestros y estudiantes), su intencionalidad y compromiso con el programa y la formación de profesionales de diferentes disciplinas que trabajan con la infancia.
- Finalmente, el grupo de investigación Infancias con esta investigación pretende avanzar en la construcción teórica y metodológica que permita seguir construyendo mediante otros estudios un conocimiento más amplio sobre la investigación de las prácticas y los procesos de formación profesional que pueden coadyuvar a la transformación de la atención y la educación para la infancia.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2009). *Análisis de las relaciones transferenciales de los maestros de educación básica*. (Tesis para optar al título de doctor en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco). México.
- Ariès, Ph. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (1991). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arredondo, et al. (2004). *El estudio de las prácticas y procesos de formación en programas de posgrado de la UNAM: Reflexiones sobre una experiencia*. México: UNAM. Recuperado de http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/docs2005/Arredondo2.pdf
- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. Brevariarios. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1979). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. (2009). *Documento Registro Calificado*. UDFJC.
- Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. (2009). *Documento de Autoevaluación periodo 2009 01 - 2009 03*. UDFJC.
- Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. (1997). *Propuesta Curricular Mayo de 1997*. UDFJC.
- Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. (1997). *Documento Registro Calificado*. UDFJC.
- Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. (1997). *Informe del Programa - Primera versión Registro Calificado*. UDFJC.
- Ferrer, Y. (2007). *Módulo Oralidad y Escritura*. Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. UDFJC.
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Foucault, M. (1968/1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Le Goff, J. (1985). *Lo maravilloso y cotidiano del mundo medieval*. Barcelona: Gedisa.
- Liotard, J. F. (1979). *Lo inhumano*. Argentina: Manantial.
- Piña, J. (2013). Estudiantes de una Maestría. Sus prácticas académicas. En C. Barrón. (Comp.): *El Posgrado, programas y prácticas* (pp. 108-120). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Rincón, C.; Hernández, D.; Triviño, A.; De la Torre, O. y Rosas, A. (2008). *Imaginarios de infancia y la formación de maestros*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rincón, C. (2013). *Imaginarios de infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas*. (Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM).
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). (2007). *Una memoria agradecida. Palabras y voces de protagonistas y gestores de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Diez años de vida académica*. Bogotá.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Recuperado de <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>
- Zapata, G. (2006). *El cuerpo del niño también comunica*. (Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo). Bogotá, UDFJC.
- Zemelman, H. (2000). *Conocimiento y sujeto sociales, contribución al estudio del presente*. México: Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia*

Pedagogical Practices of Political Education in Childhood

Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda**

Para citar este artículo: Avellaneda, Y. T. (2015). Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99-111.

Recibido: 13-marzo-2015 / **Aprobado:** 27-abril-2015

Resumen

El presente artículo surge a partir de una experiencia investigativa que se plantea la siguiente pregunta problema: ¿Qué prácticas pedagógicas posibilitan la formación política de la infancia en contextos de vulneración de derechos? El proceso se llevó a cabo con niños y niñas de escuelas rurales de la provincia de Ricaurte, en Boyacá (Colombia), con la dinámica de la investigación acción, desarrollada a través de tres ciclos a manera de espiral: un primer ciclo de cuestionamiento y problematización de la realidad, un segundo de discusión y, finalmente, uno de movilización de acciones propuestas por los niños y niñas. A partir de la indagación y resultados se proponen aportes de orden conceptual, teórico y metodológico para pensar la relación infancia-política. En tal sentido, los resultados se presentan a partir de dos categorías emergentes: reconocimiento de sí y posicionamiento del niño y la niña en el contexto escolar.

Palabras clave: reconocimiento de sí, infancias, acción, derechos, formación política

Abstract

This paper arises from a research experience that is emerging as problem question what pedagogical practices enable the political education of children in situations of rights violations? The process was conducted with children in rural schools in the Province of Ricaurte in Boyacá under the dynamics of Action Research, developed through three cycles spiral way: a first cycle of questioning and problematization of reality, a second cycle of discussion and finally, one of mobilizing actions proposed by children. From the inquiry and findings, conceptual, theoretical and methodological contributions are proposed to think childhood-political relations. As such, the results are presented from two emerging categories: self-recognition and positioning of the child in school context.

Keywords: self-recognition, childhoods, action, rights, political education

* El presente artículo da cuenta de la investigación titulada "La escuela, escenario de formación política en contextos de vulneración de derechos", realizada por la autora en el marco de su tesis de maestría, inscrita en la línea de Innovaciones Pedagógicas de la Maestría en Educación de la UPTC, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

** Magíster en Educación. Docente Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: yenny.avellaneda@uptc.edu.co

LA PROBLEMÁTICA EN CONTEXTO

La infancia como categoría social de la modernidad ha sido construida y consolidada histórica y culturalmente desde una visión adultocéntrica, que ha dado lugar a diferentes imágenes sobre la infancia, pasando por la imagen del pequeño hombre, el niño inocente, obediente y dependiente del adulto, el menor, el niño como objeto de cuidado y protección, hasta llegar a la actual concepción del niño y la niña como sujetos de derechos; perspectivas sobre las cuales se inscribe toda una serie de prácticas pedagógicas, sociales y jurídicas que buscan establecer distintas formas de relación con la infancia.

Todas estas perspectivas han estado marcadas por la visión adultocéntrica, desde la cual se desconoce la mirada del niño y de la niña sobre sí mismo(a), que lo nombra desde otros lenguajes y lo ubica socialmente en lógicas diferentes a las del mundo infantil, lo cual ha dado lugar a una concepción hegemónica de la infancia. Sin embargo, la realidad cotidiana de los niños y de las niñas, en los contextos donde se desarrolló la investigación, da cuenta de una infancia que ya no se deja nombrar mediante un concepto que los invisibiliza en sus diferencias. Las historias de vida de los niños y de las niñas en estos contextos relatan situaciones de violencia social, indiferencia, abandono y maltrato intrafamiliar que ponen en evidencia un gran choque entre las imágenes y las representaciones sobre la infancia y la vida cotidiana de muchos niños y niñas.

En medio de estas situaciones de violencia y vulneración de derechos, los niños y niñas construyen otras maneras de la experiencia infancia, que en nada se parecen a la idea moderna que aún mantenemos del niño. Realidades que nos obligan como maestros y maestras a plantearnos la pregunta por las nuevas maneras de constitución de la(s) infancia(s), en este caso, desde situaciones de violencia y desigualdad social, frente a las cuales la propuesta educativa de las escuelas

resulta débil y descontextualizada, ya que al estar centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos, desconoce las historias de vida y experiencias construidas por los niños y las niñas en su entorno, lo cual a su vez, genera en ellos un notorio desinterés por la escuela y el aprendizaje.

¿INFANCIA O INFANCIAS?

¿Qué pensar y qué decir sobre la infancia en este tiempo?, ¿por qué plantear la pregunta por la infancia en la sociedad contemporánea? Estos interrogantes pueden parecer redundantes si se tiene en cuenta el extenso abordaje disciplinar de la infancia como categoría social de la modernidad. Sin embargo, si se asume como referente la actual realidad cotidiana de muchos niños y niñas en contextos sociales y educativos, encontramos que las explicaciones construidas hasta ahora son insuficientes, ya que no dan cuenta de la diversidad de condiciones en medio de la cual los niños y niñas construyen sus formas de pensar y relacionarse con el mundo. De manera que la pregunta por la infancia nos pone en situación, nos confronta; y nos inquieta precisamente por la certeza con la que se ha asumido su existencia.

En tal sentido, es de reconocer que la construcción de la categoría moderna de infancia marca una importante diferenciación entre niños y adultos, al mismo tiempo que determina entre ellos una manera de relacionarse; hecho que se considera de gran trascendencia y con grandes consecuencias tanto a nivel social, político y educativo. En la modernidad comienza a despertarse un interés por el desarrollo del niño, que se evidencia en la aparición de diferentes discursos que tienen como objeto el estudio del cuerpo infantil, al tiempo que se desarrollan las primeras ideas sobre la escolarización. Este nuevo interés por la infancia, que Ariés, citado por Narodowski (1994), describe como “sentimiento de infancia”, se configura en la modernidad, y da lugar a una nueva idea del niño y de la niña como sujeto carente, necesitado y con un nuevo status social.

“Ahora la infancia es individualizada a partir de un proceso lento de demarcación y reinserción de otro modo en la sociedad” (Narodowski, 1994, p. 31) que dará lugar a la construcción de un nuevo rol social para los niños y niñas.

La producción de los discursos pedagógicos propios de la modernidad, dará cuenta entonces de niños y niñas convertidos en alumnos, no adultos en camino de serlo, cuya principal carencia estará marcada por la falta de razón (adulta), con la cual se justifica la acción educativa del adulto sobre el niño. “Esta falta de razón adulta como ingrediente central de la infancia, ineludiblemente desemboca en la necesidad de una protección específica ya que el niño es incapaz de comportarse en forma autónoma: su ley es la ley del adulto” (Narodowski, 1994, p. 38). Esto tendrá profundas incidencias en las formas de relación entre los adultos y los niños y niñas. En adelante, estas relaciones estarán marcadas por una fuerte desigualdad y asimetría, establecidas por las características otorgadas a cada uno de ellos.

Todos los discursos surgidos en la modernidad en torno a la infancia contribuyeron en la construcción y naturalización de esa infancia dominante que excluyó y minorizó a los niños y niñas que no cumplían con los parámetros de normalización. A estos niños y niñas que presentaban comportamientos diferentes a los previstos y para quienes, por tanto, ni la escuela ni la familia podían garantizar una “correcta” educación, se les catalogó como “menores” y su situación fue definida como “irregular”. Para ellos se crearon instituciones de “corrección”, y a partir del siglo XIX se conformó lo que se ha denominado “la doctrina de la situación irregular”.

El transcurso de los siglos XIX y XX trae consigo una reconfiguración jurídica y discursiva del concepto de infancia que inicia con el sistema tutelar y concluye con la concepción del niño y de la niña como sujetos de derechos. En este sentido, la Convención Internacional de Derechos del Niño (1989) se entiende como un momento en el desarrollo

histórico de la categoría social de infancia, en la que los niños pasan de ser considerados como menores, a ser “sujetos de derecho”, derechos que en teoría los pondrían en situación de igualdad frente a los adultos, pero que en la práctica cotidiana no han logrado superar la cultura adultocéntrica sobre la cual están fundadas las relaciones entre niños y niñas y los adultos.

Si bien la Convención Internacional sobre Derechos del Niño permite el paso de la representación a la titularidad de derechos, su enfoque se centra en la aceptación pasiva de un cuerpo de derechos que les son otorgados y de los cuales la sociedad y el Estado son protectores y garantes, sin que necesariamente impliquen un ejercicio activo de su ciudadanía. En palabras de Bárcena (2000):

No se trata, por tanto, de la resultante de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común (p. 20).

Frente a la visión monolítica del niño y de la niña como sujeto dependiente, desvalido, indefenso, regulado y disciplinado, los niños y las niñas de los contextos donde se sitúa la investigación ponen en evidencia otras formas de construcción de la experiencia infancia, lo que devela una crisis de sentido con respecto al referente moderno desde el cual se piensa los niños y las niñas. En relación con esta crisis, y siguiendo a Narodowski (1994), se pueden distinguir en la realidad cotidiana de los niños y niñas al menos dos tipos de infancias, que, a la manera de puntos de fuga, diluyen esa imagen del niño y de la niña modernos, aún hoy presente en muchas de las prácticas escolares:

La infancia hiperrealizada. Es la infancia que se construye a partir de la realidad virtual y que debido al acceso que tienen a medios e información dejan de ocupar el lugar del no saber. Es la infancia de la inmediatez, del consumo, de la velocidad, del cambio, de la cultura tecnológica y digital.

Infancias desrealizadas. Es la infancia que se construye a partir de la realidad real de sus contextos (pobreza, violencia, desigualdad). Son los niños y las niñas que se escapan de la infantilización, que se construyen desde la necesidad de autonomía e independencia que necesitan para sobrevivir en estos contextos, y crean así sus propias categorías morales. Se trata de infancias excluidas, marginadas, desrealizadas.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario plantear y discutir la pregunta por la infancia, pero desde una visión de contexto, situada, como lo plantean autores latinoamericanos como Narodowski y Kohan, quienes invitan a pensar la infancia a partir de sus propias imágenes y lenguajes, desde los cuales se tejen otras tramas y relaciones con los niños y las niñas. De esta manera, proponen visualizar la infancia ya no como etapa, momento o estado sino más bien como una experiencia, como una manera de habitar el mundo, sugiriendo que “La infancia que habitamos tiene diferentes nombres y habita diferentes espacios” (Kohan, 2011, p. 15). No es la infancia pensada desde un tiempo lineal, son las infancias pensadas desde la experiencia.

¿INFANCIA Y POLÍTICA?

La visión moderna sobre la infancia, con sus discursos sobre el cuidado, la protección y educación del niño y la niña, que le atribuyen como rasgos propios la incapacidad para tomar decisiones, la carencia de razón, la obediencia, el no saber y el silencio como condición para aprender, inspiran el sentido de la pregunta por la relación entre infancia y política. ¿Es posible pensar la relación infancia-política en educación?, ¿la escuela actual posibilita la formación de un sujeto político?, ¿desde qué condiciones de posibilidad se puede pensar y desarrollar una propuesta pedagógica de formación política con niños y niñas en contextos de vulneración de derechos?

De acuerdo con estos interrogantes, y siguiendo a Bárcena (2000), lo político no puede ser entendido como el simple reconocimiento de un conjunto de derechos, que le otorgan al sujeto un determinado estatus social e identidad en una comunidad política, porque entonces se corre el riesgo de restringir su sentido y hacerla dependiente de algo externo a ella misma.

En Colombia, los procesos de formación política se han ido desarrollando a partir de diversas transformaciones tanto a nivel de las reformas educativas, como de la resignificación en las formas de entender la ciudadanía y la infancia, así como en las prácticas y discursos educativos. “En este contexto, la formación política ha sido abordada bajo diferentes denominaciones dentro de las cuales podemos mencionar la educación ciudadana, formación cívica, socialización política, subjetivación política, educación para la democracia, educación ética, educación en derechos humanos, entre otras” (Herrera, 2008, p. 3).

En tal sentido, los procesos de socialización política con niños y niñas constituyen un antecedente importante para hablar de formación política en el contexto educativo colombiano y latinoamericano, entendiéndola como un detonante de los procesos de configuración de subjetividad política, en tanto crea y recrea las condiciones de posibilidad en medio de las cuales los niños y las niñas pueden actuar como sujetos políticos. En tal sentido, Alvarado y Ospina (2006) sostienen que:

La formación de subjetividades políticas de niños y niñas implica la formación de su subjetividad plena, al crear las oportunidades y condiciones para que niños y niñas puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad, y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación

de los significados culturales de los colectivos a los cuales pertenecen (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, etc.); es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y en ellas como sujetos políticos una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujeto desde la autonomía (p. 204).

Desde esta perspectiva, se considera importante establecer un posicionamiento crítico que permita visualizar, entender y movilizar prácticas de formación política en y desde la escuela a través de procesos y escenarios formativos (socialización política) que a partir del reconocimiento de las culturas, los contextos y los sujetos posibiliten el cuestionamiento, desnaturalización, problematización y transformación de prácticas y discursos comunes en torno a la infancia y sus derechos.

Frente a ello, Pinilla y Torres (2006) señalan que existe una tensión al trabajar la vivencia de los derechos en la escuela, debido a que, históricamente, la escuela se ha configurado como un lugar de exclusión, señalamiento y clasificación para los niños y de las niñas, lo cual se interpreta como un reto muy grande en el desarrollo de una propuesta de formación política surgida en y desde la escuela misma.

Por consiguiente, se hace necesario establecer rupturas con la idea de que los niños y las niñas se forman para la vida adulta, para ejercer unos derechos en un tiempo por-venir, ya que esta visión de la relación infancia-política conlleva a que los niños y las niñas deban postergar su vivencia y reconocimiento como sujetos políticos. Por tanto, durante la infancia, la vida política del niño y de la niña se encuentra limitada y restringida al aprendizaje de leyes, normas, conductas, valores, sin que ello implique necesariamente, desde las prácticas escolares y comunitarias, la posibilidad de ejercer como actores sociales mediante su participación en estos contextos, ya que este derecho se encuentra supeditado a la decisión del adulto. Sin embargo, no se desconoce que desde las prácticas cotidianas

los niños y las niñas se visibilizan de otras maneras, abriéndose nuevos espacios y protagonismos que llevan a pensar en una infancia diferente, con otras posibilidades.

En Arendt (2001) se encuentra que el concepto de política se basa en la existencia básica de dos condiciones humanas: la acción y la pluralidad. La acción en el sujeto hace referencia a la lucha, la iniciativa, la originalidad y la creación que comparte con otros; es la acción la que posibilita el lenguaje entre iguales en un mundo común, como lugar de lo público y lo político, que le permite al sujeto aparecer ante los otros, mostrarse, hacerse visible.

En esta perspectiva, la acción y la palabra se asumen en un sentido político. En la acción se reconoce la capacidad de generar nuevos comienzos desde la facultad de imaginar que las cosas pueden ser de otras maneras a como en realidad son. “El sentido de la política es, entonces, introducir un nuevo comienzo...” (Bárcena, 2006, p. 144). La acción también se reconoce como política en cuanto vincula a los sujetos entre sí, a partir de su preocupación por un mundo común en el cual el sujeto se hace un lugar desde el que aporta en su construcción, con un sentido de compromiso y responsabilidad con el otro.

Teniendo en cuenta esto, se reconoce que lo político no puede reducirse al reconocimiento de unos derechos, ni mucho menos a su saber de ellos. Ya que si bien el establecimiento de un marco legal de protección para la infancia es importante, sobre todo en contextos de vulneración de derechos, no es suficiente si se piensa en la formación de un sujeto político, lo cual implica construir espacios en donde los niños y niñas además de vivenciar sus derechos en la práctica cotidiana, pueden visibilizarse y ser reconocidos como sujetos de acción y de palabra, y, a través de estas dos condiciones básicas, puedan vincularse con otros (adultos y niños y niñas) mediante del establecimiento y movilización de apuestas colectivas.

Desde la perspectiva propuesta por los autores, se entiende entonces lo político como una relación del sujeto con el mundo, un diálogo polifónico entre la experiencia del sujeto y su mundo. Lo político es asumido así como responsabilidad y compromiso, con lo que se acerca más a una sensibilidad por lo humano.

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE FORMACIÓN POLÍTICA

Teniendo en cuenta los interrogantes anteriormente abordados, se propone pensar la escuela como escenario de formación política. Destacando que, como espacio de formación política y no como un simple lugar de instrucción del cuerpo y de la conducta, la escuela cumple un importante papel en la vida de niños, niñas y sus comunidades. En consecuencia, la escuela es asumida como espacio sociocultural de agenciamiento y dinamización de propuestas educativas desde referentes éticos, políticos y culturales; en el sentido de lo expresado por Freire (1984), un lugar pertinente de formación de ciudadanos que superen posiciones ingenuas de sí mismos y de su realidad, lo que implica una práctica articulada entre los que se piensa y cómo se actúa, caracterizada por dinámicas de diálogo, problematización y trabajo colaborativo, desde las cuales se promuevan transformaciones tanto en el propio sujeto como en “la realidad dada” que ahora es asumida como construcción. Al respecto sostiene Freire (1999):

Hay otra tarea que cumplir en la escuela a pesar del poder dominante y por causa de él — la de desopacar la realidad nublada por la ideología dominante. Obviamente, ésta es la tarea de los profesores y profesoras progresistas que saben que tienen el deber de enseñar en forma competente los contenidos pero que saben también que al hacerlos se obligan a desvelar el mundo de la opresión. Ni contenido solamente, ni desvelamiento solamente —como si fuera

posible separarlos— sino el desvelamiento del mundo opresor por medio de la enseñanza de los contenidos. El cumplimiento de esta tarea progresista implica además la lucha incansable por la escuela pública, por un lado, y por el otro el esfuerzo por ocupar su espacio en el sentido de hacerla mejor. Es esta una lucha que exige claridad política y preparación científica (p.59).

De acuerdo con Freire, la dimensión ético-política de la escuela conlleva a que su compromiso y responsabilidad con las comunidades trascienda la enseñanza de contenidos, normas y procedimientos para constituirse en un referente importante de sus identidades, en la medida en que los procesos de formación despliegan procesos de construcción de subjetividad. En Freire se reconoce que una de las funciones relacionadas con la dimensión sociocultural y ética de la escuela es la relacionada con la formación política, campo desde el cual es posible potenciar no solo conocimientos, sino también actitudes, valores y vínculos que permitan el desarrollo de los estudiantes como sujetos con posibilidades de pensar, actuar y transformarse a sí mismos y a su realidad cotidiana a través de la participación en sus contextos de actuación.

De manera que la escuela como espacio de formación política les ofrece a estudiantes y maestros la oportunidad de encontrarse en experiencias que trascienden la lógica disciplinar que tiene lugar en los procesos de instrucción, los cuales funcionan bajo la idea de la existencia de un sujeto (niño-a/ estudiante) vacío, carente dependiente e inferior que justifica la necesidad de otro sujeto (adulto/ maestro) que detenta frente a aquel una condición de poder.

Así pues, se considera que es el aprendizaje a partir de experiencias y no la transmisión de información lo que posibilita en niños, niñas y maestros la formación de una conciencia crítica capaz de desocultar lugares comunes y de comprender la historia personal y colectiva desde la posibilidad de transformación que da la acción y el lenguaje. Por

eso, la educación como proceso de formación es también, y sobre todo, posibilidad de construcción de un lugar en el mundo a partir de lo que hacemos y decimos, entendiendo que con eso que hacemos y decimos nos transformamos y transformamos el mundo.

METODOLOGÍA

En el abordaje del problema de investigación se asumió la investigación cualitativa con un enfoque sociocrítico, a partir del cual se buscó generar un conocimiento contextualizado de acuerdo con la realidad sociocultural indagada, teniendo en cuenta los sentidos y significados que los actores sociales involucrados atribuyen a sus prácticas, los cuales permiten que desde la acción y la reflexión se construyan nuevas comprensiones y sentidos sobre la realidad indagada.

La dinámica planteada rompe entonces con la separación entre el sujeto y el objeto, lo cual implica que tanto el maestro-investigador como los niños y niñas se constituyen en protagonistas de la experiencia a través de un proceso de autorreflexión y acción transformadora, como parte del proceso mismo de la práctica innovadora. De esta manera, la investigación se desarrolló a partir del diseño, sentido y procedimientos aportados por la investigación acción, la cual permitió articular la práctica educativa con la investigación.

Se asume entonces la investigación acción como una práctica autorreflexiva que se pone en marcha en situaciones sociales en las que se busca mejorar la racionalidad y justicia de: a) las propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de estas prácticas y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas tienen lugar (Carr y Kemmis, 1988). En consecuencia, se diseña y desarrolla la propuesta de innovación pedagógica "Formación política en y desde la escuela", centrada en el papel de la acción y la palabra como posibilitadoras de procesos de formación política en niños y niñas desde el desarrollo del pensamiento crítico.

Se plantean entonces tres ciclos a manera de espiral: "Cuestionamiento e indagación desde el pensamiento infantil", "Develamiento de la realidad en torno a la vulneración de derechos" y "Posicionamiento, o el reconocimiento de posibilidades de acción", al interior de los cuales se desarrollan diferentes estrategias y actividades en relación con los sentidos e intenciones propios de cada uno de los ciclos.

Durante el primer ciclo se asumieron como referentes los procesos pedagógicos basados en la Investigación como Estrategia Pedagógica, creada y promovida por el Programa Ondas de Colciencias (Ondas, 2009). De esta manera, se buscó que a través del trabajo con la pregunta se propiciaran procesos de indagación sobre los derechos de los niños y niñas, a partir de inquietudes formuladas por ellos(as) mismos(as). A partir de estas dinámicas, se buscó propiciar experiencias en las que el niño y la niña pudieran curiosear, sorprenderse, extrañarse, conectarse con sus propios saberes, encontrarse con los otros, dialogar y ponerse en contacto con el mundo a partir de una mirada diferente, una mirada cuestionadora.

A continuación se presentan algunas de las acciones desarrolladas en este primer ciclo:

Formulación de preguntas iniciales: desde ellas los niños y niñas de manera espontánea manifestaron sus intereses, inquietudes y saberes en relación con situaciones propias de sus contextos, las cuales fueron discutidas con sus compañeros y maestros, identificando aspectos en común que los vincularan desde un interés colectivo.

Indagaciones previas: partiendo de las preguntas iniciales se emprenden procesos de indagación exploratoria que movilizan a los niños y niñas en la búsqueda de respuestas a sus preguntas, mediante la construcción de distintos caminos de indagación.

Formulación de preguntas problematizadoras: a partir de las indagaciones previas, los niños y niñas construyeron preguntas mucho más contextualizadas, enriquecidas y con nuevos sentidos, las cuales buscan problematizar aspectos de sus realidades desde una mirada mucho más crítica, ya que recoge los distintos elementos indagados y los cuestiona.

Recorridos de indagación: están orientadas por una pregunta problema, cuyas búsquedas aportaron elementos de análisis y reflexión sobre la realidad cuestionada a partir de la construcción y recorrido de rutas de indagación.

Taller con maestros: se trabajó a partir de la problematización y reflexión de las propias prácticas, buscando la resignificación del maestro y la maestra como portadores y constructores de saber pedagógico. En este sentido, los talleres se orientaron hacia la reflexión y discusión en torno a la pregunta como detonante de procesos de indagación crítica, el lugar del maestro en contextos de vulneración de derechos y la función de la escuela en la comunidad.

Autodiagnóstico: a través del trabajo colaborativo entre niños, niñas, maestros y maestras se analizan problemáticas presentadas en sus contextos en torno a situaciones de vulneración de derechos.

En el desarrollo del segundo ciclo se promueven procesos de problematización y reflexión sobre la realidad de los contextos, los cuales hacen posible generar el develamiento de situaciones de maltrato, abandono e indiferencia hacia los niños y niñas, y se visibilizan formas de sometimiento naturalizadas en ciertas prácticas cotidianas. En tal sentido, las acciones propuestas buscaron desarrollar una actitud autorreflexiva en relación con sus propias historias de vida, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos situados, en contextos particulares y concretos, así como la identificación y análisis de los distintos elementos que hacen parte de las problemáticas indagadas.

Algunas de las acciones desarrolladas durante este ciclo fueron:

Lectura y escritura de cuentos: buscó reconocer y darle un lugar a la voz de los niños y las niñas mediante espacios de lectura, escritura y conversación sobre textos leídos, relacionándolos con situaciones de su cotidianidad.

Relatos: escritos de los niños y niñas sobre situaciones cotidianas, como por ejemplo, “un día en la escuela”, “un día con mi familia”, “las cosas

que ponen triste”, “las cosas que me hacen sentir feliz”, los cuales fueron socializados y discutidos en colectivo con los compañeros y maestros.

Cine foros: espacios de conversación en torno a películas como *Los colores de la montaña*, *Los niños de la China*, *Los coristas*, *Los niños de nadie*, que propiciaron procesos de reflexión en torno al lugar de los niños y niñas en la sociedad, el niño y la niña en la escuela, problemáticas de la infancia, actuación de los niños y niñas frente a situaciones conflictivas.

En el desarrollo del tercer ciclo, retomando los procesos de reflexión crítica desarrollados durante el ciclo anterior, se construyeron algunas posibilidades de acción de niños, niñas y maestros frente a las problemáticas presentadas en el contexto escolar y se movilizaron nuevas prácticas educativas desde la investigación, el cine, la literatura y la lúdica, las cuales buscaban transformar los sentidos y significados de los niños con respecto a la escuela.

Una de las acciones principales realizadas durante el tercer ciclo fue la *elaboración de mapas sociales*, desarrollados desde la perspectiva de la cartografía social. La elaboración de mapas sociales permitió la reconstrucción y recreación de las problemáticas presentadas en el contexto escolar, desde la mirada de los niños y niñas, visibilizó situaciones, imaginarios, roles y vínculos que hacen parte de la cotidianidad de la escuela y abrió así un espacio importante para la comunicación, la participación y el reconocimiento del lugar que cada uno ocupa en el contexto escolar como actor social.

RESULTADOS

Los resultados se presentan a partir de dos categorías de análisis: *Reconocimiento de sí y posicionamiento* del niño y la niña en el contexto escolar.

A través de la primera categoría se busca entender la manera como los procesos de lectura y escritura posibilitan en los niños y las niñas el reconocimiento de su historia personal y colectiva, a partir de la narración espontánea de experiencias

de vida en las que se reconstruyen como protagonistas, mediante el ejercicio de contar-contarse, leer-leerse, escribir-escribirse. Interesa reconocer cómo se dan los procesos de autorreflexión e interpretación de sí mismos a partir de la lectura y escritura de la propia vida.

En tal sentido, se encuentra que el proceso de construcción y reconstrucción permanente de sus propias preguntas a través de la indagación de su realidad les permitió a los niños y las niñas reconocerse como sujetos de saber, de curiosidad, asombrarse y cuestionarse por las situaciones que acontecen a diario en sus contextos, lo que posibilitó nuevas formas de vinculación con el conocimiento, con el maestro, con el entorno, con el mundo de la experiencia; asumir un rol más activo, participativo y visible en la escuela; y transformar su visión de la realidad por una mirada mucho más crítica.

Con el fin de ilustrar una de las de indagaciones realizadas con los niños y niñas, se presenta la siguiente gráfica en la que se da cuenta del proceso de transformación de sus preguntas:

Cada pregunta corresponde a uno de los ciclos de la indagación; durante los primeros recorridos, los niños y niñas fueron poniendo sus cuestionamientos en contexto, al identificar elementos de la realidad escolar y familiar que daban lugar a su formulación. Al respecto se puede analizar que las preguntas formuladas por los niños propiciaron la movilización de sus saberes en busca de nuevos lugares que hicieran posible la construcción de miradas más amplias y críticas sobre las situaciones problematizadas. A partir de la indagación de sus preguntas, los niños y niñas comenzaron a entrar en diálogo con su propia experiencia, reconociendo los intereses, necesidades de conocimiento y saberes que motivaban sus inquietudes.

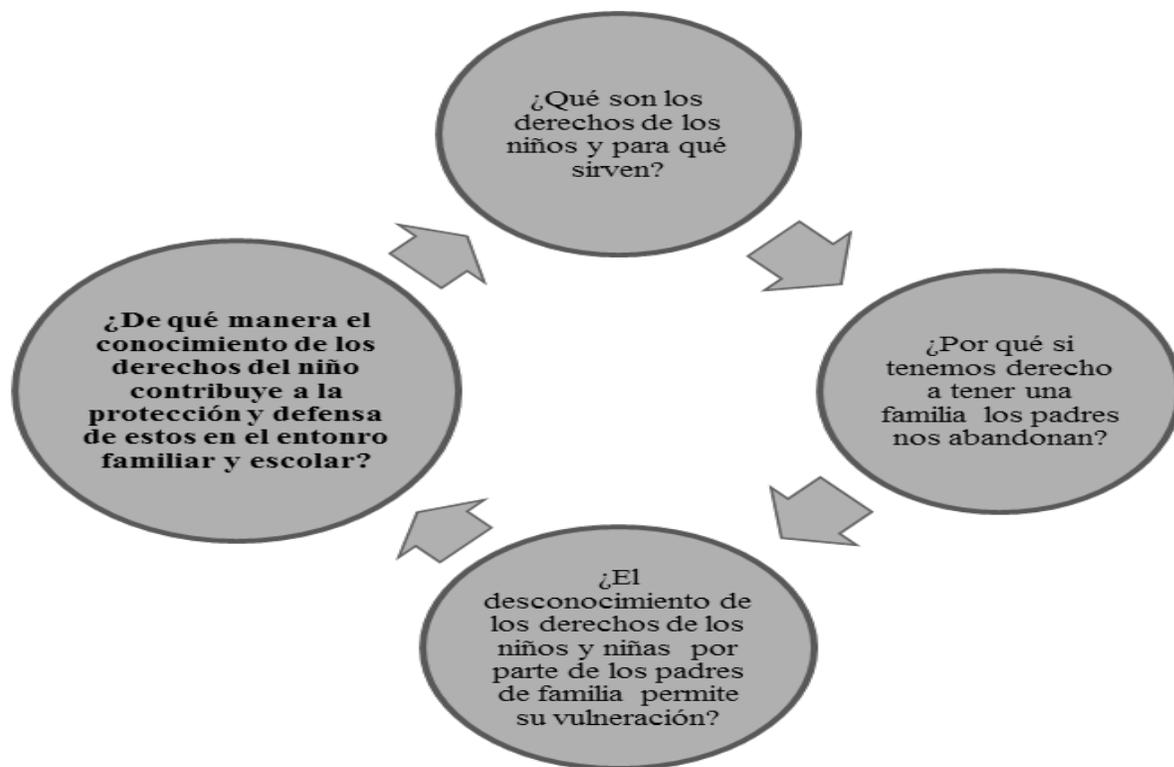


Figura. Preguntas de indagación

El abordaje de estas preguntas a través de la indagación dio lugar a la problematización de algunos sentidos y significados en torno a prácticas y discursos cotidianos en relación con los derechos de los niños, lo cual aportó elementos de análisis y reflexión sobre la realidad cuestionada por la pregunta. De esta manera, comienza a despertarse en los(as) niños(as) un gran interés por conocer sobre sus derechos desde su propia mirada, ya que inicialmente abordaban el tema de sus derechos con mucha indiferencia, como algo exterior a ellos, como si fuera algo que nada tuviera que ver con ellos.

Así mismo, a través de la discusión colectiva con los niños y las niñas se promovieron procesos de reflexión sobre las situaciones de vulneración presentadas en sus contextos; proceso desde el cual fue posible generar el desocultamiento de situaciones de abandono, indiferencia y negación en sus contextos escolares y familiares: como por ejemplo, la relación entre el abandono materno y las precarias condiciones laborales de las mujeres en estos contextos, el desconocimiento de los derechos de los niños y niñas por parte de los adultos y el escaso protagonismo del niño y la niña en la vida escolar y comunitaria.

De esta manera, la pregunta trabajada desde su sentido pedagógico logró movilizar en la escuela nuevas formas de vinculación con el conocimiento, nuevos roles y posibilidades de relación con el entorno y una resignificación del niño y de la niña como sujeto de saber. En este sentido, se reconoce cómo a través de la pregunta los niños y las niñas lograron asumirse como sujetos capaces de extrañarse y sorprenderse frente a lo que ocurre cotidianamente en sus contextos.

Por su parte, la segunda categoría, *Posicionamiento del niño y de la niña en el contexto escolar*, busca entender las posturas y visiones que van construyendo los niños y las niñas en relación con las situaciones problematizadas por ellos a partir de sus preguntas, y reconocer los caminos, acciones y vínculos que se van creando con el mundo de la

experiencia. Allí se busca visibilizar su creatividad e imaginación para generar nuevas posibilidades de acción al interior de la vida escolar.

En este sentido, resulta interesante analizar las relaciones que se generan en el proceso de cuestionar-indagar-develar-posicionarse frente a la realidad, e identificar las transformaciones en las posturas, visiones, valoraciones que se dan desde una mirada determinista hasta una visión más crítica de su realidad, a partir de la cual se construyen nuevos sentidos de vida.

Desde la experiencia desarrollada con la pregunta, asumida como elemento central de los procesos de indagación, reflexión y discusión, se reconoce en los niños y niñas una gran preocupación por el mundo, una enorme capacidad de extrañamiento frente a situaciones de su vida cotidiana en contextos de vulneración de derechos y un interés creciente por transformar estas situaciones. La pregunta en los niños y niñas se entiende entonces como una manera de posicionarse frente al mundo con asombro y deseos de reconstruirlo.

Los espacios de discusión colectiva promovidos en este ciclo también se desarrollaron a través de acciones como la lectura y escritura de cuentos, las cuales permitieron reconocer y darle un lugar a las historias de los niños y niñas, contadas a través de su propia voz. Se pasó de un desinterés abiertamente manifiesto por leer y escribir, a una necesidad de expresarse, imaginar, recrear y visibilizarse a partir de sus narraciones. En este sentido, resultó muy emocionante la experiencia de sentir cómo los niños y las niñas, a partir de la identificación con ciertos personajes y situaciones, comienzan a desarrollar procesos de interpretación de sus propias historias de vida, y se empiezan a crear narraciones cada vez más conectadas con el sujeto que las relata.

La experiencia de la lectura y escritura de historias vinculadas con situaciones de la vida cotidiana de los niños y niñas permitió reconocer y darle un lugar en la escuela a sus voces y sus historias de vida, cargadas de emociones, recuerdos, miedos, alegrías, tristezas y esperanzas. Narraciones

que desde el relato de lo vivido e imaginado hacen posible escuchar las voces acalladas de los niños y niñas desde una experiencia de diálogo abierto con ellos y ellas en las que emergen situaciones vividas, recordadas y olvidadas.

Cuando yo me pongo triste es cuando me pegan o un familiar mio se muere uno queda deprimido la semana pasada se me cayo mi abuelita que estaba operada de una pierna ella se cayo y se pego donde estaba operada y se pego muy dura...¹

*“había una vez un niño que vivía con sus padres y sus hermanos En una Vereda de un pueblo yamada ***** en la vereda*****. Era una familia muy humilde y bivian en una probresa muy fea”.Ademas les gustarles fumar tamban y hasta llegarse a emborrachar los dos esposos llevaban tarde no sabían de nadie ni de sus hijos por la borrachera que tenían².*

En la lectura y la escritura de historias de vida, se reconoce un importante camino de trabajo pedagógico, que permite la formación de subjetividades reflexivas, en sintonía con el mundo de la experiencia, autocríticas, con conciencia de sí mismas y en movimiento constante. De esta manera, los niños y las niñas fueron descubriendo que con las palabras podían contar cosas de sí mismos y compartirlas con otros; que las palabras tienen la emoción, las tristezas y las alegrías de quien las escribe; que tienen distintas melodías, tonos y significados dependiendo de dónde vengan, de quién vengan y hacia dónde se dirijan. Y así los niños y niñas fueron transitando desde su distanciamiento con la palabra hasta lograr conexiones interesantes, significativas y personales con el lenguaje, vínculo a partir del cual comenzaron a interiorizarse y exteriorizarse, interpretándose y proyectándose en un ejercicio de lectura y escritura que se origina en la experiencia.

Un día una familia tenía dos hijos uno se llamaba Felipe y otro Rodrigo los papas los maltrataban mucho les pegaban sin querer los niños hacían un mandado mal y en bes de corregir los con la boca y sin desirles groserías les pegaban muy duro³.

Otro espacio importante para las discusiones fueron los cine foros, a través de los cuales se propuso contar, leer, recrear y reconstruir historias como otra manera de acercarnos a la reflexión crítica de nuestras propias historias de vida, toda vez que nos permiten entrar en diálogo con nosotros mismos, con otros y con nuestro mundo. En este sentido, las películas también contribuyeron a desarrollar procesos de reflexión crítica en torno al papel de los niños y niñas en la sociedad, el lugar de los niños y niñas en la escuela, problemáticas de la infancia y su rol frente a situaciones de conflicto.

Mediante la discusión colectiva de preguntas relacionadas con las temáticas “un día en la escuela” y “un día con mi familia”, se recrearon situaciones de la vida cotidiana a partir de las cuales los niños y niñas plantearon de manera creativa rutas de acción transformadora para su vida escolar y familiar. Así por ejemplo, frente a las preguntas ¿qué es lo más divertido de hacer en la escuela? y ¿cuáles es el lugar de la escuela que más te gusta?, los niños y niñas identificaron el juego, la música, el deporte y las actividades artísticas como acciones divertidas, en el sentido de que les permiten compartir con sus compañeros, relacionarse con sus maestros desde el afecto, ya que manifiestan que los sienten más cercanos en esta clase de actividades, “no tan serios”, sentirse niños(as), moverse, reírse. Lo cual, según lo manifestado por ellos(as), no sucede en el interior del aula de clase, sino en los espacios de recreo.

1. Relato escrito por uno de los niños. Se conserva la escritura original.

2. Parte de un cuento escrito por uno de los niños. Se conserva la escritura original.

3. Relato de un niño de 9 años, de cuarto de primaria. Se conserva la escritura original.

A través del diseño de estos trayectos de acción, los adultos (maestros y maestras) lograron reconocer a los niños y niñas como sujetos activos, participativos, reflexivos y críticos. Pudieron ver en ellos un gran potencial para actuar con otros niños, niñas y adultos en el desarrollo de propuestas colectivas y comunes desde las cuales se reconocen nuevas posibilidades de relación entre los adultos y los niños(as). En tal sentido, las acciones propuestas por los niños y niñas se plantean como alternativas surgidas desde el pensamiento y el mundo infantil, acciones transformadoras de realidades en la medida en que emergen a partir de un cambio en la visión del mundo, que inicialmente era muy estrecha, determinista y mecanicista y que ahora se muestra mucho más abierta y crítica.

CONSIDERACIONES FINALES

La escuela como espacio sociocultural de dinamización de prácticas y propuestas educativas de formación de sujetos, desde referentes éticos, políticos y culturales, está llamada a reconocer que su función va más allá de la transmisión de conocimientos y la instrucción de conductas, en términos de competencias y destrezas, para trascender en la formación de sujetos con capacidad de pensar, actuar y participar en la construcción de su realidad social, mediante acciones individuales y colectivas que logren incidir tanto en la percepción como en la actuación de los sujetos frente a sus problemáticas cotidianas.

Lo anterior implica reconocer en niños, niñas, maestros y maestras la posibilidad de ejercer su potencial como sujetos capaces de vincularse entre sí desde proyectos, acciones y sueños compartidos, generadores de dinámicas de diálogo, interacción, reflexión y problematización de realidades sociales comunes, como las que enfrenta actualmente la infancia en Colombia, debido a las condiciones de vulneración de sus derechos y escasas posibilidades de participación social con que cuentan los niños y las niñas. Situación que se encuentra relacionada con múltiples aspectos, entre ellos la

pobreza, la violencia social, el abandono, la explotación laboral, el abuso sexual y el maltrato.

Estas situaciones son problemáticas para los maestros y maestras, quienes en medio de estas condiciones se ven enfrentados a la paradoja de enseñar sobre derechos, ciudadanía y democracia en contextos que presentan diversas y agudas problemáticas de vulneración de derechos y en donde las posibilidades de reconocimiento y participación de los niños y las niñas en la vida escolar y comunitaria son muy escasas. En tal sentido, se considera que la educación debe propiciar en niños y niñas la formación de pensamiento reflexivo y crítico en relación con la experiencia, a partir de la cual el sujeto pueda entrar en diálogo con su mundo, cuestionarlo, comprenderlo. De esta manera, se considera como una responsabilidad y compromiso de la escuela la formación política de los niños y niñas, en el sentido de formar ciudadanía crítica desde la pregunta y preocupación por el mundo como posibilidad de interpelar la realidad, capacidad de pensarse a sí mismos, pensar sus condiciones sociales e históricas y de actuar de manera creativa y colectiva.

Las voces, las historias, formas de pensar, imaginarios y problemáticas de los niños y las niñas en relación con la vivencia de sus derechos en contextos de vulneración necesitan tener un lugar visible en las prácticas escolares, ya que no es suficiente el simple conocimiento conceptual e histórico de los derechos para que los niños y las niñas se sientan y actúen como ciudadanos. Si bien el reconocimiento de los derechos legalmente constituidos es importante en la constitución del niño y la niña como sujetos de derechos, la norma no garantiza que ellos se piensen y actúen como tal, menos aun cuando en la cotidianidad experimentan situaciones de abuso, maltrato, abandono e indiferencia.

En este sentido, y en estrecha relación con la compleja realidad develada en cuanto a la situación de los niños y las niñas en contextos de vulneración de derechos, la función de la escuela y el desarrollo de una cultura de los derechos en estos

contextos, se asume como necesaria una educación que haga visible su sentido político, a través de prácticas educativas desde las que se reconozcan al niño, la niña, el maestro y la maestra como sujetos históricos y actores sociales con posibilidades reales de participación e incidencia en las transformaciones de su vida y de su entorno.

Esto hace pensar en la posibilidad de formar al niño y a la niña en el ejercicio pleno de su ciudadanía desde experiencias formativas que le permitan entrar en diálogo con el mundo, desde un pensamiento y actitud crítica. De modo que puedan ejercer una mayor regulación sobre sus propias vidas, proponiendo acciones creativas en respuesta a sus problemas cotidianos a través de su participación en colectivos infantiles que promuevan experiencias transformadoras para sí mismos y sus contextos, o mediante la construcción de redes de acción social y política al interior de la vida escolar.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. y Ospina, H. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 50. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar*, 31, 9-33.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Herrera, M. C. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Bogotá: Fundación Presencia.
- Kohan, W. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretexto*. Caracas: Fundarte.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Argentina: Aique.
- Ondas. (2009). Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Bogotá: Colciencias. FES.
- Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana*. Bogotá: UPN, IDEP.

Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia

Analysis of Coherence between National Policy on Early Education and Operational Curriculum in Early Childhood

Jaime Alberto Castro-Martínez* Alejandra Bossio Botero** Hossierey Rodríguez Mondragón***
Nini Johana Villamizar Parada****

Para citar este artículo: Castro-Martínez, J. A.; Bossio, A.; Rodríguez, H.; Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112-124.

Recibido: 22-febrero-2015 / **Aprobado:** 8-mayo-2015

Resumen

La presente investigación surgió con el interés de evidenciar cómo dos colegios, a través de su currículo, se apropian de las actividades propuestas en la política pública de educación inicial basada en el Decreto 057 del 2009, que regula la atención de niños y niñas en su primera infancia. Se realizó un estudio de tipo cualitativo, de corte exploratorio; el análisis se realizó a través de cinco categorías: rol del docente, planeación, intencionalidad, interacción y recursos. Se encontró que se ven evidenciadas en el currículo operativo de las dos instituciones con ciertas diferencias, especialmente en la categoría de intencionalidad y en la de planeación.

Palabras clave: política pública, educación inicial, primera infancia, currículo operativo

Abstract

The present research emerged with an interest in highlighting how two schools, through its curriculum, seized the activities proposed in the public policy of initial education based on the Decree 057 of 2009, which regulates the care of children in their early childhood. An exploratory qualitative study was conducted; the analysis was carried out through five categories: role of the teacher, planning, intention, interaction and resources. Those activities were evidenced in the operational curriculum in both schools with certain differences, especially in the category of intentionality and the planning.

Keywords: public policy, early education, early childhood, operational curriculum

* Magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Director de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Politécnico Granacolombiano. Correo electrónico: jcastrom@poligran.edu.co

** Psicóloga de la Universidad de los Andes. Docente del Gimnasio Fontana. Correo electrónico: alejandrabossio@gimnasiofontana.edu.co

** Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Especialista en Psicología Clínica. Docente, Colegio El Porvenir IED. Correo rodriguezhossier@gmail.com

** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Los Libertadores. Docente, Colegio San Bartolomé La Merced. Correo electrónico: joh_8925@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El concepto de educación inicial es de reciente construcción. Tiene su lugar en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (Unesco, 1990), y se reafirma en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Unesco, 2000). Al respecto, en la *Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: una Educación Inicial para el Siglo XXI*, se recogen las siguientes ideas sobre este concepto: a) Todos los niños y niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades; b) Los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona; y c) La educación inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 1999).

Se entiende, entonces, la educación inicial como un derecho que tiene todo niño de 0 a 6 años, y como derecho corresponde al Estado garantizar su acceso y calidad, así como la de otros derechos relacionados con la atención integral y la riqueza del ambiente para desarrollarse óptimamente (OEI, 1999). Indudablemente, esta educación se ve afectada por los cambios sociales y familiares que en el último siglo se han venido dando en la sociedad y en la familia, como el ingreso de la mujer en el mercado laboral, la reducción de los miembros del grupo familiar, las condiciones físicas de las viviendas, entre otros, que han conducido a que los llamados jardines infantiles y colegios contribuyan a la garantía del derecho de los niños y las niñas a la educación, y al derecho de los padres, y especialmente de las madres, al trabajo fuera del hogar (Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS], Secretaría de Educación Distrital [SED] y Universidad Pedagógica Nacional, 2010).

En algunos países, la organización de la educación inicial proviene de la reflexión y construcción colectiva de todos los miembros que conforman la

comunidad educativa sobre las particularidades de los niños y las niñas en primera infancia:

(...) sus intereses, sus gustos, las relaciones consigo mismo y con los demás, sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir, sirvieron de guía para interrogar el sentido de la educación inicial, las prácticas pedagógicas y aquello que se les debe ofrecer en los jardines infantiles y colegios (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, p. 60),

También, dicha organización proviene de la experiencia de las instituciones y desde los aportes teóricos, políticos y normativos del orden nacional e internacional (SDIS et al., 2010). A este ejercicio se incorporan los conocimientos de maestros y maestras, de representantes de universidades con programas de educación infantil, así como de expertos en primera infancia (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], SED y Universidad Nacional de Colombia, 2014).

En Colombia, la definición de educación inicial se encuentra consignada en el artículo 2° del Decreto 057 de 2009 (Alcaldía Mayor de Bogotá), en el cual se afirma que:

Es un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado.

Según el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, la educación inicial en Colombia tendría como propósito

(...) ofrecer al niño y a la niña desde su concepción hasta los 7 años condiciones favorables para su socialización y desarrollo integral, mediante acciones que involucren a la familia, al grupo social, a la escuela y al Estado, con el propósito de valorar y desarrollar todas sus potencialidades (MEN, 2005, p. 11).

Por su parte, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se refiere a la educación preescolar como la que se imparte entre las edades de 3 a 5 años, siendo obligatoria la que se imparte a los 5 años de edad. Por otra parte, en la Resolución 2343 del 5 de junio de 1996 se establecen los indicadores de logro curriculares. Allí se formulan los logros para el conjunto de grados del nivel preescolar en cinco dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores, y estética (MEN, 2009). Actualmente, la política educativa para la primera infancia se basa en la idea de unas actividades rectoras que encauzan el desarrollo infantil (MEN, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

Teniendo en cuenta el lugar de la educación en la primera infancia, es importante que las instituciones educativas tengan un plan de desarrollo claro, con objetivos y estrategias para lograrlos. Se entiende que por esta razón las instituciones crean su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su currículo.

Acerca del currículo se citan a continuación los distintos planteamientos que sirven a los objetivos de esta investigación. En este sentido, siguiendo a Posner (2005), el currículo puede estar guiado hacia los fines o hacia los medios, y, dependiendo de esto, su significado cambiará. Entonces, el currículo puede ser “el contenido, los estándares o los objetivos de los que las escuelas son responsables ante los estudiantes” (p. 6). Además, puede entenderse como “la serie de estrategias de enseñanza que los maestros pueden utilizar” (p. 7). En palabras de Gimeno (2010), el concepto de currículo

también está relacionado con “la selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza” (p. 24), pero entendiendo que el propósito puede ser la orientación en el ordenamiento de los contenidos que serán trabajados por los estudiantes.

Aunque existen diversas definiciones de currículo y estas continuarán cambiando, es claro que el currículo tiene un valor social, político y cultural importante y que las decisiones que se toman frente a él tienen serias implicaciones en la educación. Según los planteamientos de Posner (2005), no existe un solo tipo de currículo sino que existen cinco: el currículo oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional, los cuales están relacionados, y cada uno tiene diferentes funciones dentro de la formación y educación de los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas, que caracterizan al currículo operativo, son consideradas como acciones acompañadas de reflexión (IDEP et al., 2014), las cuales contienen una dimensión de orientación (reflexiones, planes o ideas que guían) y una dimensión de ejecución (realización motora y material observable) (Montealegre, 2005); o, en el sentido de la teoría piagetiana, una dimensión física (de ejecución material o motora), y una dimensión formal (de ideas que guían dicha ejecución) (Piaget, 1972). La práctica sería entonces el conjunto de acciones materiales y de reflexiones o ideas que las acompañan (IDEP et al., 2014). Es una acción guiada conscientemente (Arias y Flórez, 2011). Lo pedagógico haría referencia a la conducción de la enseñanza (Narváez, 2010). En esta definición, el término enseñanza se refiere a: 1) las acciones intencionales y preconcebidas de quien enseña para llevar al aprendiz a un nuevo estado; y 2) el aprendizaje que la persona logra en interacción con quien enseña, con el mundo y con otros (Bruer, 1997). En este sentido, el currículo operativo, que se ve definido por la práctica, tendría los siguientes elementos: interacción, intencionalidad, rol del docente, planeación y recursos.

Sin embargo, como muestran estudios recientes sobre las prácticas pedagógicas (IDEP et al., 2014), existen formas particulares del ejercicio de la práctica pedagógica en educación inicial que distan de las intencionalidades e intereses de la política pública educativa para primera infancia. Algunas de las diferencias que señala este estudio tienen que ver con las concepciones de niño o niña que aparecen entre distintas modalidades de atención integral, con las concepciones sobre el desarrollo, o en los conceptos de enseñanza y aprendizaje (IDEP et al., 2014). Lo anterior indica un distanciamiento problemático entre lo promulgado por la política y lo que aparece en el currículo operativo de educación inicial.

Dicha coherencia político-operativa, entendida como “alineación curricular”, es decir, como la relación entre un currículo oficial, un currículo operativo y la evaluación (Nasström y Henriksson, 2008), llega a ser importante por varias razones, entre ellas se cuentan los efectos en el mejoramiento de la planificación del docente (Hoyle, English y Steffy, 2002). Otros autores, como Squires (2008), señalan el “efecto de equidad” que plantea la alineación curricular, al mencionar que esta puede nivelar el desempeño de estudiantes de escasos recursos y provenientes de minorías étnicas, a la vez que reduce las diferencias académicas entre distintos tipos de estudiante.

Lo anterior nos lleva a preguntar lo siguiente: ¿cuáles son las formas de relación entre unas actividades, promotoras del desarrollo infantil, planteadas en la política pública nacional de educación para primera infancia y el currículo operativo en el grado de transición de dos instituciones, una de carácter público y otra de carácter privado, en la Ciudad de Bogotá? Para responder, la investigación propone caracterizar el currículo operativo del grado transición para cada una de las instituciones mencionadas y contrastar estos elementos con lo propuesto por la política pública nacional para educación en primera infancia.

METODOLOGÍA

Diseño

El presente es un estudio de tipo cualitativo, de corte exploratorio. En él se busca indagar las relaciones entre las actividades rectoras del desarrollo infantil que promulga la política pública nacional de primera infancia y el currículo operativo de dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Como investigación cualitativa, lo que se busca es profundizar en la comprensión del fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

Cuatro docentes (tres mujeres y un hombre), de un colegio privado y un colegio oficial de la ciudad de Bogotá. Cada docente trabaja en un curso de grado transición. Los docentes de la institución oficial eran licenciados en educación preescolar. En la institución privada, los docentes no eran licenciados: una administradora y un músico. Los participantes fueron seleccionados de forma intencional.

Aspectos éticos

Previo al inicio de las observaciones se envió carta de aprobación de participación a las directivas de las instituciones. Luego se solicitó a cada docente un consentimiento informado para la participación voluntaria en la entrevista y la observación. Como la unidad de análisis fue el docente en su práctica, se incluyó un consentimiento para mantener la confidencialidad de la identidad de los niños del salón de clases.

Métodos de recolección de información y categorías de análisis

Las categorías del presente estudio son las siguientes:

Rol del docente: el docente debe tener el dominio conceptual acerca del desarrollo para poder estar en la capacidad de tener en cuenta los ritmos de los estudiantes, en cuanto a avances, aprendizajes, intereses, inquietudes, dificultades, necesidades y potencialidades, para comprenderle mejor y, así, promover su desarrollo (MEN, 2014).

Planeación: se refiere a la especificidad de los fines, objetivos y metas de la educación, la cual debe surgir de un proceso de reflexión y estudio que abarque los distintos aspectos de la institución y las políticas educativas (Díaz-Barriga, Lule y Pacheco, 1990).

Intencionalidad: se refiere a pensar cuál es la dirección fundamental que tiene que tomar la enseñanza; va más allá de una meta definida o de un objetivo específico, de una meta práctica; se orienta hacia un desarrollo más amplio del individuo. A partir de esta definición, Morán (2008) distingue “intencionalidad” según cuatro desarrollos fundamentales, que tienden a desplegarse en el acto educativo: cognitivo, social, emocional y físico.

Interacción: es una acción comunicativa entre dos o más personas sin importar tiempo y lugar en el que se realice. En el ámbito educativo, puede ser entre profesor/tutor-estudiante, estudiante-material de estudio y entre estudiantes (Córica, s. f.). Dicha interacción permite identificar formas de tratamiento de los contenidos, es decir, la manera como expresarlos para establecer la relación comunicativa.

Recursos: los recursos escogidos deben tener características que promuevan el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio bajo las premisas que reconocen a las niñas y los niños como sujetos activos, con capacidades, singulares y diversos; además, deben presentarse de manera que puedan responder a los intereses y características de desarrollo de las niñas y los niños.

Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron:

Observación: dada la intención del estudio, en términos del reconocimiento del currículo operativo en el aula, y de las categorías que lo definen,

se optó por la observación como estrategia de reconocimiento de la práctica.

Entrevista: para complementar lo observado, y como forma de triangulación de la información recolectada, se incluye una entrevista para comprender la intencionalidad implícita de la práctica. Esta estrategia permite darle validez al ejercicio de recolección de información.

Procedimiento

Para la presente investigación se optó por la realización de un estudio cualitativo de corte exploratorio. Para ello, se plantearon cuatro fases: una primera de revisión de los marcos nacionales y distritales de las políticas públicas de educación inicial; una segunda de identificación y contacto con las instituciones participantes; una tercera de recolección de información cualitativa; y una cuarta de análisis, conclusión y discusión a partir de lo encontrado en la información recolectada.

Estrategia de análisis de la información

Para la realización del análisis propiamente, el equipo de investigación diseñó una matriz de comparación para cada una de las actividades rectoras del desarrollo (juego, literatura, arte y exploración del medio). Así, se realizó una comparación, en cada una de estas actividades, por cada una de las categorías de análisis. Esta matriz permitía contrastar las descripciones que aparecían tanto en los documentos oficiales de la política pública, como en lo caracterizado a través de las entrevistas y de las observaciones de aula. Dicha comparación generó elementos del discurso que aparecían con mayor frecuencia y que terminaron siendo objeto de análisis y discusión.

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados encontrados para cada una de las actividades en cada

una de las categorías. Primero se realiza una descripción desde lo planteado por la política pública y después, una descripción desde lo que se pudo apreciar a partir de las observaciones de clase y de las entrevistas con los profesores.

Juego

El juego es una de las actividades que plantea la política pública como inherente en la edad pre-escolar. Como fue mencionado en el marco teórico, el juego tiene un gran valor en esta edad y es probablemente la actividad que más disfrutaban los niños y las niñas. El juego les ayuda a relacionarse con su contexto, además de que es un reflejo de la cultura. A continuación se describen los resultados encontrados:

- a. *Rol del docente*: frente a esta categoría, el rol que asume el docente es bastante parecido al planteado en la política. El docente debe acompañar, observar cuidadosamente, ser muy empático y sensible con los niños. Todo esto fue observado en las clases. Aun así, es claro que en lo operativo el rol del docente está muy enfocado a ser guía de los juegos y a realizar muchos juegos con reglas.
- b. *Planeación*: hay un gran nivel de planeación en los juegos. La política plantea que algunos de ellos deben ser más espontáneos y que no deben ser tan guiados. Debido a que estos juegos se utilizan para enseñar aprendizajes concretos, el nivel de estructuración es alto.
- c. *Intencionalidad*: esta es la categoría donde se encuentran más diferencias entre el currículo operativo y lo planteado por la política pública. Desde la política, el juego debe ser una actividad placentera para los niños que les permita desarrollar habilidades de expresión, de reconocimiento del cuerpo, de observación, investigación y asombro, entre otras. En los currículos operativos se encontró que el juego es utilizado para enseñar conceptos curriculares, motivar a

los estudiantes, prepararlos para más adelante y mantener el control.

- d. *Interacción*: frente a la interacción, la política se ve reflejada en el currículo. En las dos concepciones, a través del juego, se busca que los niños aprendan a relacionarse con los adultos, sus pares y los objetos a su alrededor.
- e. *Recursos*: la política pública plantea que se pueden utilizar diferentes materiales siempre y cuando tenga un potencial lúdico; igualmente supone que, en algunos casos, entre menos elaborados sean los objetos, será mejor para los niños y para su desarrollo de la creatividad y la imaginación. Esto se evidenció en el currículo operativo observado, pues se hace uso de materiales cuyo fin no es el juego pero son utilizados para tal propósito.

Arte

El arte es otra de las actividades que se deben desarrollar en la primera infancia. Este es uno de los diferentes lenguajes que los niños pueden utilizar para comunicarse; el arte potencia la creatividad, sensibilidad, capacidad de expresión y sentido estético. La actividad de arte está dividida en tres lenguajes artísticos. A continuación se realiza la descripción de los resultados para cada una de ellas.

Expresión dramática

La expresión dramática no fue evidenciada de ninguna manera en las observaciones de clase realizadas. Tampoco se evidenció en las entrevistas realizadas a los profesores. En muchas ocasiones, los profesores entienden la actividad de arte solo relacionada con la expresión visual y, por ende, al preguntarles sobre esta en la entrevista, la expresión dramática no fue mencionada. Frente a lo que plantea la política pública, el rol del docente en la expresión dramática debe ser de observador, pero también de creador de espacios muy seguros emocionalmente.

La intencionalidad de la expresión dramática debe estar relacionada con el goce y la diversión, pero también con la capacidad de darles nuevos significados a las situaciones, de expresar emociones y sentimientos, de desarrollar la creatividad y de exponer su propia forma de entender el mundo. En esta actividad hay mucha interacción, especialmente con pares. Este tipo de expresión normalmente se da en grupo y no de manera solitaria. De esta forma, este tipo de actividades promueve la interacción entre pares, en la cual deben comenzar a ponerle atención al otro, a lo que él quiere decir, deben poder seguir un hilo dentro de un juego. Finalmente, la política plantea que existen muchísimos recursos que se pueden utilizar, entre ellos los disfraces, objetos que puedan tomar vida, telas para hacer casas, etc. Esta fue la única categoría no observada en el currículo operativo.

Expresión musical

- a. *Rol del docente*: se vio que el rol del docente es claro tanto en la política como en el currículo operativo. En este caso, el rol consiste en hacer sentir a los niños escuchados y respetados; esto se observó en el currículo operativo: cuando se estaban realizando actividades de expresión musical, los profesores estaban pendientes y escuchando con atención a sus estudiantes. De la misma forma se aprecia un rol como participante de las actividades: el docente no solo observa, sino que también participa en las actividades con los niños.
- b. *Planeación*: la política plantea que debe haber poca planeación y que los niños deben explorar y conocer a través de los instrumentos. Lo que debe estar planeado es el espacio para que los niños puedan llegar a esa exploración. En el currículo operativo fue evidente que aunque estos espacios están y en ocasiones los niños exploran, también hay un gran nivel de planeación frente a las actividades y a los conocimientos que se quieren trabajar.

- c. *Intencionalidad*: esta fue nuevamente la categoría donde más diferencia se encontró. La política plantea la intencionalidad de este tipo de lenguaje, muy asociado al goce y a la diversión, a la posibilidad de explorar y poder acercarse a su lengua materna y a la expresión de emociones. Aunque todo esto se vio en el currículo operativo, es claro que además de esto los profesores tienen una intención de preparación. Los niños no solo disfrutaban y exploran, sino que, además, deben aprender unos ritmos y unas canciones con unas letras específicas. Hay menos lugar para la exploración y más espacio para el aprendizaje de conocimientos particulares.
- d. *Interacción*: la política plantea que la interacción en la expresión musical está relacionada con la transmisión de un legado cultural desde los adultos hacia los niños. Así mismo plantea una gran interacción entre pares para crear espacios de convivencia. En el currículo operativo se evidencia mucho más lo segundo que lo primero. Hay mucha interacción entre pares, y aunque sí hay interacción con el adulto, no está asociada al legado cultural.
- e. *Recursos*: la política no es del todo específica en cuanto a los recursos que deben ser utilizados; menciona los instrumentos, pero señala que se pueden utilizar muchas otras cosas. En el caso del currículo operativo hay uso de instrumentos y también de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de canciones, como reproductores de CD, televisores, computadores, entre otros.

Expresión visual o plástica

- a. *Rol del docente*: en el caso de la expresión visual la política plantea el rol del docente como un rol de observador y de creador de espacios que promuevan la posibilidad de que los estudiantes puedan liberar su imaginación. Así mismo, deben estar pendientes de observar cómo

manifiestan los niños lo que saben y lo que van aprendiendo. En el currículo operativo se observó que los docentes sí buscan espacios para que los niños puedan liberar su imaginación, pero en actividades un poco más dirigidas, de la misma forma les dan la posibilidad de representar a su manera algo que ellos conocen.

b. *Planeación*: nuevamente, en este caso, la política pública plantea que debe haber poca planeación de actividades específicas y lo que debe haber es planeación de espacios donde los estudiantes puedan desarrollar y explorar. En el caso del currículo operativo, se puede observar que las actividades sí están planeadas dentro de la clase y que están relacionadas con el tema académico que están trabajando.

c. *Intencionalidad*: la política pública plantea que la intencionalidad de este lenguaje debe ser brindarle al estudiante la posibilidad de plasmar de forma tangible lo que está sintiendo. De la misma forma, busca que los niños puedan apreciar y representar ideas, emociones, sensaciones, espacios, etc., que puedan expresar su mundo interno. En el currículo operativo se pudo observar que los profesores les dan a los niños la posibilidad de expresarse y de representar sus ideas o emociones, aun así lo que se pudo observar es que está completamente relacionado con el objetivo de enseñar conocimientos específicos. La actividad no solo busca que los niños se expresen, sino que también aprendan un tema específico, demuestren comprensión de lectura y desarrollen habilidades de motricidad fina.

d. *Interacción*: desde la política pública se plantea que se debe desarrollar interacción con los adultos para enseñarles a los niños y niñas saberes ancestrales, así como con pares para poder entender lo que el otro está tratando de expresar. En el currículo operativo se vio especialmente la interacción con pares, que les dan a los niños la oportunidad de mostrarle al otro lo que él está haciendo.

e. *Recursos*: la política no plantea unos recursos específicos, en cambio sí plantea que este ítem debe estar relacionado con la exploración, y que a partir de esto los niños puedan comenzar a expresarse. En el caso del currículo operativo, se aprecia el uso de materiales muy restringidos, como colores y papel. No hay mucha oportunidad para que los niños exploren y tomen decisiones sobre los materiales que quieren usar.

Literatura

La literatura es otra de las actividades inherentes a la educación en la primera infancia. A continuación se presentan los resultados para la actividad de literatura.

a. *Rol del docente*: en la política pública se plantea que el docente debe tener un rol de acompañamiento y de estimulación. Debe ser un mediador entre el libro y los niños y debe ser un modelo para que los niños se puedan apropiarse de la lectura. Plantea también que el rol del docente no debe ser de control o de restricción, sino de mucho apoyo y acompañamiento a las elecciones de los niños. En el currículo operativo se pudo evidenciar mucho de esto: los profesores acompañan el proceso, son mediadores y se ven como un modelo que los estudiantes pueden seguir para relacionarse con la literatura. Aun así, también se observa un rol más guiado hacia el control, en el que en muchos casos es el docente el que realiza las elecciones de los libros que se van a leer.

b. *Planeación*: frente a esta categoría, la política plantea que se deben planear espacios en los cuales los niños se puedan acercar a esta actividad, desarrollar actividades como la hora del cuento o programas de lectura para que los estudiantes puedan desarrollarla de manera autónoma. En el caso del currículo operativo se ve

una planeación más específica, con espacios reducidos dentro de las horas de clase. De la misma forma, son espacios más guiados y menos espontáneos.

- c. *Intencionalidad*: nuevamente, en esta categoría se observa una gran diferencia entre lo que plantea la política pública y el currículo operativo. La política pública establece que la intencionalidad de esta actividad es primero el goce y disfrute. Así mismo, con este tipo de actividades se busca que los niños puedan construir un mundo imaginario y al mismo tiempo un significado del mundo. Esta actividad debe darles a los estudiantes la posibilidad de generar vínculos con los libros y de fomentar la lectura libre y espontánea. En el currículo operativo se pueden observar algunas de estas acciones, por ejemplo, los maestros buscan fomentar el gusto por la literatura y que sea una actividad que los niños disfruten. De la misma forma, se busca desarrollar el lenguaje y que haya interacción entre ellos, aun así los profesores tienen una clara intención académica detrás. Buscan desarrollar habilidades de lectura y escritura, de comprensión y asociación de los fonemas y grafemas y, finalmente, una comprensión de lectura. En lo observado no hay posibilidad de lectura espontánea, ni de que los estudiantes elijan los libros que quieren leer, sino que hay una guía clara por parte de los docentes.
- d. *Interacción*: la política pública busca que los estudiantes interactúen con los libros para que se familiaricen con la cultura oral y escrita, que se expresen a través de gestos, dibujos y garabatos, que inventen historias y juegos de palabras y disfruten de los libros. De la misma forma, se busca que los niños interactúen con los adultos al realizar lectura desde la voz de los docentes y aprendan así cómo relacionarse con los libros. En el caso del currículo operativo, se observa más el segundo tipo de interacción. Debido a que

los estudiantes no tiene la oportunidad de elegir los libros, no hay tanta interacción con el objeto.

- e. *Recursos*: frente a los recursos, la política plantea que los colegios deben tener un amplio acervo de libros y que estos deben estar al alcance de los niños; plantea también que deben tener libros de diferentes géneros literarios para los variados gustos de los estudiantes. En el currículo operativo se observó uso de libros de texto específicos, y aunque estaban al alcance de los niños, no había variedad alguna.

Exploración del medio

Tal como fue explicado en el marco teórico, la exploración del medio es otra de las actividades de la primera infancia. Esta se refiere al aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor. Aunque las cuatro actividades están conectadas entre ellas, cada una tiene unas características definidas. A continuación se presentan los resultados encontrados para esta actividad.

- a. *Rol del docente*: en esta categoría es donde más importancia tiene el rol del docente. La política plantea que el docente tiene un rol muy importante de observador y de planeador; además, que debe darles a los estudiantes todas las posibilidades de explorar sin pedir nada específico y sin exigirles nada. Debe, también, conocer mucho a sus estudiantes y ayudarles a desarrollar la exploración en sus contextos específicos. En el currículo operativo se observó que los profesores hacen preguntas constantes. Así mismo, se observó que los docentes buscan que sus estudiantes exploren los materiales que son dados por ellos. Aun así, se observa que los docentes sí buscan que los estudiantes den respuestas específicas y les exigen resultados tangibles al final.
- b. *Planeación*: una vez más, en esta categoría la política pública plantea que la planeación debe

ser más desde la planeación de espacios que promuevan el desarrollo de la exploración y no tanto desde la planeación de actividades específicas con fines definidos. En el currículo operativo se observa algo de lo primero, pero también se ve una planeación más específica de actividades con fines académicos.

- c. *Intencionalidad*: la política plantea que una de las intencionalidades más grandes de esta categoría es que los niños aprendan a explorar de manera autónoma y sin dirección de los adultos, que a través de la exploración puedan darle un nuevo significado al mundo que los rodea y que puedan hacer preguntas, desarrollar su imaginación y su curiosidad. Desde el currículo, se observa que hay una intención de darles a los estudiantes la posibilidad de conocer el mundo, pero todo es muy guiado y, nuevamente, se utiliza para fines académicos.
- d. *Interacción*: Desde la política pública se plantea que a través de esta actividad los niños aprenderán a relacionarse con los objetos a su alrededor y a entender los roles en su contexto. Así mismo, se busca que exploren con sus pares y esto les ayude en la construcción de rol y que interactúen con los adultos. Esto se ve evidenciado en el currículo operativo, hay una exploración con pares y también llevan al docente a ser participante de la exploración.
- e. *Recursos*: la política no plantea unos recursos específicos para esta actividad. Plantea que debe haber diferentes elementos para que los niños puedan realizar experimentos, entre ellos se mencionan el viento, el agua, la arena, la luz, la oscuridad, los imanes, etc. Así mismo, se plantea el uso de salidas pedagógicas para favorecer la exploración. En el currículo operativo se observó que aunque los niños tienen la posibilidad de explorar, solo lo hacen con materiales dados por los profesores y no hay mucho espacio ni tiempo para explorar.

CONCLUSIONES

A través del análisis de los resultados se puede observar que la categoría que más diferencias presenta entre la política y los escenarios institucionales es la de intencionalidad. Aunque se pudo observar que dentro de las clases se manifiestan las cuatro actividades planteadas en la política pública, la intencionalidad es la que más varía. En el caso del juego, la política plantea que la intención principal de esta actividad debe ser el juego mismo. En lo observado se pudo evidenciar que los profesores utilizan el juego como una herramienta de motivación para que los niños alcancen de manera más agradable los aprendizajes académicos. Lo mismo ocurre en las otras tres categorías: la política plantea que estas actividades deben ser especialmente diseñadas para el goce y el disfrute, y que su intencionalidad debe estar dada para que los niños puedan explorar y aprender de manera autónoma. Lo que se evidenció, tanto en las observaciones de clase como en las entrevistas, es que los profesores utilizan estas actividades en sus clases, pero la intención que les dan es diferente a la propuesta en la política pública nacional.

Otra categoría donde se encuentran muchas diferencias entre la política y el currículo operativo es la de planeación. Esto está muy relacionado con lo mencionado anteriormente respecto a la intención. La política plantea que los docentes deben ser más “planificadores” de espacios para que los niños puedan llegar y explorar. De esta forma, los docentes deben preparar los espacios para promover que los niños desarrollen todas sus habilidades. Debido a que, desde el currículo operativo, se observa una intencionalidad diferente, la planeación de las actividades también es diferente. Si bien los docentes planean espacios para la exploración, de igual forma los proyectan y proponen para la enseñanza de conocimientos académicos específicos.

En la categoría del rol del docente también se encontraron algunas diferencias entre lo promulgado en la política y el currículo operativo. Por

ejemplo, en la política se plantea el rol del docente como observador y acompañante. En algunas ocasiones es un rol activo, pero la mayor parte del tiempo es un rol de observación y de apoyo emocional para darles a los estudiantes seguridad frente a sus procesos. En el currículo operativo se observó esto mismo, aunque también se evidenció un docente mucho más activo, en muchas ocasiones guiando las actividades y limitando el espacio para la exploración autónoma y espontánea.

A partir de lo anterior concluimos que si bien la política pública plantea el uso de las cuatro actividades para el desarrollo y potenciamiento de las habilidades de los estudiantes, a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, en el currículo operativo se utilizan estas mismas cuatro actividades pero su intencionalidad está más dirigida a preparar a los estudiantes para los siguientes niveles de formación. Es así que los usos de estas actividades en la práctica están mucho más alineados con las metas académicas y con la preparación para la primaria. Cada una de las categorías analizadas pone en evidencia ciertas diferencias entre lo que plantea la política pública y lo que se observa en el currículo operativo.

La situación se relaciona con la “alineación curricular”. Tomando en esta investigación la política pública como el currículo oficial, se ve una clara falta de “alineación curricular”. Esto quiere decir que el currículo operativo no está enfilado con el currículo oficial. Uno de los objetivos de lo anterior es velar por la equidad en la educación; si hay una alineación, será más fácil tener una equidad en la educación. En el caso de estas instituciones, esto no se observa.

Además, se puede apreciar que la política pública le da un valor importante a lo cultural. En este sentido, las cuatro actividades buscan que haya un

legado cultural coherente con el marco contextual. Parte de lo esperado con la interacción es que exista una transferencia de saberes. Esto se plantea de manera muy explícita en la política, pero en el currículo operativo no se ve evidenciado.

Los hallazgos de esta exploración nos permiten pensar en el impacto futuro de la política pública en los currículos de los colegios. Si los colegios van a aplicar esta nueva política, tendrá que haber muchos cambios y ajustes en los currículos, para enfocarlos mucho más hacia el potenciamiento del desarrollo y menos hacia la preparación para la primaria. Es claro que, para los colegios, las cuatro actividades son muy importantes, pero de una manera diferente.

Una de las mayores limitaciones que se pudo observar fue la velocidad con la que las políticas públicas cambian. Los colegios no tienen suficiente tiempo para conocer las políticas y, en mayor medida, no alcanzan a implementarlas cuando ya hay cambios y nuevas políticas. Estas directrices no alcanzan a llegar a los profesores y a ser divulgadas y apropiadas en los colegios. En el caso de esta investigación, hubo poco profesores que conocían la política en cuestión.

Otra limitación encontrada en la observación de los currículos operativos fue que, aunque se busca ser observador pasivo y no intervenir en lo que sucede en el salón, el hecho de que haya observadores externos puede cambiar las dinámicas e interacciones que se dan. En este caso, los profesores fueron muy receptivos a la observación, pero sería interesante tener la posibilidad de grabar las clases para poder tener una visión más real de lo que puede ocurrir en el salón.

Sería también de interés poder realizar un estudio similar que permitiera ampliar el horizonte y analizar qué está sucediendo en otras instituciones

1. Relato escrito por uno de los niños. Se conserva la escritura original.
2. Parte de un cuento escrito por uno de los niños. Se conserva la escritura original.
3. Relato de un niño de 9 años, de cuarto de primaria. Se conserva la escritura original.

y ver si lo que se observó en estas dos instituciones es generalizable. En caso de ser así, habría que profundizar en la comprensión de cómo el currículo operativo y el acontecer actual en los colegios pueden aportar nuevas ideas para la construcción de la política pública en educación en primera infancia.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Decreto 057 de 26 de febrero de 2009. Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que presten el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital, a niñas y niños entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el Decreto Distrital 243 de 2006.
- Arias, N. y Flórez, R. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 93-105.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. La nueva ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Colombia, Congreso de la República de Colombia. Ley 115, Ley General de Educación (8 de febrero de 1994).
- Córica, J. L. (s. f.). *Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Díaz-Barriga, F.; Lule, M. y Pacheco, D. (1990). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoyle, J., English, F. y Steffy, B. (2002). *Aptitudes del directivo de centros docentes*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- IDEP, SED y Universidad Nacional de Colombia. (2014). *Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia de Bogotá*. Bogotá: Unibiblos - IDEP.
- MEN. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento no. 10*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014a). *El arte en la educación inicial. Documento no. 21. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014b). *El juego en la educación inicial. Documento no. 22. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014c). *La exploración del medio en la educación inicial. Documento no. 24. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014d). *La literatura en la educación inicial. Documento no. 23. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014e). *Sentido de la educación inicial. Documento no. 20. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2005). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.

- Morán, L. (2008). Criterios para un análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, 11(2), 139-158.
- Narváez, A. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. *Pedagogía y Saberes*, 32, 7-22.
- Nasström, G., & Henriksson, W. (2008). Alignment of standards and assessment: A theoretical and empirical study of methods for alignment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 667-690.
- OEI. (1999). Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: una educación inicial para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 157-160. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie22a07.PDF>
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
- SDIS, SED y Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Squires, D. (2008). *Curriculum Alignment: Research-Based Strategies For Increasing Student Achievement*. Londres: Sage.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. París: UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

“Carta a un amigo”*

Diana Carolina Quintero Bogotá**

Para citar este artículo: Quintero, D. C. (2015). Carta a un amigo, 14(1), 125-132.

En Sylvania no hay camino que no salga a algún lugar.
Frase popular del municipio de Sylvania, Cundinamarca.

Querido amigo mío:

¿Cómo has estado?, ¿qué aventuras has emprendido? y ¿qué sonrisas te ha dado la vida? Dime, ¿hace cuánto no hemos hablado? Ha pasado tanto tiempo sin que cambiemos palabras, que he de confesar que me emociona poder escribirte. Te propongo un trato cargado de locura: que nos pongamos al día en lo que nos ha sucedido, por eso te hago este ofrecimiento, y es que te cambio un fragmento de mi vida por uno tuyo, te doy un relato con la esperanza de poder leerte..., te quiero regalar un retrato de una parte de mi vida y de mi hacer.

Porque recuerdas, amigo mío, que hace veinte meses asumí el reto de ser ludotecaria en zona rural de un municipio lejos de mi natal Bogotá, lo que me llevó a dejar mi vida atrás y comenzar a hacer otra en un lugar desconocido.

Me tomaré la licencia de tratar de dibujarte en palabras lo que hago en un día, y quizás mezclar en mi relato hilos de las memorias de las cosas bellísimas que he visto y de los escenarios y personajes que me han formado y reconstruido en alguien distinto al que tú conociste una vez.

Al salir de casa levanto la mirada a las montañas que abrazan a Sylvania y brevemente juego a la vidente tratando de predecir el clima que en los lugares de atención nos esperan, pues la inquietud de lo que nos encontraremos despierta el viajero en mí, así como la eterna esperanza de que durante el día vislumbre el sol, o por lo menos escape de las lloviznas y la niebla. Mientras más me acerco a la ludoteca, lo primero que me saluda, al igual que todos los días son los tres carros estacionados en un orden que ya se ha naturalizado para todos nosotros, y como los nómadas comenzamos la danza matutina que con los días ha ganado sincronización, y empezamos a cargar elemento tras elemento en el auto que se nos ha asignado.

* Texto resultado del informe de atención a familias en esquema tres, Ludoteca NAVES itinerantes del municipio de Sylvania, Cundinamarca. Convenio 3327.

** Estudiante de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Pedagogía Infantil de UDFJC. Actualmente maestra de primera infancia en comunidad rural de la ciudad de Bogotá. Correo electrónico: dhyanna_carollina@hotmail.com



Como si se tratase de una mudanza, trasladamos colchonetas, garrafones de agua, elementos de aseo, sillas, telas, libros, juguetes, refrigerios, titiriteros, pinturas, colores, pelotas y todo lo que sea necesario para poder llevar a cabo nuestras propuestas pedagógicas para las comunidades con las que trabajamos, y con la experticia del jugador de Tetris, el conductor se las arregla para acomodarlo todo, no solo lo mío sino además el material lúdico (igual o impar) de la otra unidad de atención con la que viajo cada día.

Una vez todo ha sido guardado y acomodado, como si estuviésemos en puerto, nos despedimos los unos de los otros, nos deseamos buen día y buen viaje, y subimos al auto listos para iniciar el traslado. Ahí es donde comienza nuestra aventura, pues todos los días en los que realizo atención pedagógica sin importar a cuál grupo (de los que te hablare más adelante), al subir al auto cogemos carretera por la doble calzada de la vía Panamericana. Hay días en que no son más de quince minutos en la pavimentada, así como otros en los que duramos cuarenta o cuarenta y cinco minutos viajando por ella. Y después, sin importar el destino del día tomamos una vía destapada, la trocha que en su inclemencia y encanto rústico nos anuncia con bombos y platillos que nos acercamos a la vereda, o por lo menos que hemos entrado en la zona veredal del municipio.

Ahora, amigo mío, podría hablarte de los maravillosos paisajes; de cómo el sol pinta de naranjas y púrpuras el horizonte que se perfila por la Panamericana, o cómo en la vía veredal pasamos por abismos, ríos y quebradas; cómo se ven los árboles florecidos de rosado cuando la estación otoñal interna llega al mismo tipo de árboles; de la frágil hermosura de la flor colorida que se da en medio de la maleza; de las curvas y las inclinaciones del terreno; de cómo las lajas de las montañas contrastan con el cielo azul nomeolvides de los días de verano; o cómo la niebla desdibuja los contornos y pinta escenas de mitos y leyendas. Yo podría, amigo mío, hacer odas sobre el paisaje que veo cada día al viajar, y aun así mis palabras serían cortas para entregarte un mínimo de la gracia de este paisaje, así que me conformaré con dos acciones fáciles: te dejo las fotografías con las que he salpicado esta carta y una invitación a que un día vengas conmigo.



Tengo la dicha y la fortuna, como dice la canción, de visitar una amplia variedad de sitios en Sylvania, pero mis puntos de atención son cuatro pintorescos y encantadores lugares; Subia Las Delicias, Subia Pedregal, Subia Norte y Monterrico. Y que no te engañen los nombres, las Subias no poseen cercanía inherente a ellas sino que “Subia” casi se convierte en un prefijo para nominar una multitud de espacios.

Luego de pasar un buen tiempo en el carro viajando, llegamos al punto de atención; los mños son tan distintos entre sí como diverso el terreno. Por no aburrirte con mi palabra, te daré un breve calificativo por cada uno de ellos, como para dejarte un suave fantasma del lugar en la mente. Así: Subia Las Delicias queda en un camino inclinado hacia abajo, a donde se llega por una trocha angosta que a ambos lados está poblada de casas con su terreno adjunto de cultivo, los cuales no son muy grandes. Allí la ludoteca se desarrolla en el patio frontal de una casa deshabitada ubicada entre un cultivo de tomate y una quebrada que desciende del acueducto, el cual es el nacimiento de varias fuentes hídricas que parten de esta zona.

Por otro lado, para llegar a Subia Pedregal hay que tomar un camino que asciende hacia la montaña y las lajas, donde el paisaje está lleno de piedras enormes, algunas del tamaño de caballos y otras de un auto, y en donde es sencillo ver a cada lado del camino grandes terrenos dedicados a la ganadería (caballos, vacas y cebúes; y sí, sé que este último es un tipo de vaca, pero cuando tienes que pasar por donde está pastando, la imaginación y un temor muy real lo ponen en una categoría totalmente distinta), o a los cultivos de plantas robustas, como el aguacate y la feijoa. La ludoteca es en la escuela, en un saloncito adjunto que la comunidad ha denominado el “salón de la ludoteca”, el cual queda en un punto intermedio entre la cima y la falda de la montaña.

Para ir a Subia Norte hay que tomar un camino real que bordea el pie de la montaña, que se enmarca entre arbustos florales y grandes haciendas, entre lagos y cultivos de enredaderas, como la calabaza y la granadilla. Aquí el sitio donde se realiza la ludoteca es una cancha de tejo ubicada en diagonal a la escuela de la vereda y justo en frente del camino real que asciende hacia la montaña y que la atraviesa en la cima, única vía de acceso a las casas de los participantes.

Finalmente, está Monterrico..., amigo mío. ¿Cómo te describo Monterrico?



Para llegar hay que tomar una trocha y luego una carretera pavimentada que te lleva con el escapulario en la mano y la oración en la boca, pues en algunas curvas es absolutamente imposible ver si algo viene en el sentido opuesto, por lo que el recorrido exige que en algunos tramos el conductor pite de forma constante a modo de advertencia de que estamos en la carretera. Luego vuelves y tomas la trocha, pasas por parajes hermosos que tienen una esencia de indómito y asciendes la montaña hasta llegar a la zona del páramo. Y allí, en un sitio de fantasía, la ludoteca se realiza en terrenos de la escuela que han sido cedidos para construir el salón comunal.

Sin embargo, sin importar el sitio (y lo digo entre dientes y con los ojos fuertemente cerrados), realizamos las mismas acciones previas a iniciar la atención de la población. Una vez que llegamos al punto de encuentro, comenzamos la mudanza nuevamente, bajando todo aquello que hayamos cargado en el auto. Luego, armadas con escoba en mano, comenzamos la adecuación del espacio: barremos, trapeamos, movemos cosas y disponemos los escenarios de juego, colgamos la señalización, desdoblamos nuestros archivos y ponemos en las paredes los murales artísticos que hemos construido con cada grupo. Ubicamos colchonetas y zona de sueño, armamos la mesa del refrigerio y la zona del lavado de manos, colocamos señales de evacuación y puntos de encuentro, instalamos el botiquín y establecemos la zona de lactancia materna.

Y así, como el anfitrión de una fiesta, me hago en la puerta con la expectativa alta y la emoción de quien espera a alguien importante, y fijo la mirada por donde sé que llegan mis participantes. Uso el posesivo, *mí* y *mío*, porque el tiempo y la labor me ha hecho crear lazos de afecto importantes que ubican a cada familia en un lugar especial de mi red emocional, y lo uso no porque me pertenezcan, sino por la relevancia que para mí tienen.

Gota a gota, veo llegar a las familias, en su mayoría vienen caminando, algunas llegan en las busetas de los estudiantes, otras, en destartalados camperos de alquiler, hay quienes llegan en moto e inclusive las que traen el caballo; a veces llegan en el carro de la leche y del gas, y otras familias piden el aventón en los camiones de carga o del vecino que tiene carro. Las veo llegar con las botas pantaneras, chaquetas, gorros y bufandas, con sus niños y niñas en brazos, sobre los hombros o en la espalda, tomadas de la mano de ellos o empujando cochecitos heredados en las familias.



Cuando son poco más de las nueve de la mañana, comenzamos con el encuentro, saludamos, contamos el objetivo y comenzamos a jugar. No te voy adormecer con los detalles de mis planeaciones, ni siquiera te voy a contar de nuestro proyecto pedagógico, porque tú y yo sabemos, amigo mío, que, al ser ambas cosas parte del corazón de la interacción formativa, el tiempo y este escaso papel que tengo para hablarte se nos iría en la pasión que ambos compartimos por el espacio de encontrarse con sujetos y construir entre todos un escenario donde nos re-construyamos en la experiencia por el objetivo de contribuir al desarrollo de los niños y niñas.

Y ya que de ello no voy a hablar, te digo a zancadas que luego de la maravillosa experiencia de jugar con otros y disfrutar del encuentro tanto como los niños y niñas, nos despedimos, y con una sonrisa nostálgica en el rostro parada en la puerta muevo la mano diciendo adiós a los participantes que ya se van a sus hogares y que no veré hasta en una semana; y me quedo ahí, agitando la mano, porque sé que siempre hay un niño, niña o adulto que hasta el último giro del camino girará la cabeza y me dirá adiós con la mano.

Cuando se han marchado, volvemos a ubicar todo en sus cajas, bolsas, tulas y carpetas, organizamos nuestro trasteo y lo dejamos cerca a la puerta; en algunos sitios lo ponemos al hombro y nos marchamos donde un vecino que nos hará el favor de guardar nuestros implementos y darnos posada para nuestra hora del almuerzo. Así, sacamos nuestra lonchera (porque, amigo, y te lo cuento con una sonrisa divertida en la cara, aquella lonchera que para mí era un símbolo de cuando iba a la escuela y que creí largamente despedida ha reaparecido nuevamente en mi vida) y consumimos el almuerzo empacado ese día, casi siempre sentadas en el piso sobre colchonetas o, con timidez, en el sofá de alguna casa, mientras repasamos la planeación que ya hemos construido para los encuentros en el hogar y las modificaciones que haremos dependiendo con quién vayamos a vernos en la tarde.

Quizás no te lo he contado, no puedo recordarlo, pero ¿sabías que voy al hogar de los niños y niñas a jugar con ellos y sus familias? Te puedo resumir esa experiencia en una palabra; memorable.



Cada vez que una familia te espera, que te reciben con una sonrisa, que un niño o niña está en el broche del camino de su casa esperándote; te hincha el corazón de un sentimiento imprecisable, pues te sientes tan valiosa y tan bendecida, y hay euforia por haber llegado, y hay una ternura por volver a jugar con ellos, y te llena un sentido del deber y una satisfacción del hacer, que es imposible cruzar el umbral de una casa sin una sonrisa.

Hay familias, amigo mío, que hacen del encuentro en el hogar una fiesta. Dada la gran distancia entre casas, y aún más a los caseríos —ni qué decir al pueblo—, no muchos los van a visitar a sus casas, y que nosotros lleguemos incluso hasta la casa más escondida, que no posee ni siquiera camino de entrada, nos da un reconocimiento y una validez en la acción impresionantes. La familia espera con expectativa nuestro arribo, y desde su cosmovisión celebran nuestra llegada como si de un familiar o personaje importante se tratase, por lo que no es raro que se nos espere con algo de comer o beber, e inclusive más de una familia ha dicho en voz del padre: “Hoy matamos una gallina porque vinieron las profes.”

Hay casas en lugares en los que —yo he dicho con humor— ni siquiera la Llorona o la Patasola van porque son muy lejanos, como el hermoso Alto de las Rosas, donde al estar de pie en medio de un camino rodeado a lado y lado de monte, lo único que se ve en el horizonte son pueblos a lo lejos, y desde donde se vislumbran Sylvania y Fusagasugá, por un lado, Guayuribe y Granada por el otro.

En fin, luego de los encuentros en el hogar volvemos a tomar camino hacia Sylvania. Regresamos en un estado soñoliento, cabeceamos o dormimos en el auto; o en un estado de relajamiento por saber la misión cumplida, entonces nos inclinamos contra los cristales de la ventana y somos indiferentes al paisaje que atravesamos nuevamente.

Te puedo decir, amigo mío, que al mirar atrás, cuando me paro en esta orilla de mi vida, puedo decir que con las familias he logrado tantas cosas que me llenan de satisfacción y de orgullo por mi quehacer. Saber que los adultos cuidadores hacen algo tan sencillo como hablar de “niños y niñas”, porque hemos afectado su representación de la equidad en la participación de sus hijos e hijas; saber que hemos generado procesos de empoderamiento en el ser garantes de derechos, porque, por ejemplo, para una abuela de la parte alta de Pedregal la vacunación de su nieto ahora posee un sentido, ya que la comprende como una forma de expresión del afecto.



Poder invitar a las familias a días de celebración, como el día del niño, el día de la familia, o los días de rendiciones de cuenta, y ver a padres asistiendo a ellos, hombres que separan un día de labor por compartir un espacio de juego con sus esposas e hijos o hijas; constatar que hemos puesto la mano en la transformación de una concepción de la masculinidad, pero aún más en el papel afectivo del padre sin dejar lado ni demeritar el rol de proveedor.

Yo podría extenderme por hojas, contándote cómo han avanzado las familias, las comunidades y los niños y niñas; te puedo hablar de cómo el contacto con elementos culturales a los que tradicionalmente estas poblaciones no tienen acceso (cine, literatura, teatro, entre otros) han abierto procesos de producción de relatos en niños y niñas, y cómo pasan de formas introvertidas a maneras socialmente extrovertidas en la interacción con otros; cómo nuestra presencia ha comenzado a generar cambios en la concepción de la relación con el cuerpo en la expresión de afecto, cómo hemos retomado el arrullo tradicional para establecer puentes de comunicación asertiva en la consolidación del lazo de apego madre-hijo.

Sin embargo, es momento de que comience a cerrar esta carta. Espero haber logrado dibujarte un paisaje de mi labor. Te puedo decir que me llevo al hombro, en los pasos andados, unos saberes importantes; como te dije ya, no soy la misma que hace más de un año hizo sus maletas y se vino a un municipio que desconocía a hacer una labor de la que no tenía experiencia.

He aprendido a ponerme unas gafas particulares para leer la realidad que me rodea, para generar un hábito de pensar la trascendencia de las acciones tomadas, para poder flexibilizar mi hacer en torno a la cotidianidad de las comunidades y familias, y he aprendido a jugar. A disfrutar el juego, a vivir la experiencia del arte como una parte necesaria e inherente en la construcción de la subjetividad. He aprendido a mirar cómo la actitud y el accionar se encadenan en los escenarios sociales donde me encuentro, y he tomado en el corazón la validez de que un buen hacer profesional genera empoderamiento del papel social que como actor formador, como actor educador, se tiene.

Al fin y al cabo, el camino me ha brindado la posibilidad de pensar en la construcción de saber desde el hacer comunitario, al ponerme en la relación horizontal de formación. La locura que emprendí al aceptar ser ludotecaria me ha llevado a vivir la premisa de la pedagogía de que nadie tiene el saber, sino que el conocimiento se construye en la relación con otros, y he tenido el goce de que en este momento de mi vida esas relaciones están marcadas por el juego.

Hay tanto más que decir, tanto más que contar, y yo quisiera, mi amigo, poder poner en palabras tantos sentimientos y emociones que he vivido en veinte meses, pero se me acaba el tiempo y creo que no hago justicia a mi memoria y mucho menos a la realidad.

Así que no me queda más que despedirme, y esperar con ansias tener pronto noticias tuyas, y poder leer qué ha sido de ti, amigo mío.

Con cariño,

Tu amiga.

Personaje invitado: Jorge Larrosa

Carlos Alberto Martínez*

Para citar este artículo: Martínez, C. A. (2015). Personaje invitado: Jorge Larrosa, 14(1), 133-142.

Promediando el año de 1988, mientras me desempeñaba como director de la sección cultural del diario El Siglo (hoy llamado Nuevo Siglo), descubrí en el mercado de las pulgas de la carrera séptima con calle 24, en Bogotá, la edición de editorial Gallimard de los Cuentos Completos de Voltaire, con un extenso y lúcido prólogo de Roland Barthes. En los días siguientes a ese domingo, me propuse trasladar al castellano el ensayo de Barthes, el cual sería publicado, en un ejercicio de honrada piratería, en Siglorama, el suplemento literario del periódico con nombre de estación orbital. El texto de Barthes se titula El último de los escritores felices, porque el filósofo del iluminismo francés convirtió su combate contra el ancien régime en una fiesta, sin rastros de amargura o rencor. El miércoles 19 de noviembre de 2014, en la franja de 10 de la mañana (un poco pasadita) a las 12 del mediodía, en el Auditorio Mayor Hermanos San Juan, de la sede Macarena A, tuve la oportunidad de escuchar al profesor de la Universidad de Barcelona Jorge Larrosa. Y mientras lo escuchaba, a escasos metros de distancia, resolví, como el pensador francés acerca de Voltaire, que Larrosa era si no el último, uno de los últimos de los críticos felices, que saben que su mundo y los dioses de ese mundo están muriendo, y aun así asumen esas pérdidas como “naturales”, con una excelente dosis de buen humor y explícito desparpajo. Cada cierto tiempo, los hombres, esos bípedos implumes de que habla el

anciano Platón en El político o del reinado, estarán (estaremos) abocados a cambios más o menos drásticos en las costumbres, en las ideas, y en las palabras que solían nombrar las viejas costumbres y las viejas ideas. Y habrá asimismo diversas maneras de reaccionar frente a esos cambios. Y aquí quiero celebrar la manera como el siempre joven e irreverente profesor Larrosa asume estos cambios, aunque bien sé que, como reza el dicho, la procesión va por dentro. El auditorio que lo acogió se abría ex profeso para esta ocasión, después de sufrir un cambio tan drástico como la misma universidad de la cual hablaría Larrosa en su charla. Debo decir, además, que fui amigo de uno de los hermanos San Juan, un hombrecito de piel blanca, cabellos casi rubios y ojos claros, todo risas y buenas maneras, de mirada limpia, siempre en la cresta de la ola, ajeno a los designios de quienes estaban tras su rastro de soñador, y por ello celebro que su nombre se perpetúe en este recinto.

I

El profesor Jorge Larrosa es un agradable y generoso conversador. Da su voz, da su palabra, y nos da la voz y la palabra de quienes han sido sus compañías durante años de largas y densas lecturas. Su discurso es eufórico, suscita la risa reflexiva. Sabe escoger los intertextos, y es oportuno y feliz al momento de glosar. Se mueve entre autores como un experto

* Escritor y periodista.

ebanista entre el serrín y las virutas de madera. Es ajeno al estilo profesoral, al acartonamiento y a la pose, tan frecuentes y deplorables en la llamada, impropriadamente, academia. Se nota de lejos que ha estado entre estudiantes, entre jóvenes, no frente a ellos, contra ellos, sino en su compañía. Al fin y al cabo, conversar significa pasear juntos, andar en compañía. En sus palabras iniciales, dichas como al oído de cada uno y cada una de los asistentes, evocó entrañables espectros, críticos como él, irreverentes como él, lúcidos como él, y que han constituido las fuentes de sus alimentos celestes (quiero decir, espirituales). El primero, “el viejo e injustamente olvidado Iván Illich”. Después leyó el párrafo inicial de la novela *Desgracia*, de John Maxwell Coetzee (léase aproximadamente Ku’tsia), premio Nobel de Literatura, nacido en Ciudad de El Cabo en 1940. Hace una alusión rápida al libro *La trahison des clerics (La traición de los clérigos)*, del escritor judío-francés Julien Benda, de 1927, y terminó con un extenso y ameno comentario de las ideas iniciales de *Normas para el parque humano*, de Peter Sloterdijk, urticante contestación a *Carta sobre el humanismo*, de Heidegger, dada a conocer por el autor en julio de 1999 en el castillo de Elmau, Baviera, en el marco del Simposio “La filosofía en el final del siglo”.

Escuchemos al profesor Larrosa:

Las reformas de la Universidad de Bolonia¹ sitúan a la universidad en las lógicas del mercado, en las lógicas empresariales. No van más los viejos estudios superiores de letras. Esa Universidad en la que aún se estudiaba está desapareciendo ante nuestros ojos. Estamos viviendo el final del estudio. Pero tantas cosas han nacido y han muerto... que no es para lamentarse demasiado. Me corresponde hacer, por cierto, el elogio

fúnebre del estudio. Es una forma de contarles, y de contarme, lo que me pasa y nos pasa a aquellos que hemos hecho de la Universidad no solo el ámbito de ejercicio de una profesión, sino de una forma de vida.

Los elogios fúnebres clásicos son una forma de elogio, exhortación y consuelo. Los elogios fúnebres están hechos para alabar a los muertos, instruir a los jóvenes y aliviar a los viejos. Voy a alabar a dos muertos: uno de ellos se llama Universidad, que ya no lo es, y el otro se llama Estudio, pero ya casi nadie sabe lo que significa. Mi propósito es intentar enseñar algo a los jóvenes que llenan esta sala y si acaso brindar un consuelo a los viejos que lo necesiten.

En esa vía, y con ese hermoso propósito, el profesor Larrosa evoca algunos zombis.

El zombi es una figura interesante: no está muerto ni vivo. Está en una especie de perpetuo acabamiento. Este acto de invocación de fantasmas no busca de manera alguna resucitarlos; bien se sabe que los muertos no resucitan. Busca simplemente aprender algo de ellos.

Es preciso viajar en el tiempo, hacia atrás. Y el profesor Larrosa se instala, y nos instala, en algún día de algún mes del año 1976, exactamente en la ciudad de San Francisco (California). En un recinto, sentado frente a una mesa, con un vaso de agua sin probar al frente suyo, con su nariz de palo, su cara de palo, a lo Buster Keaton, se halla frente a un grupo de jóvenes el exsacerdote Iván Illich (1926-2002). Es un culto e implacable crítico de la sociedad capitalista y especialmente de la escuela que esa sociedad ha creado para perpetuarse. Interesa a Larrosa esta conferencia de Illich, un hombre de cincuenta años para entonces. Larrosa era un

1. Desde 1988 se viene cocinando esta reforma para todo el ámbito europeo inicialmente. En 1998 se produce la Declaración de Bolonia y ya al inicio del siglo XXI se profundiza en una serie de cambios. Términos como *pregrado y posgrado*, *competencias*, *destrezas*, etc., constituyen el nuevo repertorio lingüístico para nombrar las nuevas realidades, inscritas en el proceso mayor de mercantilización de la educación y la universidad. Las protestas estudiantiles fueron casi instantáneas, pero la fuerza del mercado ganó la partida. La Universidad europea nació en Bolonia, en 1088; es decir, que en 1988 se cumplían nueve siglos de existencia.

joven de apenas 25 años por ese tiempo (nacido en 1951). En esa conferencia, Illich propone un análisis del espacio mental ligado al libro, un estudio de la “mentalidad alfabética”. Ese espacio mental o mentalidad no se reduce a leer y escribir, sino que es una verdadera forma de entender a los sujetos.

Durante siglos —dice Larrosa comentando a Illich—, la memoria humana se entendió como una inscripción sobre una tablilla de cera; es decir, se entendió como escritura. Durante siglos todo se entendió como la legibilidad del mundo. Esta larga tradición llega hasta Paulo Freire, para quien el acto de leer es esencialmente comprender el mundo (leer no solo el texto, sino el contexto). El mundo se lee.

El mundo es, pues, un libro. Y el profesor Larrosa recuerda, y nos hace recordar su recuerdo:

No hace mucho estaba visitando un monasterio románico, y entonces vi aquella pintura clásica del *Juicio Final* donde el ángel está salvando a los condenados y había a su lado una figura angélica que estaba examinando el libro de contabilidad, ese extraño libro de cuentas que está en el cielo y en el cual están anotados los vicios y pecados, las buenas y malas acciones. Es esta, pues, la ilustración perfecta de que hay un libro en alguna parte donde está escrito el destino, está escrita la memoria. Y lo que aquí se expresa es una mentalidad que utiliza la figura del libro como metáfora para pensar las relaciones de la gente con el mundo, consigo mismas y con el futuro. Esa mentalidad alfabética aparece en el siglo VII antes de nuestra Era. Y la transición entre la mentalidad anterior y la mentalidad alfabética se ve muy bien entre un Sócrates que no escribe y un Platón que escribe. Se consolida definitivamente con la fundación de la Universidad de Bolonia en 1088 (finales del siglo XI). Se hace sólida con la invención de la imprenta promediando el siglo XV, y esa mentalidad, en palabras de Illich, es la que está desapareciendo.

Esto dicho hace casi cuarenta años.

Esa sustitución —dice Illich— tiene que ver con la sustitución de las metáforas ligadas al libro por las imágenes mentales ligadas al procesamiento de información. Desde este último punto de vista, las palabras se convierten en unidades de información. La conversación se convierte en comunicación oral; el texto se convierte en soporte de contenido; la capacidad humana de leer, escribir y comprender se convierte en *competencias comunicativas*. El viviente dotado de palabra se convierte en una máquina de comunicación.

Sigue Illich:

Siempre experimento conflicto cuando rememoro un episodio que me sucedió en Chicago en 1964, en un seminario. Estábamos sentados alrededor de una mesa, y un joven antropólogo se encontraba frente a mí. Llegamos a un momento crítico de lo que yo pensaba era una conversación, cuando me dijo: “Illich, usted no logra conectarse conmigo, no soy capaz de entender su mensaje”. Por primera vez en mi vida sentí que alguien se dirigía a mí no como una persona, sino como un emisor. Tras un momento de desconcierto, me sentí indignado: un ser vivo, con quien quería conversar, había vivido nuestro diálogo como una forma de comunicación humana. Solo por haber estudiado durante años la historia del espacio conceptual que surgió en la Grecia antigua capté hasta qué punto la computadora, como metáfora, exigía a los que la aceptan en seres ajenos al escrito alfabético. Comencé, entonces, una reflexión sobre la emergencia de un nuevo espacio mental, cuyos axiomas ya no son la codificación de la voz humana por medio del alfabeto, sino el poder de almacenar y manipular información.

El profesor Larrosa destaca tres aspectos esenciales: 1) la manera como Illich se sorprende y se indigna, hasta el punto de sentirse insultado, por algo que para nosotros está completamente naturalizado; 2) la conversión del lenguaje en medio de comunicación; 3) el fino oído de Illich, que capta por primera vez una expresión

y a partir de ahí resuelve estudiar la nueva mentalidad. Esa expresión fue escuchada algún día de algún mes del año 1964, es decir, medio siglo atrás, cuando ni siquiera habían nacido los oyentes de Larrosa. Son pertinentes los comentarios seguidos del profesor español: el joven escuchaba a Illich no como una persona que conversa, sino como un emisor cuyo mensaje tiene que ser entendido y que tiene que saber conectarse con el auditorio. Es la lógica de la conexión-desconexión, que tiene que ver con cables y aparatos y máquinas.

Enseguida Larrosa interpola la expresión “calidad educativa”, que había surgido en un coloquio inmediatamente anterior a la charla en el Auditorio Mayor. Una expresión, a su juicio, que tiene que ver con fabricantes de coches; es una expresión ajena a la pedagogía, no es una categoría pedagógica; y el mismo Larrosa, como Illich, acaba por no entender esa expresión, algo le chirría en la cabeza, “porque es una palabra que no pertenece a mi vocabulario, que nace y aparece para nombrar al mundo de otra manera”.

Illich se siente mal —acota Larrosa— porque alguien lo trata no como una persona que conversa, sino como un sujeto que comunica. Por lo tanto, ahí está también la oposición entre conversar y comunicar: los seres humanos conversan, las máquinas comunican; los seres humanos hablan y escuchan, leen y escriben, pero no son codificadores, decodificadores, emisores, receptores... Entender el lenguaje como la variante humana de un intercambio comunicativo, que tiene lugar también entre las abejas, los delfines, las bacterias y las computadoras no solo es degradarlo, sino sobre todo hacerlo susceptible de cálculo y de control. Cuando el lenguaje humano se piensa desde el modelo comunicativo, se piensa desde la eficacia y la transparencia. Es decir, desde su valor mercantil, desde su valor de propaganda.

Se cierra esta invocación del espíritu del viejo Illich con este párrafo:

Mi mundo es el de las letras; no me siento en casa más que en la isla del alfabeto. Esa isla la comparto con mucha gente que no sabe leer ni escribir, pero cuya mentalidad es esencialmente alfabética, como la mía, y ellos están tan amenazados como yo por la traición de aquellos que, entre los clérigos, desintegran las palabras del libro en un simple código comunicativo.

Y Larrosa comenta:

El mundo de los libros es una isla, la isla del alfabeto, y esa isla, según Illich, ha sido traicionada por aquellos que dicen defenderla. Ha sido traicionada por aquellos que convierten la palabra humana o que descomponen las palabras del libro en un simple código de comunicación.

Es evidente que los lectores de Illich y de Larrosa pertenecen a esa isla. Todos los que han entrado sigilosamente en la edad de oro, que sobrepasan la cincuentena, ilustres contemporáneos del profesor Larrosa, se sienten un poco o un mucho contrariados por estos cambios, casi siempre de mal recibo entre los habitantes de esa extraña y mágica galaxia Gutenberg (el mundo tipográfico), que llamara el canadiense McLuhan.

Hay un libro muy famoso —recuerda Larrosa— de Julien Benda, que en castellano se tituló *La traición de los intelectuales*. En él se denuncia cómo la Universidad, alrededor de los años 20 del siglo XX, se pone al servicio de los totalitarismos, es decir, al servicio de los poderes dominantes. Illich utiliza la palabra traición en el sentido de “colaboración”. Pero ese no es mi tema. La Universidad ha estado siempre al servicio de los poderes dominantes. Los animales universitarios son los seres más sumisos que conozco. Hablamos constantemente de crítica y no sé qué otras cosas, pero tenemos una gran facilidad para arrodillarnos delante de cualquier poder constituido. Nos gusta mucho ese gesto de la genuflexión.

Es este momento el adecuado para introducir la segunda cita de esta charla. La transición entre la mentalidad alfabética y la mentalidad comunicacional la encuentra el profesor Larrosa bella y dolorosamente ilustrada en la novela *Desgracia*, del premio Nobel de Literatura sudafricano, John Maxwell Coetzee. El protagonista, David Lurie, se gana la vida como profesor en la Universidad Técnica de Ciudad de El Cabo, antes Colegio de Ciudad de El Cabo. Antiguo profesor de lenguas desde que se fusionaron los departamentos de Lenguas Clásicas y Modernas por la gran reforma llevada a cabo años antes, ahora es profesor adjunto de Comunicaciones.

El profesor Larrosa comenta, no sin ironía: “Esta transición es muy bonita: el profesor de literatura se convierte en profesor de Comunicaciones”.

Sigue Coetzee:

Como el resto del personal que ha pasado por la reforma, se le permite impartir una asignatura especializada por cada curso sin tener en cuenta el número de alumnos matriculados, pues eso se considera positivo para la moral del personal y este año imparte un curso de los poetas románticos.

Larrosa acota:

Para que los profesores no se depriman del todo y mantengan, como se dice ahora, un poquito alta su autoestima, les permiten un curso libre sin contar el número de alumnos matriculados, sobre el tema que quieran, y el tal David Lurie, este año, ha propuesto un curso sobre los poetas románticos.

Aquí los jóvenes y viejos asistentes celebran con risas y gestos conmisericordiosos, no se sabe si para el profesor Lurie o para sí mismos.

El párrafo esencial de Coetzee es este:

Si bien diariamente dedica horas y horas a su nueva disciplina, la premisa elemental de esta, tal como queda enunciada en el Manual de Comunicación 101, se le antoja absurda: “La sociedad humana

ha creado el lenguaje con la finalidad de que podamos comunicarnos unos a otros nuestros pensamientos, sentimientos e intenciones”. Su opinión, por más que no la airee, es que el origen del habla radica en la canción, y el origen de la canción, en la necesidad de llenar por medio del sonido la inmensidad y el vacío del alma humana (p. 10).

Coetzee finaliza este período diciendo que los profesores, por el estilo de David Lurie, “son clérigos en una época posterior a la religión”. El profesor Larrosa nos recuerda que Sócrates fue condenado a beber la cicuta porque se le halló culpable de dos grandes crímenes: corromper a la juventud y negar a los dioses de Atenas. De acuerdo con el profesor Larrosa, el valor de negar a los dioses del mundo globalizado sí constituye una labor plausible por parte de los profesores, en tanto esos nuevos dioses que se enseñorean en el Olimpo capitalista no son otros que la Competitividad, la Eficacia, la Eficiencia, la Ciudadanía, la Democracia, el Espíritu crítico.

La tercera cita es un poco más larga. Ha sido tomada del libro *Normas para el parque humano*, del filósofo alemán contemporáneo Peter Sloterdijk:

Como dijo una vez el poeta Jean Paul, los libros son voluminosas cartas para los amigos. Con esta frase estaba llamando por su nombre, tersa y quintaesencialmente, a lo que constituye la esencia y la función del humanismo: humanismo es telecomunicación fundadora de amistades que se realiza en el medio del lenguaje escrito. Eso que desde la época de Cicerón venimos denominando *humanitas* es, tanto en su sentido más estricto como en el más amplio, una de las consecuencias de la alfabetización.

Desde que existe como género literario, la filosofía recluta a sus adeptos escribiendo de manera contagiosa acerca del amor y la amistad. No es solo un discurso sobre el amor por la sabiduría; también quiere mover a otros a ese amor. El hecho de que la filosofía escrita haya podido siquiera mantenerse como virus contagioso desde sus comienzos hace más de 2500 años hasta hoy, se lo debe al éxito de

esa facilidad suya para hacer amigos a través del texto. Así ha logrado que se la siga escribiendo de generación en generación como una de esas cartas en cadena y, a pesar de todos los errores de copia, o quizá precisamente por ellos, ha ido atrapando a copistas e intérpretes en su fascinante hechizo creador de amigos.

Un poco después, Sloterdijk escribe esta idea, que resulta inaceptable para un filósofo tradicional como Habermas:

Con el establecimiento mediático de la cultura de masas en el Primer Mundo a partir de 1918 (radio) y de 1945 (televisión) y, más aún, con las últimas revoluciones de las redes informáticas, en las sociedades actuales la coexistencia humana se ha instaurado sobre fundamentos nuevos. Estos son posliterarios... y en consecuencia poshumanísticos.

Constata el herético alemán que la lectura ya no amansa al monstruo. Esto es conmovedor en un país como Colombia, en el cual se pretende aclimatar la paz y la buena convivencia tomando como vehículo el libro. La lectura se postula como la clave para amansar al monstruo, para refrenar sus instintos tanáticos y hacerlo transitar, como si se tratase de una trailla, por la senda de la virtud. El libro se entiende, en esta idea, como un medio moralizador. Todas estas ideas son combatidas por Sloterdijk, y por ello Larrosa vuelve a ese texto de 1999, que suscitó una polémica pública en la prensa alemana, detrás de la cual estaban Habermas y sus epígonos, indignados, furiosos, esgrimiendo una serie de argumentos, algunos casi en el borde de lo infamante y calumniador, contra el nuevo hereje.

Esta idea del hombre tiene raíces lejanas. Ya el viejo Voltaire definió al animal humano en estos términos:

El hombre es un animal negro con lana en la cabeza, que anda sobre dos piernas, manteniéndose erguido casi como un mono, menos fuerte que otros animales de su tamaño, con un poco más de ideas

que ellos y mayor facilidad para expresarlas; sujeto por lo demás a las mismas necesidades, nace, vive y muere igual que aquellos.

En un comentario de cierre al texto de Sloterdijk, el profesor Jorge Larrosa precisa:

El humanismo tiene que ver en esencia con la formación de un tipo de amistad que no tiene que ver solo con interlocutores lejanos en el tiempo. Y esa fundación de amistades, que sería un poco esa utopía moderna de una sociedad de escritores y lectores, es la que dice Sloterdijk que está desapareciendo. Y no hace ninguna falta para nada: el animal humano ya se doma mediante otros mecanismos. Los mecanismos de moralización fundamental son la TV, Facebook, los nuevos medios de comunicación, y esos aparatitos que ustedes no dejan de manipular todo el tiempo... Por lo tanto, si eso ya basta para domar al animal humano, ¿para qué la cultura humanística?

Lo propio de lo existente es dejar de ser existente; todo cuanto vive merece perecer, dice Goethe en *El Fausto*. Las generaciones surgen y desaparecen, emergen por un tiempo fugaz, breve como un suspiro de luz, como la vida de una mariposa; vienen y van los años, los siglos. Nos recuerda el profesor Larrosa que nosotros, los de este lado del mundo, habitábamos un mundo lleno de pueblos diversos, con lenguas diversas, y aquellos y estas desaparecieron en cuestión de años, y nadie se lamenta por ello; es más, otros, inclusive los insensatos de aquí mismo, lo celebran. Un montón de formas de nombrar el mundo desapareció, y nadie se lamenta por ello,

por lo tanto si esa tribu, a la cual mis amigos y yo pertenecemos, desaparece, tampoco pasará nada. Se trata de una tribu ni más ni menos importante de las tantas que han vivido un instante en este planeta. Y a ustedes, jóvenes, también les pasará: llegará un día en que no entiendan más lo que pasa y lo que les pasa. Todo esto hay que vivirlo con una especie de elegancia, sin demasiado dramatismo.

II

Al profesor Larrosa poco le interesan los cambios de función de la Universidad; su interés se centra, desde hace mucho tiempo, en los cambios formales. En esta segunda parte de su charla comienza por citar un fragmento de *Las partidas*,

uno de los textos jurídicos más importantes de Europa, de la autoría de Alfonso X El sabio, rey de Castilla y León, siglo XIII. En ese fragmento la Universidad aparece como sinónimo de Estudio (*Studium*), cosa corriente en ese tiempo. En la definición de don Alfonso X, "Estudio es ayuntamiento de maestros y escolares que se hace en algún lugar con la voluntad y el entendimiento de aprender los saberes".

Esta definición, que llega a su fin en estos tiempos, ocho siglos después, sirve de punto de partida para el segundo tranco de esta amena conversación. Asimismo, el profesor Larrosa vuelve fielmente a *En el viñedo del texto: etología de la lectura. Un comentario al Didascalicon de Hugo de San Víctor*, obra erudita de Iván Illich. Es claro, para Larrosa, que la Universidad está ligada a un lugar por unos sujetos llamados maestros y estudiantes y por una materialidad: los saberes. Y esa materialidad se encarna en el libro de texto.

"El dispositivo universitario es fundamentalmente el libro de texto (libro escolar). Es un invento de la Universidad, y es un invento prodigioso". En sus fascinantes avatares, el texto deja de ser legible y se convierte en audible. Originalmente, por ejemplo en el monasterio, el texto debe oírse, obedecerse (pues obedecer viene de oír). El texto que se escucha, se obedece. El texto se lee con los ojos, y por lo tanto se puede y se debe comentar. Inicialmente, el texto se hace para ser leído en público y comentado por los oyentes.

"Por libro de texto voy a nombrar simplemente al libro escolar; el texto que el profesor coloca encima de la mesa y dice: 'Esta semana vamos a trabajar este texto'".

Al instituirse la Universidad, al mismo tiempo se instituyen unos espacios y unos tiempos nítidamente diferenciados de los espacios y los tiempos sociales. Se construye un tiempo fuera del tiempo, y el profesor Larrosa se toma la licencia de llamarlo "tiempo libre".

La palabra escuela viene del griego *scholé*, que significa tiempo libre. Los hombres libres disponen de tiempo libre para ocuparse de sí mismos. La Universidad sería, pues, una maquinaria que fabrica tiempo libre y a quienes la habitan se les regala ese tiempo libre.

Téngase en cuenta la expresión "se les regala", pues ese tiempo no es mercancía, no es oro. El término *scholar* significa persona que dispone de tiempo libre para estudiar, no para aprender.

El tiempo de la Universidad es esencialmente el tiempo del no-trabajo, es un tiempo para dilapidar, para perder, y es además indefinido. No hay un tiempo estipulado, cronometrado, para estudiar. Larrosa recuerda tres o cuatro *Diálogos* en los cuales la primera pregunta que formula Sócrates a su amigo es si tiene tiempo. Quiere conversar con alguien, pero este debe disponer de un tiempo sin medida, lapso y prolongado, porque la mayéutica exige justamente todo el tiempo.

Un primer cambio en el dispositivo llamado Universidad es justamente la administración del tiempo, su medición, su mercantilización.

¿Y para qué tiempo? Para estudiar. La Universidad es el lugar en el cual a las personas se les regala tiempo para que estudien; para que se liberen del trabajo, de toda actividad productiva. En latín se llama *otium* (ocio), y lo contrario se llama *negotium* (origen de la palabra castellana *negocio*).

"La Universidad —continúa el profesor Larrosa— también se constituye por una separación nítida de los espacios. La Universidad es un espacio fuera del espacio." Aquí Larrosa recuerda un texto de Hanna Arendt, titulado *¿Dónde estamos cuando pensamos?* El pensar nos envía a un espacio fuera del espacio; cuando se piensa, según Arendt, uno

está en otra parte, “o si ustedes quieren, para hacerle un homenaje a su escritor, don Fernando González, cuando se piensa uno está en ‘Otraparte’”.

Los jóvenes lectores, ayer escuchas del profesor Larrosa, deben saber que *Otraparte* era la finca de don Fernando González, adonde se refugió huyendo del “mundanal ruido” y poder desde allí pensar. Larrosa porta la camiseta de los miembros de *Otraparte*, ese lugar que compendia simbólicamente todos los lugares del ocio, del descanso, del pensar y el estudio.

En este fragmento de la charla, emerge de nuevo el nombre de Sloterdijk, porque él ha escrito un libro sobre los espacios universitarios. En el monasterio se iba para salvar el alma, para mortificar la carne, para escapar del ruido del mundo y del mundanal ruido. Los monasterios estaban alejados de las ciudades, no así las universidades, que nacen en los centros urbanos, por lo general populosas. Por ejemplo, al *Studium* de Bolonia llegan estudiantes de diversas partes de Europa; de Francia llegaban los trovadores, troveros y juglares, y según Carducci

por las calles resonaba de mañana el latín de la glosa cuando diez mil escolares no cabían en las escuelas domésticas, se oían más tarde los conciertos de la viola épica y del laúd lírico. Los cantos de las gestas de Francia desde la severa plaza parecían subir a perturbar en el palacio a los ancianos del pueblo, que los prohibían (Carducci, citado en Campa, 1989, p. 22).

Y una bella anécdota: en el siglo XIII empezaron a llegar mujeres; una de ellas se llamaba Novella d’Andrea, quien antes de ingresar al aula se tapaba la cara con un velo para no perturbar con su belleza a los compañeros.

La Universidad, pues, es esa “otraparte” que está en el corazón de la ciudad, pero que se mantiene en un ámbito autónomo, para poder ejercer la crítica. Si se quiere, la Universidad se aísla para mejor observar y evaluar la ciudad que la envuelve. Es el llamado por Brecht “efecto distanciamiento”.

“La Universidad, agrega Larrosa, construye un espacio que no pertenece al mundo, pero que está en el mundo y por ello es capaz de pensar el mundo. Se distancia del mundo para poner el mundo a distancia”.

“Mi tesis, dice Larrosa, no sé si la compartan ustedes, es que la sala de aula está desapareciendo. Va a desaparecer del todo en unas cuantas generaciones”.

Las salas de aula se entienden ahora como “ambientes de aprendizaje”. Y la función del profesor, en todo congruente con ese cambio inicial, es “gestionar” el aprendizaje. Tanto la sala de aula como la biblioteca están en vías de extinción. Pero el profesor Larrosa insiste y embiste: “Si esto desaparece, ¡no pasa nada! Ante nuestros ojos surge un mundo en el cual la gente aprende, no estudia. Y surge, claro, otro modelo mental”.

“Estaba la semana pasada en una Universidad de Manizales. Y en el portón de la Universidad había una frase: ‘La Universidad es tu casa; el carnet es tu llave’. Pues no: La Universidad no es la casa de nadie. La Universidad es la casa del Estudio”.

La institución Universidad (o Estudio) trae aparejada la figura del estudiante, que nunca antes había existido. Y a esta figura le preexisten dos: la figura del discípulo (quien se somete a la disciplina) y la figura del aprendiz de los gremios. En la Universidad ambas figuras se difuminan y terminan por desaparecer del todo. A la Universidad no se llega a seguir a alguien, ni a realizar el aprendizaje de un oficio, sino a estudiar. “Somos estudiantes, no capital humano”, gritaban los estudiantes europeos en sus protestas contra las reformas de Bolonia.

Los profesores, en contrapartida, no son ni sabios ni clérigos. No están para apuntalar el régimen, sino para criticarlo. Los profesores (maestros) tienen una maestría especial, pero no técnica, sino de estudio. “El maestro es realmente el maestro de lectura. El arte que le hace maestro es el del estudio y la lectura. El maestro domina el arte de leer y da a leer.”

Los cambios ocurridos son resumidos por el profesor Larrosa en cuatro ítems:

1. Asistimos a la desaparición de la sala de aula y de la biblioteca.
2. Se cancela el tiempo libre y se le sustituye por el tiempo productivo, construido por criterios de rentabilidad e inversión.
3. Se disuelve el espacio público y se le reemplaza por el espacio individual e individualizado. Cada uno y cada una aprenden según sus intereses, deseos, talentos, competencias, preferencias... Es la lógica de la "perfilización", y como ustedes saben, la lógica de la "perfilización" es la misma del *shopping*. El *shopping* ha hecho un "perfil" de cada uno y cada una de sus virtuales clientes. Sabe qué quieren, qué sueñan, qué aspiran. La Universidad no es (no era) un *shopping*.
4. Se cancela la materia de estudio. Hubo un tiempo en que al inscribirse en una universidad se tomaban algunas materias. Después esto pasó a llamarse asignatura. Ahora se habla de "créditos": la lógica de la mercantilización halló, después de varios ensayos, el lenguaje adecuado.

Se busca, en fin, según Larrosa, que no haya más estudiantes, sino capital humano, chicos buenos para recibir contenidos, procesadores de información. Los maestros no son más maestros, sino productores de contenidos, emisores, comunicadores, innovadores (en el mismo rango de los fabricantes de autos).

La Universidad ha creado tres dispositivos:

1. Un dispositivo profesionalizante, siempre subsidiario de las necesidades del mercado.
2. El Dispositivo Investigación. Los profesores ya no estudian, investigan.
3. El Dispositivo Aprendizaje, completamente individualizado. Es decir, la lectio y la sala de aula desaparecen.

Los anteriores son inventitos de la misma Universidad. Generados desde dentro, y de esta manera la Universidad deja de ser y se transforma en otra cosa.

EPÍLOGO

La Universidad se ha convertido en *shopping*. Es común ahora hallar las tiendas universitarias, las cuales, a la manera de los cafés Juan Valdez u Oma, ofrecen una gama variada de cositas (*delicatessen*), suvenires, camisetas, pocillos de café, manillas, etc., con el logosímbolo de la universidad equis o ye. Las universidades diluyen sus señas de identidad y se van convirtiendo, para complacencia de todos, en eso que Marc Augé (2000) llamó los no lugares: "un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico" (p. 83).

Al convertirse en mercado de saberes, se vive puertas adentro cada vez más un estricto control de una supuesta calidad que está más referida a la observancia de las Normas APA (Asociación Estadounidense de Psicología) que a la búsqueda propiamente dicha. Los trabajos de grado, las maestrías, especializaciones, formaciones doctorales o posdoctorales son evaluados con base en estas normas, definidas hace casi un siglo en Estados Unidos, con el fin de poner un poco de orden en una marcada arbitrariedad por parte de los estudiantes a la hora de presentar sus trabajos escritos. Pero con el tiempo, la forma terminó imponiéndose sobre el contenido. No se estimula la investigación, la intuición, la exploración, el levantar un poco el velo que cubren los hechos, o indagar con más penetración y agudeza en los diagramas ocultos de la vida social y humana en general, sino la justa y milimétrica, casi neurótica, aplicación de la norma.

Asimismo se vive, siempre puertas adentro, la dictadura de cierta bibliografía. Vale la pena recordar un pasaje de *Literatura, experiencia y formación*, respuestas dadas por el profesor Larrosa al también profesor Alfredo J. de Veiga Neto (1995), inspiradas en un texto de Rorty:

Los textos que podrían ser censurados o, en general, los textos que podrían ser objeto de una batalla política para su introducción o no en las instituciones

educativas, serían aquellos en relación a los cuales la gente podría aprender a describirse de otra manera. Toda la literatura, pero también parte de la filosofía, parte de la historia, parte de la sociología (y no es difícil imaginar qué parte), puede contribuir a transformar la vida de las personas.

Debe permitirse en las universidades el acceso pleno a los libros que pueden ayudar a cambiar a los estudiantes y el mundo circundante. Conviene dejar de recomendar y prescribir, y acicatear, más bien, la curiosidad del estudiante. Naturalmente, un mercado de saberes debe ir a la fija; cualquier improvisación es juzgada pernicioso. Entendido el profesor como gestor (en el sentido que gestiona,

no que gesta) académico o cultural, lo más práctico, en tanto conduce al objetivo estipulado, es prescribir unos contenidos.

Como es natural, la charla del profesor Larrosa suscitó un enjambre de inquietudes. Y esto habla con elocuencia de la calidad de su exposición. Y fue eso: una exposición; no una imposición.

REFERENCIAS

Campa, R. (1989). *La Universidad de Bolonia y el debate de la razón*. Buenos Aires: Grupo Editorial Latinoamericano.

Augé, M. (2000). *Los no lugares: Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.

- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con "Figura": luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

El comité editorial de la revista **Infancias Imágenes** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de **Infancias Imágenes** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las

decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluyan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Infancias Imágenes pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Infancias Imágenes garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Infancias Imágenes se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los

interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Infancias Imágenes asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Infancias Imágenes garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. *Infancias Imágenes* garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

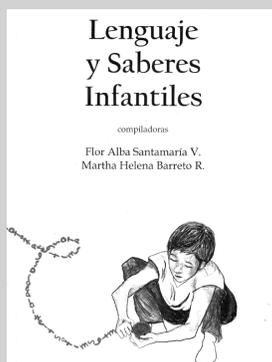
Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño



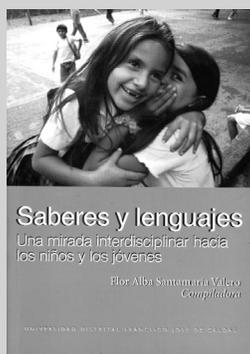
ISBN 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178
Disponible en físico

Título: *Lenguajes y saberes infantiles*

Compiladoras: Flor Alba Santamaría
Martha Helena Barreto

Editorial: *Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4
Año: 2008
Tamaño: 17x24 cm
Páginas: 180

Título: *Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

En abril de 2007, se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en desarrollo del niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.



ISBN 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum
Disponible en físico

Título: *Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Fondo de Publicaciones de la 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.

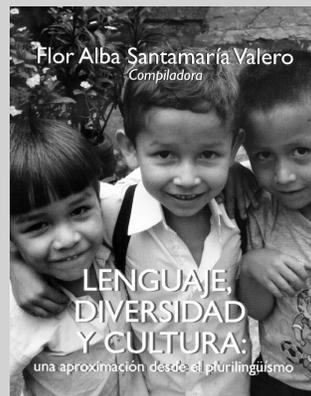


ISBN: 978-958-8337-62-3
Páginas: 96
Año: 2009
Disponible en físico

Título: *Los niños en la radio. “Tripulantes: una aventura por la radio infantil”*

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil y presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de tripulantes y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



ISBN 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112
Disponible en físico

Título: *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Título: *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 de la 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.

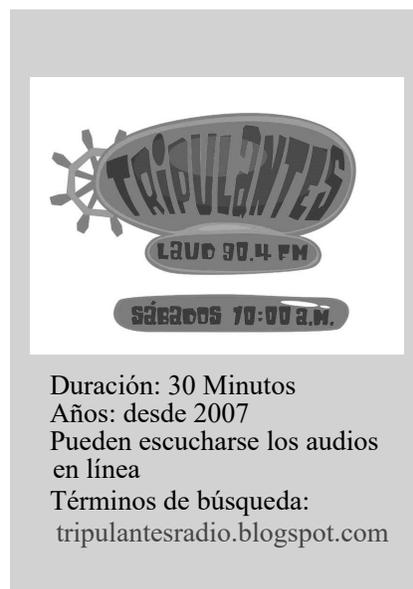
Otras producciones académicas



Título: *Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

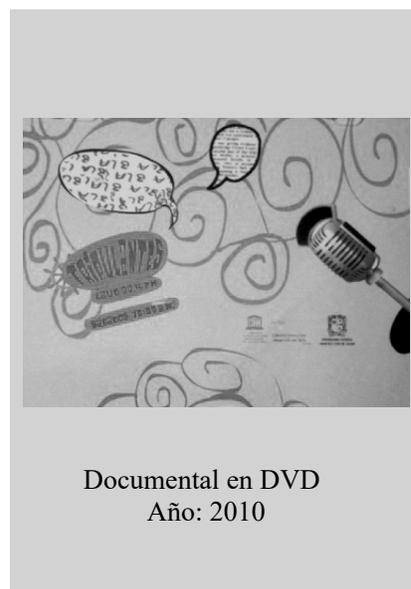
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro 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.



Programa de radio infantil Tripulantes

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. Laura, Ana María, Duván, Nico 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.



Título: *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 la 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 IV 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.



2 DVD de audio
Año: 2009

Título: *Los niños en la radio: lo mejor de Tripulantes*

Autor: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital 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 importante del país.



Documental en DVD
Año: 2008

Título: *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.



Video experimental en DVD
Año: 2004

Título: *SensaciónES*

Este 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.

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono + 571 323 93 00, ext. 1704.

La Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
en Desarrollo
del Niño



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS