



Flor Alba Santamaría Valero
Compiladora

LENGUAJE,
DIVERSIDAD
Y CULTURA:

una aproximación desde el plurilingüismo

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Lenguaje, diversidad y cultura : una aproximación desde el plurilingüismo / Flor Alba Santamaría, compiladora. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009. 112 p. ; 24 cm. -- (Textos universitarios) ISBN 978-958-8337-71-5
1. Multiculturalismo 2. Lenguaje y cultura 3. Multilingüismo 4. Lenguaje de los niños I. Santamaría, Flor Alba II. Serie. 306.446 cd 21 ed. A1242372
CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

- © Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- © Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño
- © Grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes
- © Flor Alba Santamaría – *Compiladora*

ISBN 978-958-8337-71-5
Primera edición Bogotá, 2010

Directora Sección de Publicaciones
María Alexandra Gutiérrez Ojeda

Coordinación editorial
Leonardo Holguín Rincón

Corrección de estilo
Pablo Emilio Daza Velásquez

Diagramación electrónica
Cristina Castañeda Pedraza

Diseño de cubierta
Cristina Castañeda Pedraza

Fotografía de portada
Archivo Cátedra Unesco

Impresión
Imprenta Nacional de Colombia

Preparación editorial
Sección de Publicaciones
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Miembro de la Asociación
de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC)

Fondo de Publicaciones
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Diagonal 61C No. 27-21
Teléfono 210 2856 Fax: 210 2865
Correo electrónico publicaciones@udistrital.edu.co

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito del Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Hecho en Colombia

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
PRIMERA SESIÓN DE CONFERENCIAS	
Las metáforas: del saber de las madres al saber de la medicina <i>Gladys Lecomte Andrade</i>	13
Relatos y saberes infantiles sobre el agua: una investigación en contextos rurales y urbanos <i>Flor Alba Santamaría Valero</i>	29
La vivencia escolar: una propuesta de formación de maestros desde la diversidad de saberes <i>Omayra Tapiero Celis</i>	47
Primer conversatorio	65
SEGUNDA SESIÓN DE CONFERENCIAS	
El espacio transicional: lugar de encuentros interculturales <i>Karina Claudia Bothert</i>	71
Interculturalidad y practicas de crianza: una experiencia educativa <i>Martha Helena Barreto</i>	81
Segundo conversatorio	103
AUTORAS	105

PRESENTACIÓN

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.

Con sus intervenciones, los conferencistas nacionales e internacionales dejaron plasmados en cada uno de los asistentes, las experiencias vividas, los procesos y logros obtenidos alrededor de sus investigaciones en el campo del lenguaje. El seminario se convirtió en una excusa para establecer un diálogo de saberes y permitió de esta forma proponer una visión de universidad más dialógica, con diferentes narrativas y culturas, otros modos de ser que habiten y deambulen los campos universitarios y la sociedad actual.

La doctora Gladys Lecomte –investigadora y docente– comparte con nosotros los resultados de su investigación titulada: *Plurilingüismo y metáfora: de los saberes de la madre a los saberes de la medicina*. Durante el desarrollo de su conferencia resalta el papel que juega la metáfora entre diversos lenguajes y la forma en que ayuda a la construcción de referentes comunes entre el mundo médico y el sentido común del mundo cotidiano de las madres inmigrantes en Francia. Facilita la inter-comprensión de los sujetos en el momento en que la metáfora –dejando de ser sólo una figura retórica– se convierte en el puente entre dos universos, creando una tercera realidad que transforma la manera de ver al otro.

Por otra parte, Flor Alba Santamaría –directora de la Cátedra UNESCO–, realiza un análisis de las diferentes muestras de relatos obtenidos a partir

de las investigaciones realizadas y el continuo aprendizaje que ha dejado en los investigadores del proyecto: *Almas rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas de Boyacá, Santander y Bogotá acerca de los recursos hídricos de su entorno*. La búsqueda de los saberes infantiles en niños de zonas rurales y urbanas, deja entrever cómo a través de la investigación se puede comprender la actividad narrativa de los niños y especialmente la especificidad de la organización de los relatos donde se mezclan diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje para construir el escenario de la significación.

Los niños pueden interpretar su propia vida y el acontecer a su alrededor a partir del relato, de esta manera el niño es capaz de expresar no sólo su mundo interno, también evidencia las relaciones que establece con los otros y las que los otros establecen con él.

La profesora Omayra Tapiero en su ponencia: *Vivencia escolar: una propuesta de formación de maestras desde la diversidad de saberes*, nos introduce en el mundo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, con un proyecto innovador que tiene como eje fundamental la concepción de la niña y el niño como sujetos, además de un enfoque desde las principales problemáticas infantiles que complejiza la mirada sobre la infancia.

Karina Bothert –psicóloga y docente– presenta su ponencia: *Espacio transicional: lugar de encuentros interculturales*, mostrando la importancia de la narración en la vida de los seres humanos. Las historias pueden operar como disipadoras de la angustia y soporte a la adversidad que puede proceder de los agentes que determina Freud: del cuerpo, del mundo exterior y de las relaciones con los otros.

En el caso de los niños desplazados, las historias y los cuentos pueden crear un puente o espacio transicional entre la dolorosa realidad que les ha tocado vivir con la fantasía que transmite cada narración, recreando lazos transgeneracionales, lingüísticos y culturales entre el mundo interno y el que ahora deben enfrentar en espacios como la escuela.

En otra intervención, la profesora Martha Barreto realiza su ponencia: *Interculturalidad y prácticas de crianza: una experiencia educativa*, donde hace una profunda reflexión a partir de su experiencia en el *Módulo crianza, trato y educación en Colombia*, que hace parte del plan de estudios de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este módulo surge de los requerimientos planteados sobre la educación de los niños de 0 a 6 años basados en la Declaración de los Derechos de los Niños y la Convención de Jomteín que promuevan una mirada de la infancia desde la diversidad cultural.

El módulo se organiza en tres movimientos: el primero hace referencia a la historia de las prácticas de crianza en la cultura occidental; el segundo parte de una reflexión sobre las prácticas de crianza que se dan en las diferentes culturas de nuestro país, en especial las afrocolombianas; y el tercer movimiento consiste en una revisión de documentos de carácter filosófico que permite hacer una crítica a la manera como se ha venido concibiendo la educación de las niñas y los niños.

Este libro es entonces, una reflexión elaborada desde los saberes y el lenguaje para mirar cómo desde el plurilingüismo y el encuentro de culturas se hace una mirada a la diversidad que se expresa constantemente por los niños y niñas sin importar su raza ni su nacionalidad.

LAS METÁFORAS: DEL SABER DE LAS MADRES AL SABER DE LA MEDICINA*

GLADYS LECOMTE ANDRADE

* El original de este artículo ha sido publicado en francés. « Les métaphores: du savoir de la mère au savoir médical », Actes du colloque VALS-ASLA *Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée* (Neuchâtel, 16-18 septembre 2004), dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, automne 2006, pp.106-117. Institut de Linguistique, No.83, 2006, Université de Neuchâtel. Suisse. Traducción de Myriam Velázquez, profesora del Colegio Colombo Francés (Medellín-Colombia), corregida por la autora.

1. Introducción

La problemática de este artículo parte del siguiente postulado: toda declaración de embarazo en Francia necesita un control médico y administrativo desconocido por la mayor parte de madres que dan a luz. El marco institucional del embarazo ilustra la difícil comunicación entre los pacientes y el personal médico, las dos partes víctimas de encuentros e interacciones obligatorias, formales y muy complejas. En el caso de ciertas madres originarias del continente africano, cuyas relaciones socioculturales serían ya asimétricas y hostiles para la comunicación en un medio hospitalario, otro factor social que se agrega es el analfabetismo. Este último tiene consecuencias notorias no solo en la comunicación con el personal médico sino que incide en su propia salud; la ignorancia de los términos apropiados conduce a una comprensión mediocre de las prescripciones, así empieza un mal tratamiento médico, el incumplimiento de la fecha y hora de las visitas, una movilidad reducida que obstaculiza el acceso a los centros de salud, el irrespeto de las prescripciones, dificultades para pedir citas, para llenar una hoja de cuidados etc. (cf. Andrade y al., 1993). Buscamos entonces los medios de conocer mejor estas madres y los profesionales que tienen en cuenta estas dificultades lingüísticas básicas.

2. Acción social y etnografía de la comunicación

Trabajé como docente de francés y lengua extranjera, nivel de alfabetización en el seno de una asociación en un barrio de Paris durante seis años. El objetivo de la asociación era la integración social de la población emigrante a nivel local. En el marco de esos cursos de alfabetización y por petición de un grupo de madres invitamos a una enfermera del barrio y realizamos un

trabajo interdisciplinario adaptado a ese grupo femenino plurilingüe. Estas mujeres son casadas, tienen entre 28 y 50 años, tienen un mínimo de tres hijos cada una, y son provenientes de países como: Argelia, Marruecos, Senegal, Malí, Siria, Líbano, Guinea y Etiopía; la mayoría de las mujeres están en Francia desde hace más de diez años. Su repertorio lingüístico está constituido por su primera lengua, ya sea: el árabe, el tamazigh, el soninké, el wolof, el peuhl, el malinké, el amárico, el kurdo y como segunda lengua el francés. Contando sólo una excepción, los años de escolaridad de las madres oscilan entre 0 y 3 años. Este trabajo interdisciplinario (formaciones de salud adaptadas a un grupo plurilingüe femenino y analfabeto) se desarrolló durante dos años, los cursos eran de aprendizaje y a la vez de socialización en perspectiva de una mejor integración de las mujeres emigrantes, madres amas de casa. Nuestro estudio se apoyó en la teoría de la contextualización de J. Gumperz, para quien, la conversación en una sola lengua cuando el número de lenguas de los locutores es bastante importante y se caracteriza por “estilos” o registros de lengua que los locutores adoptan entre ellos (Gumperz, 1996). Veremos, en efecto, como la dinámica discursiva de las madres y la inferencia comunicativa que la enfermera desarrolló para contextualizar el mensaje médico reposa sobre un índice de contextualización verbal, el uso recurrente de metáforas de la maternidad. Este estilo metafórico no es el único índice de contextualización pero es el más recurrente en su discurso cotidiano. La metáfora funciona como un índice de contextualización local que nace del esfuerzo de las mujeres por comunicar a pesar del analfabetismo y de la inferencia comunicativa de la enfermera (Andrade, 2001: 162-174).

La pregunta que quisimos contestar fue: ¿Cómo la metáfora ayuda a construir referencias comunes entre el mundo médico y el saber común de las madres? Partimos entonces, de dos conceptos muy importantes: “comunidad social” y “plurilingüismo en vivo” (Calvet, 1999). Estos conceptos nos permitieron comprender el discurso cotidiano de las madres emigrantes en interacción con el de la enfermera. La metodología seguida, no se muestra aquí como una técnica de entrevista a seguir o una estrategia de interacción, se trata más bien de una reflexión epistemológica sobre la implicación del sociolingüista en el campo de investigación, las razones sociales del grupo en la creación de un estilo de hablar francés y la legitimidad que la formadora y la enfermera otorgan a este “estilo metafórico” percibido en el discurso

común y el medio universitario a través de prejuicios étnicos. Esta investigación requirió un largo trabajo (seis años) de observación participativa y de análisis etnográfico para lograr describir esta dinámica lingüística en su contexto cotidiano.

3. De la intercomprensión: madres y enfermera en formación de salud

3.1. Las madres y sus saberes

Es delicado utilizar el origen étnico, la edad o el país de procedencia para categorizar a estas mujeres sin caer en falsas generalizaciones. Preferimos entonces analizar a partir del interior del grupo plurilingüe femenino y en consecuencia describirlas con relación a sus creencias y valores sobre la maternidad para luego describir su punto de vista religioso derivado de sus creencias. De esta manera aparece el interés de confrontar las diversas opiniones de las mujeres y la contextualización que ellas hacen a nivel interpersonal. Podemos entonces distinguir tres subgrupos:

1. Las madres que piensan que es Dios quien decide el número de hijos que deben tener, para ellas, las mujeres del país de acogida son mujeres que no quieren tener hijos. Ellas tienen una imagen negativa y estereotipada del valor social que se le otorga a las prácticas sexuales y a la familia en Francia. Dicen por ejemplo: las enfermedades sexuales como el Sida son castigos enviados por Dios a causa de la libertad sexual que existe en la sociedad occidental.
2. Otro grupo está conformado por aquellas que piensan que Dios existe pero no lo juzgan como responsable de los actos de sus vidas. Se interesan más por encontrar métodos anticonceptivos. Este grupo está más motivado en la comprensión del funcionamiento del cuerpo femenino, de la formación de los hijos en el vientre de la madre por ejemplo. Sin embargo, los ritos tradicionales y los valores referentes a la familia están incorporados en ellas y es a través de estos valores como se crea su visión del mundo.
3. El último grupo está constituido por mujeres con una visión más abierta respecto a la sexualidad y la maternidad. Son creyentes pero se consideran responsables frente a su maternidad. La imagen de la enfermera

francesa es muy positiva para ellas porque logran compartir los problemas como mujeres y madres. Ellas olvidan las diferencias étnicas. Este subgrupo se pregunta por la educación sexual de los hijos y en especial de las niñas en Francia. Estos tres grupos tienen un punto en común: “ser madres”, y es así como ellas se auto denominan: “somos amas de casa”, “nosotras las madres”.

3.2. La enfermera y sus saberes

La enfermera ha trabajado durante 12 años en la protección materno infantil del barrio de “La Goutte d’Or”. Según ella, el éxito de sus formaciones se debe a un objetivo pedagógico principal: a partir del conocimiento de las madres, considera que ellas poseen saberes que es necesario respetar. Para ella, sus experiencias con madres emigrantes que han tenido hijos en París les dan una cierta experiencia personal que es necesario valorar en los intercambios al interior del grupo. El carácter religioso de la asociación juega un papel importante en la confianza que las mujeres dan a las informaciones recibidas en el contexto de estos cursos. Este aspecto sutil es esencial y está implícito en el desarrollo cotidiano de los cursos. Se habla escasamente de religión y si se hace es para decir que Dios es el mismo en todas las culturas. Se habla del verdadero laicismo que consiste en tener la libertad de creer o no creer.

3.2.1. Saber escuchar

El principal saber de la enfermera es saber escuchar. Esta escucha, atenta en la praxis, caracteriza desde el inicio la formación de salud. Esta escucha, abierta y reciproca es constante. Con el fin de poder entender y de hacerse entender, la enfermera tiene en cuenta la situación y el rol de estas mujeres en un entorno familiar y social en el que son reconocidas por “ser madres”. La información sobre el aparato genital femenino por ejemplo, sólo puede ser abordada por la vía de explicaciones referentes a la fecundación y a la maternidad. Esta complicidad entre mujeres ayuda a establecer una comunicación más íntima, porque todas comparten los mismos problemas. La enfermera no duda en presentar su caso personal como madre.

3.2.2. La enfermera mediadora

El rol de la enfermera en este entorno plurilingüe es muy importante, ella juega el rol de traductora entre la lengua técnica y la lengua común, utiliza en su vocabulario paráfrasis, comparaciones, metáforas sencillas para hacerse

comprender, juega el rol de intermediaria entre las costumbres, las representaciones y los tabúes de las sociedades diferentes a la suya. A veces recurre a la traducción pidiendo a una mujer que comprendió bien el mensaje que traduzca. Se sirve de gestos, dibujos, fotos para apoyar su discurso.

3.2.3. La reciprocidad y el compartir los saberes

Esta formación es vivida como una socialización, como un medio para conocer la cultura del país en el que viven, el enfoque de reciprocidad introducido desde el comienzo por la enfermera y su aceptación de los saberes prácticos de las mujeres en lo referente al embarazo o el parto fue un buen inicio para lograr el intercambio. Primero la enfermera reconoció que el saber de la medicina no era suficiente para abordar un grupo de mujeres de otra cultura y que no han recibido ninguna formación en cuanto a anatomía básica. Después de estas sesiones de formación de salud, las mujeres reconocieron haber aprendido mucho acerca de su cuerpo, es así como interrogaron más fácilmente a sus médicos sobre su estado de salud. Además, manifestaron comprender mejor el comportamiento lingüístico y extralingüístico de los médicos. Las sesiones de formación permitieron aclarar que estas madres pueden comportarse de manera más activa. Es necesario anotar igualmente su “savoir être” a nivel del grupo “saber estar juntas”.

4. La metáfora: un puente entre dos mundos

Lo esencial de la metáfora es que permite comprender algo y hacer de la comprensión una experiencia en términos de algo diferente. La metáfora tiene un gran valor conceptual, influencia incluso las categorías del pensamiento (cf, Lakoff, Jonson, 1985). M. Petit atribuye a la metáfora el valor de crear relaciones a nivel personal, relaciones necesarias para que cada uno pueda crearse su propia historia y partiendo de ella, ampliar su horizonte (Petit M., 2000). Es en este sentido de desarrollo cultural que este grupo de mujeres van hacia otros horizontes más extensos. Actualmente la metáfora interesa a otros campos de estudio, por ejemplo las ciencias de la educación (cf. Cameron, 2002; Cifali, 2003; Hamelin, 2003). En psicoanálisis ella sería “la vía real de la comunicación entre el analista, el niño y sus padres” (cf. Anzieu & Pollak, 2003), siempre recibida como procedente de una experiencia perceptiva, emotiva e intensa, crearía incluso vínculo social (Tisseron, 1997).

Para nosotros, la metáfora no es solamente una figura de retórica; en este contexto, es una manera de ver al otro y aceptarlo con su manera de hablar, es la capacidad que las mujeres tienen para ver dos realidades. Para poder desarrollar este mecanismo de inferencia que permite expresar verbalmente dos realidades, es necesario partir del esfuerzo mutuo realizado por los locutores: de un lado las mujeres quieren estar seguras de haber comprendido y de otro lado, la enfermera retoma sus metáforas para hacer comprender las palabras técnicas. Las metáforas reconstruyen una tercera realidad.

4.1. Encontrar la metáfora adecuada

Las mujeres son quienes encuentran la metáfora adecuada, se autorizan tímidamente a crearlas con el objetivo de comprender y al mismo tiempo crean lazos con su pasado, su maternidad y su cuerpo.

Ejemplo 1: (F): *este es el jardín. Aquí está el corredor.*
(M): *si, pero ¿quién te explicó así?*²

En este ejemplo (F) (madre) habla del útero, la enfermera (M) no comprende, era el comienzo del primer curso de formación. El desfase del punto de vista de la comunicación entre ellas es grande y las locutoras van y vienen entre sus creencias religiosas, sus valores culturales y la adquisición de conocimientos y palabras técnicas del nuevo saber de la medicina. Lemdani M., a propósito del discurso de las mujeres en formación, señala además el carácter moldeable de su discurso “los relatos de las narradoras dan cuenta de una vivencia menos dicotómica. Ellas sugieren el desplazamiento frecuente, regular, entre dos lugares que presentan diferencias, afinidades o repeticiones”. (Lemdani 2004, p.174). Para llegar a metaforizar también es necesario un gran conocimiento del mundo del otro. Es así como en la elección de las metáforas está implícito que los principales valores sociales y culturales sean conocidos, admitidos y en el mejor de los casos, compartidos, con el

2 Los ejemplos citados son parte de un corpus de conversaciones grabadas y transcritas. Ver Andrade G. 2001; anexo B, 313-391. Las grabaciones se efectuaron en la clase de francés. No se tuvo en cuenta las alternancias de código ni las discusiones en soninké, árabe y tamazigh.

fin de llegar a sistemas de símbolos comunes que se crean a partir de una metáfora en el seno de la conversación misma. En la formación de salud, la enfermera no sólo realiza un trabajo a nivel del léxico, si no que esta formación requiere además un mínimo de exigencias para que se junten unas condiciones operacionales:

1. Uso de una metáfora en lugar de un término científico.
2. Aceptación de metáforas (por parte de la enfermera).
3. Retoma y reformulación de la metáfora (por la enfermera) para asegurarse de la intercomprensión con creación de nuevos campos semánticos, por ejemplo, a partir de la metáfora “*el aparato genital es un jardín*”, “*el útero es la casa del bebé*”. Se trata aquí de una producción léxica que depende directamente de la inferencia comunicacional. Encontrar la metáfora adecuada es encontrar la mejor semejanza, pero este proceso pasa por una serie de suposiciones implícitas. Es necesario explicar con casos concretos y para eso se recurre a la experiencia de cada una de las participantes o a la de las personas cercanas. Es interesante anotar que ciertas mujeres que a veces no participaban en clase, hablaban con facilidad sobre su maternidad, una relación al cuerpo influenciaba la práctica lingüística. Ellas retomaban las metáforas de las otras o las de la enfermera mejorando así su competencia comunicativa tanto como sus relaciones con el grupo. Algunas pasaban por perífrasis para eludir tabúes referentes a su cuerpo.

4.2. Retoma y reformulación de la metáfora

Ejemplo 2: (M): *el útero a partir del momento en que la chica tiene la regla cada mes, se prepara para recibir un huevo. Esto quiere decir que cada mes se cubre como si ustedes pusieran algodón, ¡sorprendente! El útero se cubre con un poco de sangre, de restos (...) si hay un huevo que viene a instalarse, no habrá regla (...) es como los pájaros cuando hacen sus nidos. Es parecido, es un nido. Es el nido del ser humano.*

Luego de la escucha atenta, la enfermera retoma y reformula las metáforas con las preposiciones adentro-afuera. Por ejemplo: *la vulva está afuera (la puerta del jardín)*. El aparato femenino está dentro, en el interior, en el vientre. Es difícil memorizar y comprender la función de los órganos que se encuentran “adentro” y que no se han visto nunca. Es la enfermera quien

crea entonces metáforas: *el útero (el nido)* o incluso: *(los caminitos), (la caña de pescar) las trompas*. Para finalizar, notemos en el siguiente esquema como el sentido de los términos técnicos son comprendidos mediante este razonamiento que se expresa a través de las metáforas de la maternidad. Es necesario buscar todos los medios posibles para llegar a la comprensión y al uso de las palabras referentes al saber de la medicina que la enfermera quiere transmitir.

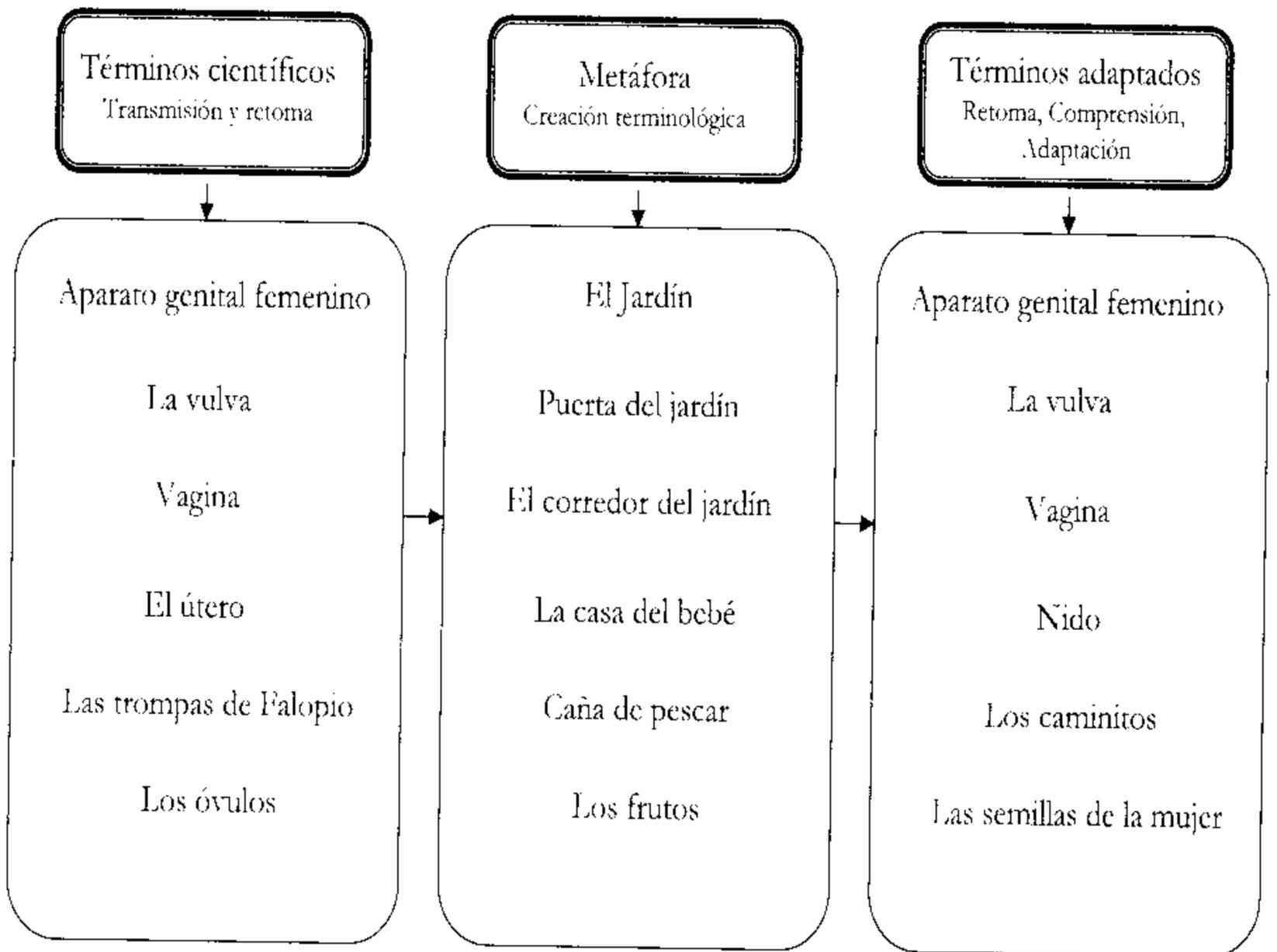


Figura 1. Transmisión del mensaje de anatomía básica a través de metáforas

4.3. Creación de la metáfora e inter-comprensión

Esta adaptación terminológica funciona como creación pedagógica de estas madres motivadas por aprender tanto la lengua del país como los códigos sociales implícitos que ella vincula, para poder comprender mejor el ritual del control médico en Francia. Es así como se despejan ciertos malos en-

tendidos y la comunicación se vuelve menos asimétrica. Las repercusiones de esta formación sobre la comunicación y las relaciones interpersonales a nivel de la familia fueron más importantes de lo esperado en la etapa inicial del proyecto. Uno de los resultados positivos de estas formaciones fue de inducir la reflexión de las mujeres a su propia educación sexual y la transmisión de ésta a sus hijas; la socialización de estas mujeres se realizó a través de discursos metalingüísticos e intercambios lingüísticos alrededor de temas concernientes directamente a su vida cotidiana y a la de sus hijos. De esta manera, estas mujeres tendrían una mayor iniciativa y una apertura a redes socio-culturales más abiertas; en efecto, es a partir de la práctica de este saber pedagógico como las formaciones, en este caso los cursos de alfabetización, se transforman en formaciones para mujeres adultas.

4.4. Metáfora: transformación de espacios y de símbolos

El aporte de una investigación etnográfica como la que acabamos de exponer es de gran importancia desde el punto de vista epistemológico. El rol de las mujeres en la transmisión de saberes culturales condiciona la inserción social de la familia emigrante. En efecto, esta pedagogía poco conocida por los investigadores, cuestiona las investigaciones tradicionales en francés lengua extranjera. Si la enfermera infringe el contrato didáctico clásico maestro/estudiante y reconoce los saberes de estas mujeres, la formación se transforma también; para los formadores la elección de un “francés metafórico” puede parecer el resultado de múltiples fracasos sufridos por las interesadas en el campo de la comprensión y en el de la expresión. Sin embargo, si se tiene en cuenta la exclusión social y lingüística en la cual se encuentran estas mujeres, hay que reconocer que el valor simbólico que ellas otorgan a estos cursos depende de la acción social global y no es sólo lingüística.

4.4.1. De lo comunitario a lo social

El carácter simbólico de estas actividades pedagógicas es el inicio de la apropiación de nuevos espacios de integración social por las mismas mujeres; esta apropiación sólo es posible si las formaciones tienen en cuenta por una parte las creencias socioculturales y por otra el analfabetismo. Es así como las metáforas ayudan a reconstruir una tercera realidad: una co-construcción de símbolos y de espacios comunes que permiten colmar el contraste cultural y lingüístico entre las mujeres y la enfermera. Nosotras como investigadoras

hemos tomado consciencia de la responsabilidad en la reconstrucción de saberes y conocimientos lingüísticos en este tipo de prácticas culturales.

5. Sociolingüística y acción social

Desde un punto de vista sociolingüístico, partimos de la dimensión social de la adquisición lingüística en las madres emigrantes analfabetas. La sociolingüística debería ser más implicada que aplicada, como lo subraya Billiez (2003: 143). Devolver a los locutores implicados los resultados de la investigación en una lengua accesible a ellos, atañe a nuestra ética de investigador (Deslauriers & Gagnon, 1987). Las relaciones interpersonales que se han establecido nos confirman que la sociolingüística implicada es útil a la investigación fundamental, se afirma aquí como ciencia del lenguaje en contacto con el saber médico, más por la reflexión sobre la lengua que ella permite, que por las fronteras disciplinarias, se instaura una dimensión interpersonal entre los miembros de un grupo plurilingüe en el que el investigador escucha otros saberes necesarios para comprender y reconocer al “Otro”. En esta dimensión de relación interpersonal no se trata de poder ni de legitimar el discurso o el estilo de hablar del “Otro”, se trata simplemente “de ser”, de “saber estar con los Otros”. Integramos así a una “comunidad de espacio y de tiempo” en el sentido de Schutz A. (1994. cf. Andrade, 2001: 153-155).

5.1. La interdisciplinarietà

Nos parece que es en esta articulación de trabajo de interacción entre los “docentes” y los “teóricos” de la lengua, que la lingüística aplicada debe interesarse por conocer mejor y reconocer los nuevos contextos plurilingües, la creación de pedagogías, innovaciones de contextualización local, creaciones lingüísticas de los locutores y de los “docentes” para comprenderse mejor. A pesar del carácter plurilingüe e inestable de este contexto, las mujeres emigrantes aprenden francés. Los lugares, los saberes, las formaciones son así transformados en la vida cotidiana. El lingüista debe aprender a observar y a describir estas transformaciones en el movimiento de estas acciones, su misión es restituir y compartir los saberes lingüísticos en estas investigaciones y acciones pluridisciplinarias, en colaboración estrecha con formadores de adultos, maestros, trabajadores sociales, sociólogos, intérpretes. Este artículo es una invitación a la interdisciplinarietà, a la verdadera investigación

fundamental que mira a largo plazo reconociendo los saberes de las mujeres emigrantes.

6. Conclusión

Nuestra visión holística del contexto sociocultural de las madres emigrantes nos ha permitido entender mejor de un lado, cómo y porqué se construye el nuevo sentido de las metáforas y así vincular los términos técnicos-médicos. Al mismo tiempo, comprendimos cómo adquieren las madres los conocimientos básicos necesarios para comunicarse en el hospital. De otro lado, nos permitió hacer una descripción detallada esencial para llegar a explicitar las dos lógicas: la de las madres y la del cuerpo médico en Francia. El desfase entre estas dos lógicas se manifiesta en el poder de la lengua técnica médica y los rituales institucionales que instauro con frecuencia, uniformizantes, anónimos y a veces dolorosos. Frente a este desfase se construye entonces un proceso lingüístico de analogía, intercomprensión e intercambio por parte de las madres emigrantes, y de la enfermera para escapar de la soledad, la falta de comunicación e información donde las madres dan a luz y la enfermera trabaja.

El valor de la metáfora es múltiple, ayuda a construir una intersubjetividad del grupo, una inteligibilidad de las prácticas lingüísticas del país anfitrión, principalmente en el campo de la maternidad y por la socialización lingüística subentendida, construye una competencia lingüística en francés.

Este trabajo interroga al lingüista sobre la pertinencia, la urgencia y la utilidad de analizar la transmisión del saber técnico de la medicina en un entorno plurilingüe y analfabeto con métodos etnográficos que permiten comprender y conocer estos nuevos contextos plurilingües y multiculturales, comprensión a la cual se llega sobrepasando la rigidez de las disciplinas.

Bibliografía

- Andrade, G. (2001). *Le plurilinguisme spontané des habitants de Belleville et la Goutte d'Or, Paris, Aspects sociolinguistiques et action sociale*. Paris: Thèse de doctorat, Lille. Editions de Septentrion.
- Andrade G., Deme A., Eljamali S., Haidar R., (1993). *Modalités de communication en milieu médical ou les rapports dialogiques entre le corps médical et les femmes africaines, en maternité à Paris*. Sous la direction de Calvet L.J. Rapport final CIRELFA/CERPL (non publié).

- Anzieu-Premmereur Ch. & Pollak-Cornillot M., (2003). *Les Pratiques psychanalytiques auprès des bébés*. Paris: Dunod.
- Billiez J., In Blanchet, P., De Robillard D. (2003). *Langues Contact Complexités*. (Cahiers de Sociolinguistique N°8). Rennes: Presses Universitaires.
- Calvet, L., J. (1999). *Pour une Ecologie des Langues du Monde*. France: Plon.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. Londres: Continuum.
- Cifali, M. (2003). *Eloge d'une Pensée Métaphorique*. En *Métaphore, Connaissance et Interprétation, Revue Internationale de Psychologie*, (p.p.39-51). Paris: Editions ESKA.
- Deslauriers J.P, Gagnon G., (1987). *Entre le savoir et l'action : choix éthique et méthodologique*. Québec: Collection Renouveau Méthodologique.
- Foucault M. (2004). *L'Archéologie du Savoir*. Mayenne: Gallimard.
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique Interactionnelle: Une Approche Interprétative*. Université de la Réunion: L'Harmattan.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la Conversation. Introduction à la Sociolinguistique Interactionnelle*. Paris: Editions de Minuit.
- Hameline, D. (2003). *Discours Educatif : Penser ses Métaphores, Connaissance et Interprétation*. In *Métaphore, Connaissance et Interprétation, Revue Internationale de Psychologie*, (p. p.111-122). Paris: Editions ESKA.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Minuit.
- Lemdani, M. (2004). *Transhumer entre cultures, Récit et travail autobiographique*. Paris: l'Harmattan.
- Petit, M. (2000). *Le Droit à la Métaphore*. En *Lecture Jeune*, Novembre. (pp.19-30). Paris.
- Schutz, A. (1994). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Tisseron, S. (1997). *Secrets de famille, Mode d'emploi*. Paris: Editions Marabout.

Witzig-Marinho, A.M. (2005). *Femmes étrangères : les grandes oubliées*. In Conti V. & de Pietro J.F., *L'intégration des migrants en terre francophone, Aspects linguistiques et sociaux*, (pp.181-189). Le Mont sur Lausanne: Editions LEP.

**RELATOS Y SABERES
INFANTILES SOBRE EL AGUA: UNA
INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS
RURALES Y URBANOS**

FLOR ALBA SANTAMARÍA V.

1. Punto de partida

La investigación realizada sobre el análisis de relatos de niños: *Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá*, se ha constituido en el punto de partida para hacer una amplia reflexión acerca del relato infantil y sus múltiples posibilidades de análisis, interpretación e investigación.

La investigación en mención trata del análisis de relatos narrados por niños de las escuelas públicas de Bogotá a partir de experiencias vividas. La muestra está constituida por cincuenta relatos que fueron analizados teniendo en cuenta aspectos referidos a las constantes variaciones en su organización, es decir, la estructura de los relatos, así como los mecanismos que los niños utilizan para darles la heterogeneidad y singularidad que estos poseen. De otra parte, se identificaron también los temas abordados por los niños en los relatos y las relaciones que se establecen con el mundo cultural y social. Igualmente, se demuestra en este estudio los diversos procedimientos empleados para expresar las relaciones espacio-temporales que constituyen la variedad narrativa, donde los niños aparecen en su verdadera dimensión de autores y creadores de sus relatos.

Algunas conclusiones de la investigación

La investigación permitió comprender la actividad narrativa de los niños, primordialmente **la especificidad de la organización de los relatos en donde se mezclan diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje para construir el escenario de la significación**. Desde este punto de vista son evidentes los efectos de interés y de placer, generados no sólo **en lo que se cuenta, sino en cómo se cuenta**. Por esta razón, así como hay relatos que

inspiran en quien los escucha sentimientos de dolor, compasión e indignación –son relatos donde los padres o familiares golpean a los niños y en los que hay muertes violentas; también, son capaces de producir risa cuando cuentan y hacen sentir el hecho como chistoso, articulando los dos modos de significación en un mismo relato. Cuando el hecho narrado es trágico y su final es inesperado, tiene como efecto suavizar los hechos al narrarlos.

Lo anterior manifiesta la diversidad de estrategias utilizadas y la manera como el niño se sitúa ante los hechos en el relato, tal como se observa en los siguientes ejemplos.

*/Cuando yo estaba en el Caquetá pues con mi abuelito y mi abuelita ese día mis abuelitos me dijeron que rezara y yo no quería y entonces mi abuelita me dijo que no rezara entonces me acosté después por la noche empecé a oír unos disparos era la guerrilla era la guerrilla y ahí si mi abuelito y todos nos asustamos y ahí si yo quise rezar empezamos a rezar y mi abuelito se fue a ver la puerta de atrás porque nosotros teníamos una cochera, teníamos marranos después empezaron los disparos después al otro día eh ya amaneció todo estaba calmado y yo llegué en pijama me salí por la ventana **una ventanita chiquita** y fui a ver los muertos bastante gente habían matado a un policía y muchos señores y muchos policías de todo después yo salí yo llegué me dijo usted qué hace aquí yo le dije quiero mirar acá los muertos dijo váyase para la casa yo no le hice caso y me quede mirando después llegué yo y me fui para la casa y ya/*

Leidy, 9 años. Tercero de primaria

*/Le voy a contar algo **chistoso**: un día yo me iba a subir al transporte que me llevaba al colegio y yo iba y pues me resbalé porque ese piso estaba resbaloso y bueno yo caí de espaldas y se me vieron los cucos y tenían un rotico en la cola y eran de pollitos entonces los niños se comenzaron a reír de mi y me decían hay pobre Tatis con la cola rota y los pollitos arriminchaos entonces yo iba corriendo y fui y le dije a mi mamá que yo no quería estudiar más /*

Tatiana Rodríguez, 7 años

En los acontecimientos narrados los niños se representan el mundo en relación cercana con los adultos, que pueden ser familiares o no familiares. En estas relaciones son los adultos quienes tienen siempre ingerencia sobre **ellos y en consecuencia, los niños no se dibujan en sus relatos como seres autónomos, ni mucho menos como dueños de sus propios actos.** Por el contrario, se representan como pacientes que sufren una realidad, expresándose de manera simple y directa acerca de las acciones de los adultos.

La *indefinición* del tiempo y del espacio en buena parte de los relatos, dejan abierta la posibilidad de que los hechos vividos que cuentan los niños, sean situaciones generalizadas que refuerzan un tanto la imagen de niño como ser pasivo, que vive sucesos difíciles correspondientes más al mundo de los adultos, pero impuesto a él por obligación.

El relato tiene gran importancia para que el niño pueda interpretar su propia vida al hablar de lo que le sucede. De esta manera, el niño es capaz de expresar no sólo su mundo interno, sino, poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él. En efecto, en el contexto social y cultural donde se sitúa la investigación, es por medio de la palabra que los niños expresan la dureza de su condición de vida, la violencia permanente, la adversidad, entre otras realidades y más claramente la coerción y el poder que los adultos ejercen sobre ellos.

Como proyección de esta investigación se presentó un proyecto desde la Cátedra UNESCO en: *Desarrollo del Niño* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ante la UNESCO. Dicho proyecto fue aprobado y constituye la investigación que actualmente adelantamos denominada. *Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas de Boyacá, Santander y Bogotá acerca de los recursos hídricos de su entorno a través de sus narrativas y de sus interacciones.*

2. Precisiones teóricas

¿Qué es narrar?

Para hablar de narración se tiene en cuenta en primera instancia al sujeto que habla, que se sitúa, bien sea, como **sujeto comunicativo**, en tanto *ser* que pone en escena su discurso en función de la diversidad de influencias que tiene sobre el *otro*, o como **sujeto discursivo**, empeñado en una actividad descriptiva, narrativa o argumentativa; de la actividad de estos dos tipos de sujetos dependerá el tipo de texto. **Se trata de un sujeto que enuncia, describe, narra, argumenta al interior de un contexto de comunicación en el cual construye su “proyecto de palabra”**, así lo afirma el lingüista Charaudeau (1995, Revista Lenguaje, Universidad del Valle, Cali).

Antes de describir los componentes del orden narrativo es importante hacerse la pregunta en términos generales sobre qué es relatar. Consideramos que relatar no es solamente describir una serie de hechos o de eventos

como dice el diccionario. Para que haya relato, se requiere de un narrador (llamarse cuentista, escritor, testigo, etc.) que esté provisto de una intencionalidad, es decir, de un deseo de transmitir algo (una cierta representación de la experiencia del mundo) a alguien, un destinatario que se podrá llamar lector, espectador, auditorio, etc., y de una cierta manera de contar, pues, “para que una secuencia de eventos contados se transforme en relato es necesario un contexto”.

Relatar es una búsqueda constante e infinita, responde a las preguntas fundamentales que se plantea el hombre: ¿quiénes somos?, ¿cuál es nuestro origen?, ¿cuál es nuestro destino?, ¿cuál es la verdad de nuestro ser? El hombre no cesa de construir a través de su imaginario, relatos de los hechos y los gestos de los seres humanos que revelan parcelas de esa verdad. Entonces, **relatar es una actividad lingüística que se desarrolla en medio de cierto número de tensiones y hasta de contradicciones, como las existentes entre relatar la realidad y la ficción, entre la unicidad y la pluralidad, etc.** El relato es una totalidad, lo narrativo uno de sus componentes, por ende, el relato tiene diversas modalidades:

Modalidades de relatos

Cuando se hace alusión al relato oral es importante tener en cuenta que éste se encuentra emparentado con el relato literario que ha sido estudiado y analizado por diversas corrientes literarias y cuenta con una ciencia: la narratología. Los desarrollos modernos de la *narratología* tienen su origen en el libro de Vladimir Propp, *Morfología del cuento*, publicado en 1928, donde el autor expone las bases de un análisis narratológico. El relato oral apenas ha accedido últimamente a la condición de objeto de estudio, pues, se encuentra principalmente en todas las interacciones de la vida cotidiana, mas no exclusivamente en la conversación, aparece como una de las prácticas lingüísticas humanas. Gracias al relato se aprehende el mundo y se formaliza la interacción social.

La transmisión de la cultura se hace masivamente por el acto narrativo oral en las diferentes situaciones que este organiza. Asimismo, es por la “puesta en relato” que se producen, se verifican y se reconducen los diferentes vínculos de identidad. Es a Labov (socio-lingüista norteamericano, 1967), a quien se le debe el haber convertido el relato oral en objeto de investigaciones tanto lingüísticas como etnológicas; en este interés por el estudio del relato oral,

el autor dio prioridad a la heterogeneidad discursiva y a los mecanismos de combinaciones y secuencialidad utilizados por los narradores como elementos primordiales para hacer sus relatos interesantes.

Según Labov (1978:295), **el relato no es más que un medio, entre otros, de recapitular la experiencia pasada que consiste en hacer corresponder una secuencia de acontecimientos supuestamente reales a una secuencia idéntica de proposiciones verbales.** Para el mismo autor (1988), las narrativas completas tienen una estructura con un principio, un desarrollo y un desenlace, pero existen otros elementos de la estructura de las narrativas que se encuentran en otros tipos de narrativas desarrolladas más ampliamente. **Una narrativa desarrollada puede constar de las siguientes partes: síntesis (o presentación), orientación (o indicaciones), desarrollo (contiene la acción complicante), evaluación, resultado o resolución y coda.**

- La fase de situación inicial: un estado de las cosas es presentado y puede ser considerado como un equilibrio, no en sí mismo, sino en la medida en que la continuación de la historia va a incluir una perturbación.
- La fase de la complicación (o transformación): introduce la perturbación y crea una tensión.
- La fase de las acciones: agrupa los acontecimientos que conducen a la perturbación.
- La fase de la resolución (de retransformación): introduce los acontecimientos que desatan en una reducción efectiva de la tensión.
- La fase de situación final: explica el nuevo estado de equilibrio obtenido por esta resolución.

A estas cinco fases mayores se agregan otras dos, la posición en la secuencia no es relevante en la medida en que muestran directamente una toma de posición del narrador hacia la historia narrada.

- La fase de evaluación: propone un comentario relativo al desenvolvimiento de la historia y en consecuencia la posición en la secuencia parece totalmente libre.
- La fase moral: explica la significación global atribuida a la historia, generalmente aparecida al principio o al fin de la secuencia.

Recientemente, uno de los planteamientos más importantes sobre el relato es la hipótesis, de que **es la forma de contar y más exactamente la heteroge-**

neidad en la organización del relato, lo que constituye el funcionamiento del texto y el placer que éste nos proporciona.

Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración, se hace entonces necesario que volvamos nuestra conciencia hacia lo que la construcción narrativa impone. Según Bruner: **vivimos en un mar de relatos y como el proverbio del pez que va a ser el último en descubrir el agua, tenemos nuestras propias dificultades para comprender lo que significa nadar entre relatos. Pero no es por carecer de competencias para dar explicaciones narrativas de la realidad, no es esto. Somos muy expertos en la materia, nuestro problema es sobre todo, llegar a ser conscientes de lo que nosotros hacemos tan fácilmente y de manera automática, un poco el antiguo problema de la toma de conciencia .**

3. Enfoques recientes

El enfoque basado en la necesidad de estudiar los comportamientos lingüísticos de los niños, teniendo en cuenta la diversidad discursiva en sus producciones orales, fue planteada por François y otros hace ya algunos años (1984:7). Así lo expresan cuando dicen que:

Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente al lexico y las estructuras gramaticales: en general es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, es entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como al discurso del otro o a mi propio discurso, es saber alternativamente responder, contar, argumentar, comparar (traducción de la autora).

En cuanto productor de sus discursos, el niño se puede considerar también como autor, este autor tiene múltiples posibilidades de organizar su producción, creando personajes y movimientos discursivos desde la heterogeneidad. Frédéric François (2004:16) en su reciente producción propone “una lingüística del événement” (acontecimiento), *decir que los discursos son acontecimientos privilegia su aprehensión como hechos singulares más que como modelos.* Esta concepción privilegia la manera de ir de los acontecimientos a las posibles generalizaciones, antes que de estructuras establecidas para llegar a sus componentes.

1. La educación puerta de la cultura, Visor S.A. Madrid 1977 p. 166.

Al *relato* se le concibe como *discurso* si se tiene en cuenta que los efectos de la puesta en palabras de un locutor encuentran la interpretación favorable de un receptor, por lo tanto el *discurso* no puede ser considerado como la simple expresión de significaciones discretas, codificadas o decodificadas. En cuanto al *sentido* inmerso en los discursos, solamente se le percibe a través de los *movimientos discursivos* que revelan tanto *afinidades*, como *rupturas*. Simultáneamente, la riqueza de la heterogeneidad de los relatos de los niños: debe tenerse en cuenta el papel de las teorías que dan cuenta de lo que es particular a cada relato y lo que es común entre ellos, tales elementos se pueden mirar en su estructura y en sus formas de organización.

La necesidad del narrador de **fixar un punto de vista**, se debe a la selección de algunos hechos **como acontecimientos y otros como circunstancias**, es así como se construye una estructura narrativa. Se puede decir que son pocos los hechos que son notables por sí mismos, es la forma de enfocarlos y de contarlos la que les confiere un valor narrativo.

Analizar los discursos infantiles globalmente es hacerse las mismas preguntas que para el discurso de los adultos. No se trata de definir una manera infantil de contar, sino de hacerse preguntas de manera diferente. La síntesis de algunos aspectos importantes a tener en cuenta en el estudio del relato infantil son:

- Los niños no **cuentan** como lo hacen los adultos y por lo tanto construyen relatos reconocidos como tales por sus interlocutores.
- Lo **particular** constituye el interés de intercambio y no el hecho de decir la misma cosa.
- Contar aparece como una práctica más compleja y más diversa cuando no se hace de la forma como lo hacen los adultos, sino a partir de datos de producciones infantiles.

4. Avances y muestra de relatos recogidos para la investigación

Proyecto Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas de Boyacá, Santander y Bogotá acerca de los recursos hídricos de su entorno²

2 Participan como investigadoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bother, Andrea Ruíz, Carolina Rodríguez; Asistente: Alexandra Bustos; Registro Audiovisual: María José Román.

Uno de los propósitos de la Cátedra UNESCO en el Desarrollo del Niño es fomentar en la comunidad académica la capacidad para proponer y liderar acciones, proyectos y políticas educativas y culturales para la infancia, mediante la investigación interdisciplinaria.

Algunos fundamentos de la línea temática en niñez y medio ambiente

En 1975, el *Programa Internacional de Educación del Medio Ambiente* de la UNESCO hizo énfasis en establecer un programa internacional de educación concerniente al medio ambiente. La conferencia formuló igualmente los principios directivos del programa, los cuales debían ser interdisciplinarios, escolar y extraescolar, cubriendo todos los grupos poblacionales para promover la protección del medio ambiente, y única manera de asegurar la sobrevivencia de las nuevas generaciones.

La Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, coordina algunos programas y proyectos ambientales con niños escolarizados y desescolarizados de diversas regiones del país; se pretende buscar y establecer relaciones entre el modo de vida de los niños y el contexto ecológico en el cual crecen e interactúan. *Nuestras estrategias son la investigación participante desde los saberes compartidos por los distintos grupos poblacionales y la conformación de comunidades de indagación y cooperación.*

La línea de trabajo mencionada, “Niñez y medio ambiente” nos lleva a pensar el tema de la *infancia* desde una perspectiva ecológica humana que articula tres registros: medio ambiente, relaciones sociales y subjetividad. Nuestro proyecto de investigación parte de la observación, la escucha, el registro de imágenes, el análisis de las interacciones y de los relatos de los niños que han sido el eje principal y a partir del cual se realizará las diferentes lecturas, interpretaciones y acciones pedagógicas. Además del proceso investigativo, se pretende sensibilizar a niños y niñas de estas zonas sobre la necesidad de proteger el medio ambiente y propiciar el desarrollo sostenible de los recursos naturales por medio de expediciones ambientales, en las cuales los niños y la comunidad deben re-conocer su hábitat y el papel que tienen en la protección y cuidado del agua y de los ecosistemas.

En el proyecto nos proponemos indagar y contrastar los saberes de los niños y niñas sobre el medio ambiente en algunas zonas rurales de Boyacá,

Santander, y las zonas urbanas de la sabana de Bogotá (escuelas próximas al río Tunjuelito) a partir del análisis de sus interacciones y de sus narrativas. Los relatos se recolectaron mediante diferentes estrategias, pues son fundamentales en este proceso de develar los conocimientos que los sujetos, en este caso los niños y las niñas poseen respecto a su entorno.

¿Por qué se desarrolla este proyecto?

Esta propuesta es una experiencia que por su concepción y metodología, puede llevarse a cabo en otros contextos y comunidades del país. Nuestro objetivo es crear un marco de referencia apoyándonos en el lenguaje infantil y que permita analizar comparativamente la situación ambiental de una comunidad.

Dados los vínculos de cooperación entre la localidad de Tunjuelito de Bogotá y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y el gran número de iniciativas existentes y de alianzas que operan en la zona, se desarrolló la primera fase de esta investigación, que dio cuenta de cuáles son los saberes de los niños acerca del agua en su contexto inmediato (la ciudad), es decir, el resultado del análisis de sus narrativas e interacciones. Esta fase resaltó la necesidad de continuar la indagación en otros contextos (rurales) con el fin de aportar interdisciplinariamente a la realización de lecturas e interpretaciones sobre los pobladores actuales en dichas zonas, cuyo contraste sea un complemento a las miradas y avances que se han venido realizando en trabajos de la línea temática en: niñez y medio ambiente.

¿Qué se busca y en qué contextos se realiza?

Se busca indagar acerca de los saberes que tienen los niños y las niñas sobre los recursos hídricos de su entorno, y a través de procesos formativos gestar acciones que contribuyan a la toma de conciencia sobre la importancia de relacionarse armoniosamente con el ecosistema, como única garantía de supervivencia del hombre sobre la tierra. La primera fase de este proyecto se realizó en el sector urbano (localidad de Tunjuelito) durante el año 2007, trabajándose aproximadamente 120 niños y niñas con los cuáles se elaboraron los registros audiovisuales y se les sensibilizó acerca de la preservación del medio ambiente y desarrollo sostenible de los recursos hídricos. La segunda fase se lleva cabo en el contexto rural (departamentos de Boyacá: municipios de Villa de Leiva y San José de Pare; Departamento de Santander:

municipio de Puente Nacional) con aproximadamente trecientos niños y niñas en edades entre siete y doce años.

5. Muestra e inicios del análisis

El estudio del relato se nos presenta como una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños y las niñas, así como a indagar acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno. Hemos iniciado esta investigación a partir del registro de relatos de niños y de otras formas de lenguaje infantil como diálogos y conversaciones relacionados con temáticas ambientales en diferentes contextos.

- De una parte presentaré algunos ejemplos de la muestra de relatos de la investigación, donde se busca conocer los saberes que tienen los niños y las niñas sobre los recursos hídricos de su entorno mediante la recolección y el análisis de sus historias y relatos, de la observación e interpretación de sus interacciones.

6. Recopilación de la información y constitución del corpus

El corpus corresponde a la muestra de relatos y diálogos en la que se va a hacer el análisis. En la investigación con niños de las escuelas de la zona de Tunjuelito se seleccionaron cincuenta relatos mediante registro de audio, se les pidió a los niños que narraran alguna experiencia, algo que les hubiese sucedido y que se relacionara con el agua.

En algunas de las investigaciones se ha seleccionado el medio escolar como espacio de indagación acerca de los relatos, teniendo en cuenta que la narración en la escuela ocupa un lugar importante. En la interacción escolar a menudo los estudiantes cuentan a sus profesores de forma espontánea lo que les sucede en la vida cotidiana y otras veces por solicitud del profesor como tarea o para tener conocimiento de ciertas problemáticas de sus estudiantes.

Metodología

Para la recolección de la información acudimos a algunos de los aportes de la etnografía, esencialmente en cuanto a la técnica de entrevista cualitativa, considerada ésta como un instrumento de interacción que opera como centro organizador del trabajo etnográfico, facilitando el contacto y conocimiento de los miembros de la comunidad, en este caso la comunidad escolar. La

entrevista abierta es una técnica cualitativa de producción e interpretación a través del análisis del discurso. En este sentido la entrevista abierta se puede tomar como una técnica auxiliar del trabajo de recolección de la información, el registro se realizó mediante grabaciones de audio y de video.

Desde el punto de vista del lenguaje que se puede analizar, por ejemplo **en un corpus de relatos de niños, acerca de los saberes sobre el agua se podría mirar la organización de sus discursos, lo que dicen en estos temas, los saberes sobre su entorno, las diversas formas de narrar y de interactuar.**

En esta ocasión iniciamos con un ejercicio de *escucha* y de una breve interpretación de lo que encontramos en los registros de la voz de cada niño. Podemos detenernos un poco en escuchar las diversas formas de narrar de cada niño, los efectos de sentido que da la modulación de la voz, la entonación, la repetición, la rítmica, los silencios, los suspiros, las risas, las onomatopeyas, etc. Se pueden comparar las modulaciones de la voz, los ritmos y los acentos de los niños de las zonas rurales con los niños de las zonas urbanas.

Corpus: algunos ejemplos

Una vez fuimos a donde un río con mis tíos, mi papa, mi mama y mis abuelitos, y... y... y había un hueco como un remolino y... y mi abuelita se metió y... Se la llevó el hueco y mi tía se metió y la cogió y, pero también se la llevo y mi, mi tío se, se tiro y las cogió y despues mi tío se tiro, se tiro y había una piedra y se rompio la cabeza aca (señala)

Miguel Ángel, 10 años

Que una vez que yo iba para... con mi, con mi papa, mi mama, bueno toda mi familia, íbamos para una parte del río a pescar, o sea una parte que es *hooonda*, en el Cauca, entonces íbamos pasando un puente que es viejo ya, entonces si uno lo mueve pues se mueve, entonces yo iba por ahí con, yo iba de últimas, entonces ahí, alla abajo iba pasando un señor que estaba ahogado entonces mi papa, y mi abuelito y mi abuelita empezaron, empezaron a mover el río, el (chasquido) el puente y yo iba pasando y casi me caigo y entonces mi papa estiro la mano así y se estiro y me cogió así y me alzó; había un hueco así y yo me fui por ahí y mi, y mi papá me cogio de los brazos y me alza...uy pero ¡más feo! Y ese señor que estaba ahogado ¡tenía la cara hinchada! e iba río abajo!

Katherin, 11 años

/Allá en la finca de mis abuelitos como hay una bajadita, con un primo nos metemos cuando llueve así duro, duro y nos tiramos y nos resbalamos y caemos ahí y nos mojamos todo chistoso... Nos caemos de diferentes formas: de cara, de cola, de lado, todo/

Carlos Andrés 7 años

/Una vez una niña, una amiga mía que se llama Delvis y estudia en este colegio o sea ella cuando chiquita y ahora grande, ella fue muy uich diablilla, digámoslo así, y la mamá una vez llegó y la cogió con ropa y todo y la alberca como era grande la cogió así y la hundió y la sacó y la hundió y la sacó y la hundió y después la entró al apartamento y le pegó... si... uich... pero le pegó re duro/

Katherin, 11 años

/Una vez que fuimos a un paseo de segundo, eh, un amigo me hundió la cabeza y casi me ahogo ahí nos metimos a un tanque..., a un tanque grande, grande y solo que cupo todo el salón, había hartos niños ahí metidos y eso nos metimos y eso a uno lo hundía... a mí me hundieron la cabeza y yo hacía plum y eso..., y eso casi me ahogo y me volvió a sacar así..., y ya/

Luis Alejandro, 11 años

/Hace cinco años, eh... yo vivía en Tunjuelito, cerca del río y como vivía en un primer piso y todo se..., eh... y se empezó a desbordar todo el río Tunjuelito, empezó a salir agua por las alcantarillas, por la taza del baño, bueno, eh, etc., me tocó subirme al segundo piso porque todo el primer piso estaba ya casi todo inundado eh..., adentro del agua habían pedazos de excremento, de popo, ropa cochina, bueno eh..., los aparatos de electricidad se dañaron todos, eh, la televisión estaba enchufada y prendida y ¡puff exploto! (risas), por el agua, igual la radio, aunque la radio no se dañó más que los parlantes eh... ¿Qué más?/

/ Es que un día yo estaba... (pausa) en el día de las cometas yo estaba volando mi cometica por, por el río Tunjuelito, y entonces eh..., la... se me rompió la pita y la cometa se cayooooo al agua y cuando vimos era que, que se había quedado en una rama y pues yo no sé si sigue ahí o si la cogieron/

Natalia Umaña, 4 años.

Es por el movimiento de la voz que hay un posicionamiento del sujeto frente al contenido y frente a lo trágico. El niño se las arregla para introducir en lo trágico, lo dramático y en ocasiones algo jocoso.

“La voz es un proceso, un movimiento, por la entonación ponemos en escena todo lo que sentimos al interior de nosotros mismos. **El tiempo no**

se ve pero se inscribe con la percepción de los sonidos del lenguaje; vemos que los sonidos del lenguaje son una forma del tiempo socialmente organizada, el tiempo de la cultura; se entra en un viaje temporal propio de una cultura y de este viaje no saldremos nunca. La lengua materna, porque **tenemos otras maneras de jugar con el tiempo y eso da un acento.** Así, primero se trata de construir armonía sonora, armonía de movimiento, armonía de articulación y después se entra a construir la armonía semántica. Es muy difícil que el niño pueda aprender vocabulario si no ha construido esa especie de placer de los sonidos para erigir más tarde el placer del sentido. La psiquis se transforma en un continente simbólico de semántica, placer del sentido, placer de pensamiento”.

La voz es un aspecto muy importante del relato, ya que nos permite ver los mecanismos y las estrategias que utiliza el niño en su narración. El relato no sólo es contar lo que hice ayer, ni leer los cuentos de la cartilla, sino también, propiciar que las experiencias del niño y las historias de vida tengan un espacio y a partir de ellas iniciar procesos de apropiación y reflexión sobre el lenguaje.

Conclusiones

Escuchar e interpretar el discurso de los niños, registrar y aprender a escuchar y analizar sus relatos nos permite comprender e interpretar su mundo, generar un diálogo de saberes donde los niños participen. Ellos son receptores y también productores de saberes.

El relato infantil debe abordarse desde una mirada interdisciplinaria. No sólo los lingüistas son los invitados a adentrarse o a trabajar con los relatos: artistas, psicólogos, antropólogos, sociólogos, filósofos y pedagogos encuentran una pista de reflexión y un camino al conocimiento en los relatos infantiles. Nuestro grupo ha indagado en dominios tales como: los mitos urbanos sobre el río, el lugar de los niños como productores de saberes; los saberes rurales y urbanos sobre el agua. Se pueden analizar otro tipo de producciones que pueden considerarse como relatos gráficos, producidos por los niños, susceptibles de ser leídos e interpretados: la imagen, la fotografía, el dibujo, la maqueta y el mapa.

Aprender a escuchar el discurso de los niños, registrar y analizar sus relatos nos permite comprender e interpretar su mundo, generar un diálogo de saberes donde los niños participen como productores y creadores.

Bibliografía

- Adam, J.M. (1983). *Le texte narratif*, Paris: Nathan Université.
- ___(1984). *Le récit ¿ Que Sais-je?* N° 2149, P.U.F., Paris.
- Adam, J.M Y Lorda, Clara B. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona : Ariel Lingüística.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- Bardin L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barthes R. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris: Seuil.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de Linguistique Générale 2*. Paris: Gallimard.
- Bres, J. (1994). *La narrativité*. Belgique : Duculot S. A. Gembloux.
- ___(1993). (sous la direction) *Le récit oral*. Montpellier: Université Paul Valery-Montpellier III.
- Bronckart, JP. (1983). *Psycholinguistique de l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor S.A.
- ___(2002). *Pourquoi nous racontons nous des histoires?* Paris: Retz éditions.
- Cabrejo, E. (2004) "La cadena simbólica de la lengua". En *revista Magisterio*. Bogotá: Editorial Magisterio, pp. 5-11.
- Cabrejo, E. (2007). "Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas". En: *Lenguaje y Saberes infantiles*. Cátedra UNESCO en Desarrollo del niño. Bogotá: Ed. Net Educativa, pp. 29-50.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et Discours. Éléments de Sémiolinguistique*. Paris: Hachette.
- ___(1993). « L'acte narratif dans les interlocutions ». in: *Le récit oral*. Montpellier: Praxilin université Paul Valery. 23 – 35. Montpellier III.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- François F.; François D, Sabeau-Jouannet, Sourdot M. (1977). *La Syntaxe de l'enfant avant*. Paris: 5 ans. Larousse.

- Francois F. (1980). « Linguistique et analyse du texte ». In : *Linguistique*. Paris: PUF, 233- 277.
- ___ (1993). « L'enfant et les récits ». In: *pratiques de l'oral. Nathan-Pédagogie*. Paris, pp.149-223.
- Hudelot c, et e. Sabeau-Jouannet. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- ___ (1988). « Le récit et ses normes », 217-241. En: *La langue française est elle gouvernable? normes et activités langagières*. Paris: Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas en Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- ___ (1995). *Un manual para ser niño*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Hickmann, M. (2000). *Le développement de l'organisation discursive, en l'acquisition du Langage*. Francia: Presses Universitaires de France, pp. 83-115.
- Halliday, M. A. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laforest, M. (1996). (Sous la direction) *Autour de la narration. Centre International de Recherche en aménagement linguistique (CIRAL)*. Québec: Université Laval. Nuit Blanche.
- Labov, W., Waletzky, J. (1967). *Narrative analysis: Oral versions of personal experience, dans June Helm (dir.) Essays on the verbal and visual Arts*. Washington: American Ethnological Society, University of Visual Arts, American Ethnological Society, Seattle, University of Washington Press, pp. 12-44.
- ___ (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cali: Centro de traducciones, Universidad del Valle.
- Mondada, L. (1994). *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: Approche linguistique de la construction des objets de discours*. Lausanne: Université de Lausanne.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

- Rey, A.; Santamaría, F.; Gordillo, A.; Tapiero, O. (2000). *La argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: IDEP. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (1980). *La narrativité*. Paris: Editions du CNRS.
- Salazar Orvig, A. (1999). *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: L'Harmattan.
- Santamaría F. (2002). "Niñez: Su circunstancia Colombiana y la educación en el arte de convivir". En: *Revista Infancias Imágenes* N° 2. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- ____ (2008) "Más allá de los Muros y las aulas". En: Universidad Distrital: Sesenta años de memoria y vida, Bogotá: Editorial Panamericana, pp. 27-35.
- ____ (2002). *Narratividad infantil: El relato Oral*. Bogotá: Encuentro de Investigación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. IEIE.
- ____ Compiladora (2008). *Saberes y Lenguajes: Una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, Flor Alba; Reina, Carlos Arturo; Bothert, Karina; Balanza, Nevis (2008). *Mundos y narrativas de jóvenes*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, Flor Alba; Barreto, Martha (compiladoras) 2007. *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Cátedra UNESCO.
- Schutz A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck, p. 286.
- Simone, R. (1992). *Diario lingüístico de una niña*. España: Gedisa.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des Interactions*. Paris: Hachette.
- Vygotski, L. 1987. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural*. Buenos Aires: Pleyade.
- Winnicott, D. (1998). *Acerca de los niños*. Buenos Aires: Paidós.

**VIVENCIA ESCOLAR:
UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN
DE MAESTROS DESDE
LA DIVERSIDAD DE SABERES**

OMAYRA TAPIERO CELIS

En respuesta a la invitación de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, para discutir el tema de la diversidad, presentaré algunos de los aspectos más relevantes de la propuesta de formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, en especial la práctica docente denominada *Vivencia escolar*. En efecto, y tal como lo propusimos en el intitulado de esta comunicación, consideramos que la *Vivencia escolar* aporta a la comprensión formativa de docentes desde la diversidad.

Deseo situar esta comunicación desde el punto de vista de la diversidad en la que deseo situar esta comunicación, considero a manera de introducción que son muchos los retos de los programas de formación de docentes en la actualidad. Los docentes de hoy en día a diferencia de los de hace algunas décadas, producen una serie de saberes multifacéticos y diversos que les exige una formación inicial sólida, actualización permanente con nuevos y variados requisitos para el escalafón. Se les exige mayores niveles de formación (postgrado y doctorado) y mayor participación en la investigación. En este contexto, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas propone la Licenciatura en Pedagogía Infantil como una estrategia de investigación, innovación y formación de docentes *de y para* la infancia.

Para desarrollar los componentes de innovación e investigación, el Proyecto Curricular formula y desarrolla el espacio de práctica docente denominado *Vivencia escolar*. Al cuestionarse el sentido y los propósitos de la práctica docente denominada Vivencia Escolar, nos invita a retomar las preguntas formuladas en el marco de este encuentro, entre ellas la referida: ¿cómo una propuesta de formación de docentes asume la diversidad de situaciones históricas, sociales y culturales que confluyen en el devenir de nuestra infancia?

Para responder a esta pregunta se requiere hacer una breve aproximación a las circunstancias que originaron el actual proyecto de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y del origen y sentido de la noción de *vivencia escolar* como alternativa de formación.

I. La diversidad entendida como proceso de formación

De 1993 a 1997 la Licenciatura en Educación para la Infancia¹ propone el concepto de “infancia” como centro de indagación y formación de los futuros docentes, un concepto articulador en sí mismo como una novedad. Gracias a su formulación se inicia un proyecto de formación de docentes *de y para la infancia*, que propone un desplazamiento fundamental consistente en el hacer emerger la infancia como sujeto de reflexión de una propuesta interesada en pensar la escuela desde la perspectiva del *sujeto niño*. Con ello se consolida la intención formativa del proyecto, firme en superar las miradas disciplinares y los conocimientos fragmentados, parciales con los que se desea, algunas veces, como referentes exclusivos para comprender y explicar la infancia en el contexto local.

Abordar al *niño* como sujeto de reflexión y la *infancia* como objeto de estudio, posibilita de manera anticipada formular una propuesta de formación docente capaz de integrar en su perspectiva los futuros escenarios de ejercicio profesional de los pedagogos. En especial, en un contexto local donde las condiciones políticas, de violencia, desplazamiento, pobreza y desigualdad que vive buena parte de la población colombiana conlleva transformaciones fundamentales en lo social, cultural, político y económico.

La Licenciatura en Educación para la Infancia identificó en su momento, la necesidad de formular una propuesta de práctica docente capaz de integrar además de las prácticas de formación tradicionales, otras prácticas de profesionalización. El vínculo con estas nuevas formas de aprehender la infancia y sus necesidades nos permite el desarrollo de una propuesta que pretende formar docentes, investigadores e innovadores *de y para la infancia*. Las implicaciones que tienen una perspectiva de formación innovadora justificaban entonces la creación de un concepto novedoso de práctica docente que permitía abordar los distintos contextos y circunstancias en los que se educa, protege y cuidan las niñas y los niños en el escenario local.

1 — Esta licenciatura precede a la actual Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Vivencia escolar definida en otros programas de formación docente como *práctica docente*, se consolida ahora en la Licenciatura en Pedagogía Infantil como el espacio privilegiado de innovación e investigación. La *vivencia* en su definición original es *una propuesta pedagógica que integra elementos teórico-prácticos y busca formar docentes capaces de incidir en la transformación de la escuela* (1997, p. 3). La *vivencia* se define en la actualidad como el espacio en el que el licenciado puede *vivir las diferentes experiencias y condiciones reales en las que se educa, protege y cuida la infancia en el contexto local*. En este sentido, las diversas situaciones en las que vive nuestra infancia obligó a la *vivencia escolar* a trascender las fronteras de la escuela e interrogar distintos escenarios de educación y comprender la diversidad de modalidades de atención, cuidado y protección con los que hoy por hoy se ejercen los derechos de educación, cuidado y protección de la infancia en nuestro país.

Es sabido que la tarea de educar, cuidar y proteger la infancia trasciende las fronteras de la escuela. Los avances en la comprensión y el desarrollo de una concepción de los derechos de la niñez, de su visibilidad, del ejercicio necesario de los derechos, hace que hoy el Estado y la sociedad civil (entiéndase organizaciones no gubernamentales, asociaciones y líderes comunitarios) ejercen plenamente los derechos de la infancia en el contexto local y nacional.

De esta manera, la propuesta de *Vivencia escolar* integra dentro de su perspectiva de formación y práctica formativa aquellos escenarios en los que el Estado, las organizaciones no-gubernamentales, las asociaciones y líderes que comunican, ejercen en espacios formales y no formales, los derechos de educación, protección y cuidado en el Distrito Capital con diversas modalidades de educación, protección y cuidado de la infancia.

La *vivencia escolar*, en consecuencia propone un énfasis para cada uno de los semestres privilegiando los distintos niveles y escenarios en los que vive y se desarrolla la infancia:

La escuela primaria (II y III semestre), el preescolar (IV semestre), los programas de protección y bienestar (V semestre), la ciudad (VI semestre), integración al aula regular (VII semestre) la educación no formal y ONG (VIII semestre), las situaciones especiales de la infancia (IX semestre), la gestión educativa (X semestre).

Los escenarios en los que se desarrolla la propuesta de *Vivencia escolar* contribuyen a la consolidación de un concepto amplio de infancia, en el que asume la diversidad histórica y cultural. Por ello, no se adopta una única versión de estadios o etapas de desarrollo del niño, de edades y grados de escolaridad como aproximación de interpretación/comprensión de las problemáticas y realidades de la infancia, en cambio privilegia una mirada cultural.

Asumir una perspectiva cultural en un programa de formación docente que tiene como objeto de indagación la infancia y como sujeto de sus reflexiones al *niño*, nos obliga a interrogarnos acerca de nuestra diversidad sociocultural.

La *vivencia escolar* y el programa de formación eligen la perspectiva cultural para aproximarse a las problemáticas que tocan a la infancia: las prácticas de crianza, las formas de trato, las particulares necesidades educativas según los contextos sociales y culturales, las formas de aprendizaje y desarrollo, las actuales prácticas de enseñanza y aprendizaje, los objetos de conocimiento, las relaciones sociales y sistemas de creencias sobre infancia, escuela, maestro y educación entre los aspectos más tratados. El concepto de infancia se construye en torno a diferentes tradiciones y concepciones sobre el sujeto, la niñez, las cuestiones de género, la diversidad cultural, regional que consolidan un sistema de creencias en torno a lo entendido como *infancia*, social y culturalmente.

Los cambios que sufre nuestra sociedad conllevan la presencia cada vez mayor de grupos culturales y lingüísticos diversos que constituyen nuestra identidad, lo que nos confronta cada día a la diversidad cultural en las aulas y fuera de ellas. En esta perspectiva los escenarios de enseñanza-aprendizaje son diversos, formulan retos para integrar la variedad de nuestro acervo cultural en relación con la infancia y nuestros programas de formación, con ello una valoración de las diferencias sociales, regionales, económicas, culturales, raciales, económicas y lingüísticas que cohabitan en nuestros sistemas de creencias.

Al igual que en una clase de español se enseña el vocabulario o la escritura, lo que pretende la *Vivencia escolar* es poner a disposición de los docentes en formación, multiplicidad de saberes (Galatanu, 1998) que favorezcan un acercamiento crítico y reflexivo sobre las condiciones actuales de la infancia.

Esta perspectiva de formación admite incidir sobre actitudes de los maestros en formación en torno a la comprensión de la diversidad como elemento fundamental de comprensión de la infancia como sujeto de reflexión.

Durante algún tiempo se pensó que la diversidad de grupos sociales y culturales podía ser un obstáculo en los procesos formativos, otras formaciones proponían en palabras de Virginia Unamuno *modelos con relaciones deterministas entre el origen social, cultural o étnico del alumnado y sus resultados* (2003, p. 91), insiste Unamuno al afirmar que asumir el criterio de diversidad en los programas y procesos de formación contribuye en la construcción del Otro como sujeto, en nuestro caso la infancia de los niños y las niñas, y la reflexión de algunos componentes de los sistemas de creencias que compartimos en relación con la infancia.

Al evocar estas creencias podemos incluir o excluir, logramos también crear nuevos sistemas referenciales en los que lo diverso y lo múltiple se integre y enriquezca la construcción del sujeto niño de tal manera que en una doble intención contribuyamos a la formación de un pedagogo que aporte a la construcción colectiva de una noción de infancia, y que a la vez por su acción de pedagogo, contribuya a la reflexión y al cuestionamiento de algunas de las creencias que compartimos gracias a la inclusión de una perspectiva diversa de la infancia.

La comprensión por parte del futuro docente de la diversidad de la infancia como una oportunidad de formación, obliga a integrar en los procesos de formación la realidad de la población infantil en nuestros contextos, en especial, de aquella que se encuentra en situaciones de alta vulnerabilidad. Entendemos la *vulnerabilidad*² como el resultado de las condiciones de desigualdad, que por factores históricos, sociales, culturales, económicos, políticos y biológicos, mantienen a una parte de la población infantil en condiciones de imposibilidad de acceso al ejercicio pleno de los derechos, en especial de educación, protección y cuidado.

La vulnerabilidad se expresa de diferentes maneras: por la ausencia del Estado, por condiciones de pobreza extrema, por la presencia de condiciones que favorecen la exclusión social, la explotación de la población más frágil, situaciones de conflicto armado que originan desplazamiento forzado de las poblaciones y desequilibrios en cuanto a su composición. La vulnerabilidad

2 Ministerio de Educación Nacional, (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones vulnerables*, Bogotá.

también se expresa en la afectación de las comunidades étnicas, culturales y raciales diversas de pervivir en el respecto de sus condiciones culturales, lingüísticas de creencias y cosmovisiones en interacción con la sociedad y en el pleno derecho del respeto y conservación de sus creencias (MEN, 2005).

Asumir este énfasis nos permite, por una parte, responder a las necesidades de formación de profesionales de la educación capaces de crear escenarios que generen condiciones de equidad para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de los niños y las niñas. De otra parte, favorece la formación de docentes conocedores del legado histórico y cultural que les permite interpretar, explicar la diversidad que nos constituye como sociedad para que contribuyan en un futuro a la generación de nuevos escenarios sociales y culturales relacionados con el Otro con la convivencia y la pluralidad.

En este escenario toma sentido la *vivencia escolar* de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. La *vivencia* es una apuesta de formación que busca incidir directamente sobre el sujeto de formación y modificar estructuralmente la propia persona. La *vivencia* desea proponer otras formas de comprensión del complejo mundo de la infancia y de las incidencias que tiene en esos procesos las relaciones con el entorno, los sujetos, la sociedad, la cultura, los sistemas de creencias asociados a la infancia en el contexto local y nacional.

Ahora bien, ¿qué implicaciones tiene que formular y desarrollar una propuesta con estas características?, ¿qué tipo de saberes requieren este tipo particular de docentes? Para responder a estos interrogantes proponemos una primera aproximación a la noción de saberes. Otro de los temas que trata este seminario es la manera cómo estos saberes son puestos en escena en la perspectiva de formación que propone el Proyecto Curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

II. La *vivencia escolar* y los saberes

La *vivencia escolar* ocupa un lugar central en la formación de los pedagogos infantiles, crece y se profundiza a lo largo del plan de estudios en seis dimensiones que funcionan como *conceptos ordenadores y fundamentos pedagógicos*³. El estudiante que ingresa a la Licenciatura es invitado a integrar las formas de producción y circulación de conocimiento académico desde el primer semestre de formación. Lo que ordena esta dimensión es la com-

3. Estas dimensiones son: a) Inserción en el mundo de la Universidad, b) Laboratorios tecnológicos y científicos, c) Intervención en ámbitos escolares, d) Investigación etnográfica, e) Intervención social, f) Gestión.

preensión de las diferencias existentes entre la producción del conocimiento escolar y el conocimiento académico.

En calidad de fundamento pedagógico, la dimensión formativa de la propuesta curricular denominada la inserción al mundo de la Universidad, se convierte en razón principal o motivo con el que se pretende afianzar el conjunto de las otras dimensiones que constituyen la experiencia práctica del proyecto de formación. ¿Qué implicaciones tiene la dimensión de inserción al mundo de la Universidad en la propuesta de *Vivencia escolar*?

La dimensión del mundo universitario se entiende como una transición entre el modo de producción y circulación del conocimiento propio de los espacios del nivel de educación básica y nuevos espacios de producción y circulación del conocimiento científico, en especial en el nivel de educación superior.

El conocimiento escolar está constituido según Rockwell (1995, p. 145) por una conjugación de los programas oficiales y los libros escolares con el conjunto de prácticas de maestros y alumnos. Según este planteamiento los contenidos académicos se “traman” en el universo escolar y en las relaciones maestro y alumnos. Sus relaciones construyen, reconstruyen y median los conocimientos. La autora plantea los conocimientos académicos en el ámbito escolar con un carácter verdadero, transmiten *visiones del mundo autorizado*. En el conocimiento escolar, la importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares hace que los sujetos confronten el carácter de autoridad de este tipo de conocimientos. El problema según Rockwell (1995, p. 83) es que la fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos en el ámbito escolar dificulta la legitimación de otros tipos de conocimientos.

Los contenidos académicos definen los *límites de lo válidamente cognoscible y de esa manera definen autorizadamente lo que es el mundo para el sujeto* (1995, p. 146). Más adelante Rockwell afirma que los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento, que ubica a la escuela como el espacio específico en donde este conocimiento es reconstruido y definido, afirmando que el conocimiento escolar es ante todo una construcción social. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados, la secuencia, el orden de los datos; el control, la solicitud de repuesta textual, la transmisión. En el conocimiento y el contenido escolar se transforma esta forma.

preensión de las diferencias existentes entre la producción del conocimiento escolar y el conocimiento académico.

En calidad de fundamento pedagógico, la dimensión formativa de la propuesta curricular denominada la inserción al mundo de la Universidad, se convierte en razón principal o motivo con el que se pretende afianzar el conjunto de las otras dimensiones que constituyen la experiencia práctica del proyecto de formación. ¿Qué implicaciones tiene la dimensión de inserción al mundo de la Universidad en la propuesta de *Vivencia escolar*?

La dimensión del mundo universitario se entiende como una transición entre el modo de producción y circulación del conocimiento propio de los espacios del nivel de educación básica y nuevos espacios de producción y circulación del conocimiento científico, en especial en el nivel de educación superior.

El conocimiento escolar está constituido según Rockwell (1995, p. 145) por una conjugación de los programas oficiales y los libros escolares con el conjunto de prácticas de maestros y alumnos. Según este planteamiento los contenidos académicos se “traman” en el universo escolar y en las relaciones maestro y alumnos. Sus relaciones construyen, reconstruyen y median los conocimientos. La autora plantea los conocimientos académicos en el ámbito escolar con un carácter verdadero, transmiten *visiones del mundo autorizado*. En el conocimiento escolar, la importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares hace que los sujetos confronten el carácter de autoridad de este tipo de conocimientos. El problema según Rockwell (1995, p. 83) es que la fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos en el ámbito escolar dificulta la legitimación de otros tipos de conocimientos.

Los contenidos académicos definen los *límites de lo válidamente cognoscible y de esa manera definen autorizadamente lo que es el mundo para el sujeto* (1995, p. 146). Más adelante Rockwell afirma que los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento, que ubica a la escuela como el espacio específico en donde este conocimiento es reconstruido y definido, afirmando que el conocimiento escolar es ante todo una construcción social. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados, la secuencia, el orden de los datos; el control, la solicitud de respuesta textual, la transmisión. En el conocimiento y el contenido escolar se transforma esta forma.

Con relación al modo de producción y circulación de saberes en la *vivencia escolar*, se puede afirmar que quienes experimentan la *vivencia* (los vivencialistas) están confrontados permanentemente a las formas de producción de un saber académico, científico, cotidiano de la escuela y a una propuesta que los invita a aventurarse en la experiencia de un conocimiento *pertinente* (Morin, 1999, pp.16,37-40), es decir, un conocimiento que pueda encontrar una complementariedad entre lo local y lo global, entre lo específico y lo general, un conocimiento que pueda integrar distintos elementos que constituyen un todo, o logre tratar una parte de ese todo. El problema de los modos de producción del conocimiento está estrechamente relacionado con la validez y legitimidad de los mismos y la manera cómo cambia en cuanto a su modo de existencia social.

En este sentido, la afirmación de Morin (1999) según la cual, la complejidad es la relación entre la unidad, multiplicidad, señala una de las características de los saberes que circulan en la *vivencia escolar* es decir una relación necesaria entre la constitución de los saberes en el escenario formativo y su puesta en escena en el espacio de la *vivencia*.

Son muchas y diversas las definiciones que se pueden dar a propósito de los saberes, para el caso de esta discusión queremos retomar los acercamientos que el grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes propone al respecto. Según lo planteado por Rey: *el saber es un conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan un grupo o sociedad para explicar, comprender y organizar la experiencia de los sujetos, permitiendo a la vez, el reconocimiento de una colectividad en una misma noción de realidad* (1998, p. 35).

En una perspectiva pragmática Galatanu (1998:7-32) considera que los saberes son: *representaciones enunciadas... son por su naturaleza misma transmisibles y transmitidos*. Más adelante la autora complementa su definición afirmando que los saberes dan lugar a *enunciados proposicionales que constituyen el objeto o el juicio social situándose en los registros de lo verdadero o falso, de lo eficaz e ineficaz situándose en los registros de lo verdadero o falso, de lo eficaz e ineficaz* (1998, p. 11) y concluye su afirmación al considerar que los saberes forman parte *de las representaciones mentales hechas públicas* en los términos definidos por Sperber (1996).

Ahora bien, en el caso de la *vivencia escolar* es posible considerar que en la constitución de estos saberes podemos encontrar al menos tres expresiones básicas de los mismos:

Los saberes de referencia, los saberes rutinarios y los saberes de acción (Galatanu: 1998), los primeros se refieren de manera explícita a los saberes a “propósito de” y hacen referencia a sistemas de creencias relacionados con conocimientos y las diversas relaciones que establecen entre sí; los saberes rutinarios se relacionan con las actividades relativas a secuencias de operaciones susceptibles de producir transformaciones; los saberes de acción que permiten la *contextualización de la acción* y suponen (re)situar el (los) fenómeno(s) estudiado(s) en relación con un proceso de transformación en curso (2004, p. 81) Con ello, se favorece la reflexión específica en torno a la *actividad*⁴, su contexto, los sujetos que la realizan y sus relaciones recíprocas (Barbier y Galatanu, 2004). Por lo tanto, la puesta en escena de estos saberes en el espacio de la vivencia parte de los siguientes supuestos.

III. El sistema en acción: una hipótesis sobre su construcción

El primer supuesto define la *vivencia escolar* como el espacio privilegiado para la innovación y la investigación en el Proyecto Curricular. Su concepción responde a una intención formativa en la que se consideran múltiples espacios, formas y maneras de aproximarse a la infancia en la perspectiva de la indagación, la explicación y la proposición de nuevas formas de comprensión de la realidad de la infancia y las necesidades de formación de docentes críticos y reflexivos.

El segundo supuesto se refiere al estatus que se le confiere a la vivencia de principio ordenador pedagógico del Proyecto Curricular, que inscribe y organiza escenarios animados por lógicas de complementariedad e integridad de las problemáticas. Con ello se abandonan las relaciones jerárquicas entre los saberes y la pretensión de la existencia de un mayor o menor grado de complejidad de las problemáticas a tratar. En calidad de principio pedagógico ordenador, la vivencia dispone, desplaza, crea fisuras en la manera de abordar los problemas que nos convocan y en la manera en que unos y otros establecen relaciones entre sí.

4 Definido en este contexto como un conjunto de procesos en los que se comprometes individuos y/o colectivos y sus relaciones con el contexto físico, social y conceptual. En otros términos se define la actividad como el potencial de transformaciones de un contexto por la intervención intencionada y reflexiva de los sujetos.

El tercer supuesto se refiere a la idea como la *vivencia* se instala en un sistema en el que se integran los elementos constitutivos que la componen en una perspectiva de complejidad (en especial el contexto, lo global, lo multidimensional, lo complejo). Cada uno de estos elementos se relaciona entre sí y producen una serie de dinámicas que en apariencia no estarían articuladas. Sin embargo, cada una de ellas da cuenta de aspectos específicos del sistema y tienen momentos de mayor o menor intensidad, según diversos movimientos, esta movilidad garantiza que el conjunto de elementos que lo componen se ajuste a las necesidades o condiciones que le impone el contexto.

En el cuarto supuesto la *vivencia escolar* genera *fisuras, puntos de quiebre* que la fragilizan, la transforman, con lo que se acentúan ciertas características de los propósitos formativos de la *vivencia*. Los estudiantes comparten creencias en torno a la infancia y se encuentran en sus prácticas con su diversidad social, cultural, regional, étnica, lingüística. La diversidad provoca modificaciones y cambios que instauran nuevas prácticas pedagógicas. En otro plano se pretende organizar y ordenar esa práctica, con la pretendida ilusión de unificar lo que es múltiple, en este caso la infancia. Entre estos planos se instalan espacios de desplazamiento que generan las tensiones y las fisuras con lo que se transforman o acentúan aspectos de la formación de los pedagogos infantiles. En la comprensión de estos movimientos se tiende a unificar, en otros casos a modular y en algunas instancias a regular. Los tres movimientos coexisten e instauran desplazamientos que pueden ser entendidos como disfunciones del proceso formativo cuando en realidad forman parte del mismo.

Pensar las relaciones emergentes como superposición de líneas permite considerar que las *diferencias efectivas se establecen entre las líneas* (en términos definidos por Deleuze, 1997), en este sentido la diversidad de saberes que implica la *vivencia escolar* hace que se establezcan puntos de adyacencia y de ruptura entre los elementos que la componen. El orden (la organización) se realiza estableciendo relaciones entre distintos planos y entrecruzando diversas líneas.

Esta organización se expresa en saberes y nuevas formas de conocimiento de parte de los pedagogos que pasan por la comprensión de los espacios en los que se hace la experiencia de la infancia, la manera como se organizan estos

espacios, de la manera como el niño se apropia y se acerca al conocimiento⁵, la relación del maestro con el conocimiento (escolar), del niño y su experiencia del conocimiento. Lo anterior nos permite identificar la emergencia de dos planos de formación compuestos por varias líneas de tensión.

En la primera línea de tensión encontramos a quien experimenta la *vivencia* en calidad de docente en formación, en su calidad de agente del proceso de afectación, se encuentra en la compleja tarea de integrar de manera simultánea la comprensión que pueda tener de la perspectiva de *vivencia escolar* y sus objetivos de formación, los requerimientos y solicitudes del programa de *vivencia escolar* para cada semestre, la complejísima relación que supone la articulación del énfasis del semestre expresado en el eje temático articulador con el énfasis de la vivencia de cada semestre. La segunda línea de tensión ubica a quien experimenta la *vivencia* en calidad de docente en acción, es decir como sujeto que interviene desde un proyecto en el que se define el tipo de acción pedagógica que se desea realizar⁶. Además, este proyecto es entendido por las relaciones que la institución educativa establece con quien experimenta la *vivencia*. Las expectativas que la institución educativa tiene con respecto a la intervención de la *vivencia* (sus implicaciones y alcances) y los aportes de los docentes en formación para atender las necesidades de la institución y el grado de interpretación que se hace en las instituciones del concepto de *vivencia*.

En el planteamiento que estamos formulando, las diferentes líneas se configuran alrededor de dos planos, la construcción de un plano según Deleuze⁷. *Implica necesariamente un "colectivo"... un conjunto de devenires sociales* (1997:103). En el caso de la *vivencia escolar*, estos conceptos nos ayudan a explicar la tensión que generan ciertas prácticas de quienes experimentan la *vivencia* y su confrontación con el sistema que conforma la propuesta de *Vivencia escolar*. El sistema es afectado, busca salidas que

5 Manera distinta en relación a la manera como lo hace el nuevo estudiante universitario/docente en formación recepción en el espacio universitario.

6 El área de lenguaje por ejemplo, se propuso para el primer semestre 2007 la realización de un proyecto de intervención desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación para la Vivencia de segundo semestre. Con esta propuesta se pretendía hacer explícito el carácter simbólico del espacio educativo. Para ello se asumió la perspectiva etnográfica como posibilidad de estudio comparado de los *comportamientos comunicativos y de la la comunicación como sistema cultural*.

7 Deleuze G., Parnet, C (1997). *Diálogos*. Pre-Textos, Valencia.

propongan contenciones, genera nuevos planos de acción, con lo que nos abre nuevas rutas de reflexión. Los desplazamientos que provocan las nuevas líneas provocan la tensión entre los conceptos del posible dualismo existente entre el docente en formación y el docente en acción.

IV. Los saberes y la diversidad

Como ya lo anotamos, las relaciones que producen las líneas en las que se instala la *vivencia escolar* parecen expresarse en profundas tensiones que se viven en el desarrollo de la práctica. Intentaremos hacer explícitas las tensiones que producen las líneas y que atraviesan los planos de formación/acción. Para ello retomaremos algunas de las preguntas formuladas por Deleuze, con la intención de explicitar las tensiones y reflexionar en torno al dualismo docente en formación/docente en acción.

1) ¿Cuáles son las tensiones que atraviesan los planos de la vivencia?, ¿qué riesgos conlleva cada una? Para el caso que nos ocupa las mayores tensiones que se presentan son:

La noción de *vivencia* y su diferencia con el concepto de práctica –parte importante de los procesos de formación–, se propone a los estudiantes en sus primeros semestres la instalación del concepto de *vivencia* como referente de formación de los pedagogos. Frente a esta propuesta los estudiantes son invitados a instalarse en una concepción que los obliga a hacer un desplazamiento entre las certitudes que formula una práctica docente y la perspectiva de creación que provoca la *vivencia*. ¿Pero qué tengo que hacer exactamente?, es una de las preguntas más comunes de los estudiantes en el segundo semestre, momento en que se inicia el programa la *Vivencia escolar*. En efecto son muchos los interrogantes en cuanto al tipo de saberes con que cuentan para hacer su proceso de inserción en los espacios educativos de los primeros semestres.

Esta tensión es ampliada por la incertidumbre que genera abordar el espacio institucional denominado “escuela” a partir de un problema específico de reflexión, es más común hacer ese acercamiento desde una perspectiva disciplinar. Para el caso, en segundo semestre el problema a tratar es la comunicación adulto-niño, y en especial de la comunicación maestro-alumno.

Corresponde a la *Vivencia escolar* orientar una formación que permita asumir las implicaciones de las relaciones entre el contexto escolar y los hechos particulares de habla que se producen en la interacción de maes-

tro-alumno. De forma paralela y en acuerdo con los docentes titulares de las instituciones educativas, los que experimentan la *vivencia* proponen pequeños proyectos de apoyo a las actividades del maestro consistentes en proyectos didácticos relacionados con las tareas y fines específicos de los planes de trabajo de los maestros titulares.

Este trabajo tiene el fin de contextualizar a los vivencialistas en la vida cotidiana del maestro, es decir, en el ámbito escolar. Este doble propósito de formación puede ser entendido como complementario por algunos, mientras por otros se comprende como una doble formación (por aquellos que experimentan la *vivencia*). Es en estos casos donde se producen las tensiones más importantes de la *vivencia escolar*.

- 2) La perspectiva problémica de formación. Otra de las tensiones fundamentales que provoca una propuesta como la de *Vivencia escolar*, es la referida a la perspectiva de formación en torno a ejes temáticos. En efecto, cada semestre de formación aborda problemáticas específicas de la educación infantil, al interrogarnos sobre estas problemáticas, se actualizan preguntas del tipo: ¿quiénes?, ¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué?, como escenario previo de reflexión para finalmente llegar a la pregunta sobre el cómo se hace.

En este sentido, la perspectiva problémica nos permite asumir una formación que privilegie la reflexión para la acción. De hecho, en las prácticas quienes experimentan la *vivencia* se distinguen por su aproximación a las necesidades y preguntas institucionales o de las organizaciones comunitarias mediante la propuesta de proyectos que consideran los estados de los niños, de las instituciones, sus necesidades e intenciones formativas.

- 3) Las expectativas de las institución, ONG, organizaciones comunitarias en relación con el quehacer de quienes experimentan la *vivencia*. Este otro punto de tensión se expresa en el desarrollo de la *vivencia escolar* de varias maneras. Las instituciones educativas se interrogan sobre el quehacer específico de nuestros vivencialistas. De manera menos frecuentes se escucha esta pregunta en las organizaciones comunitarias, ONG u otras instituciones de cuidado o protección en donde se cuenta con escenarios menos ritualizados de formación. En estos espacios se insiste sobre la necesidad de aportar soluciones específicas a las innu-

merables problemáticas con las que cuentan estas organizaciones o al desarrollo de programas y actividades específicas que respondan siempre a necesidades apremiantes de las organizaciones.

Para el caso de las instituciones educativas, la perspectiva de trabajo por proyectos y problemas presentados por los vivencialistas encuentra en algunas ocasiones dificultades para articularse de manera concreta en torno a los programas, períodos de trabajo y proyectos transversales de las instituciones educativas. En estos escenarios, las expectativas de las instituciones corresponden a necesidades de apoyo o remplazos que los vivencialistas pueden ofrecer a las actividades de los docentes.

En la medida en que los vivencialistas proponen proyectos como estrategia de intervención en el aula y que en algunos casos estos proyectos requieren de tiempos amplios para su desarrollo, esta condición puede representar una facilidad para que el vivencialista desarrolle su propuesta o una dificultad en cuanto no responde plenamente a la expectativa de ayudantía o ejercicio temporal de funciones que se espera ejerza en su calidad de docente de formación. Según lo planteado por Deleuze, las dicotomías obligan a hacer elecciones sucesivas. En el caso de la vivencia son muchos los binomios instalados, ¿cuáles son las elecciones que nos obligan a hacer estas tensiones?⁸

En términos generales estas tensiones –como su nombre lo indica–, siempre están al lado *de* y *para* el proyecto *Vivencia escolar*, cada uno de estos binomios instala líneas paralelas. Cada línea en algún momento flexiona y se “aparea” con otra línea en oposición, entre oposiciones que se ponen una al lado de la otra.

¿Existen momentos en que las tensiones son tan fuertes que las líneas se rompen?, una vez rotas, ¿qué sucede con lo que contenían las líneas? Muchos de los elementos de la *vivencia* podrían dar cuenta de estos momentos de quiebre: la instalación del concepto de *vivencia*, la concepción que se tiene en las instituciones de este concepto, la confrontación con el proceso de formación, la ausencia de linealidad de la formación, entre otros aspectos.

Lo que “contenían” las líneas parece ubicarse en un espacio de tránsito entre un concepto de formación, uno de intervención y otro de experiencia,

8 Reconocemos en ellas ciertos atributos de las líneas segmentadas definidas por Deleuze, bloques, binariedad, dicotomías.

en la inclusión de una dimensión espacial como elementos configurados de ciertas prácticas. También podemos afirmar que en otros casos se logra “desplazar” los territorios más arraigados, a propósito de la escuela, del maestro y del tipo de funciones, acciones y devenires que se esperan de unos y otros.

Sólo cuando se empieza a dejar ese territorio se aborda el nuevo terreno, el del quehacer del pedagogo como espacio de reflexión para la acción del niño como sujeto complejo, de la escuela como una institución altamente simbolizada y simbólica, imbricada en un complejo mundo social y cultural de la existencia de nuevos actores sociales, de nuevas dificultades y posibilidades para la infancia de hoy. Estas son algunas de las consideraciones que desde la pregunta formulada por este encuentro me permite ilustrar cómo en la *vivencia escolar* de la Licenciatura en Pedagogía Infantil se construye día a día la diversidad de saberes. Esperamos que nuestra experiencia aporte elementos a la discusión que nos convoca.

Bibliografía

- Barbier, Jean Marie (2003). «Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiés ». En: *Valeurs et activités professionnelles, Séminaire du centre de recherche sur la formation du Cnam*. Paris: l'Harmattan, pp. 115-167.
- ____ (2004). « Savoirs, une sémantique d'intervention sur l'activité humaine ». En: *Les savoirs d'action : une mise en mot de compétences* Paris: l'Harmattan, pp. 31-77.
- Deleuze, Gilles (1980). *Diálogos. Gilles Deleuze - Claire Parnet*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Galatanu, Olga. (2003). « La construction discursive des valeurs ». En : *Valeurs et activités professionnelles, Séminaire du centre de recherche sur la formation du Cnam*. Paris: l'Harmattan, pp.87-114.
- ____ (1998). “Los saberes de los maestros”. En: *Seminario saberes y formación de maestros*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 5-15.
- ____ (1998). “Saberes teóricos y saberes de acción en la comunicación didáctica. Punto de vista pragmalingüístico”. En: *Seminario de saberes y formación de maestros*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 17-32.

- ____ (2000). "La didactización de los saberes". En: *primer Seminario de Saberes y formación docente*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 12-24.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rockwell, Elsie (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica, pp. 13-57.
- Unamuno, Virginia (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona: Grao.

PRIMER CONVERSATORIO

MODERADOR: CAMILO SALAS
CONFERENCISTAS: GLADYS LECOMTE Y OMAIRA TAPIERO

Moderador: *Gladys Lecomte hizo un comentario en el que refería que no todo es cultural. Por otro lado, Bárbara Rogoff comentaba que en las relaciones interpersonales e interestaciales todo este entorno es cultural, la pregunta es: ¿por qué refuta este planteamiento?*

Gladys Lecomte: Bárbara Rogoff hace un estudio muy interesante desde el aspecto cultural, pero utiliza un método interdisciplinario, incluye la historia, la sociología, la lingüística y la psicología; entonces, es de una manera general como ella habla de la cultura. Desde el punto de vista sociolingüístico, hago la diferencia cuando hay una interacción pluricultural o plurilingüe –como era el caso del grupo de mujeres– y cuando hay un aspecto cultural del origen de las personas, pues, hay un aspecto social en el momento en que se comparte –lo decía en ese sentido–. Es una discusión más bien de disciplinas, por ejemplo Bourdieu reconoce y genera muchas discusiones sobre los resultados de los antropólogos, diciendo que el *habitus* –somos seres de *habitus*– hace referencia a cómo nos relacionamos desde que nacemos hasta que somos adultos; eso para él es sólo el punto de vista del sociólogo: la transmisión que se tiene desde que se nace y es únicamente social. No lo decía en este aspecto, pero hago énfasis en la relación que tenemos en un grupo pluricultural, la relación y la creación que se hace en el momento de la interacción. Me refería a eso.

Moderador: *resumiendo, ¿usted ve una dimensión cultural y también resalta el ámbito social?*

Gladys Lecomte: sí, actualmente se hacen muchas especulaciones e incluso se generaliza el aspecto cultural, ahora se hacen formulaciones muy rápidas, muy ligeras diciendo: “especialización cultural”. Para saber qué es cultural primero hay que ver a qué llamamos cultura.

Moderador: *¿cuál es el imaginario creado por el niño del tercer grupo de madres que se nombraba en la investigación sobre la lengua, costumbres y cultura?*

Gladys Lecomte: es muy importante e interesante la pregunta. Como decía anteriormente, la formación para los adultos iba más allá y había una repercusión directa en los hijos, en este tercer grupo había un imaginario más abierto, estaban entre las dos culturas, la cultura francesa y la cultura de origen familiar, pero eran jóvenes que después veían a sus madres de otra manera, y en general estos niños trabajaban mejor en la escuela, en comparación con los hijos de las madres de los otros grupos (de los cuales yo hablé). No puedo generalizar, pues trabajé sobretudo con las madres, aunque puedo decir que eran más abiertos, tenían las dos culturas vivían de una manera más equilibrada, aunque no me puedo pronunciar sobre los jóvenes, no trabajé al respecto.

Moderador: *¿las creencias de las madres estaban vinculadas a una religión en específico? o ¿eran cosmovisiones tradicionales?, aparentemente los tres grupos tienen una representación de creencias.*

Gladys Lecomte: sí, la mayoría de las mujeres son de origen musulmán y la religión en su mayoría es la musulmana. Había muchos tabúes sexuales y todo era asociado con la religión.

Moderador: *¿no hay una ruptura entre la metaforización de saberes y la accesibilidad al lenguaje del sistema de salud?*

Gladys Lecomte: las madres en las evaluaciones informales decían todos los días: “ahora ya nos atrevemos a ir a las reuniones de padres de familia”, “nos atrevemos más a hablar con los médicos”, “nos atrevemos a ir a las consultas del hospital solas”, o “tomamos el metro”, éstas son evaluaciones puntuales que permiten ver que no había una ruptura, al contrario, realmente lo que hace la metáfora es una mediación, una explicación demasiado descriptiva que puede formalizarse. En el momento en que esto transcurre la metáfora ayuda a comunicar, las mujeres que menos participaban en la clase de francés eran las que más hablaban en estas formaciones de salud, porque precisamente ellas se expresaban del tema de la maternidad, pues muchas veces en sus familias o en su barrio era la única función por la que eran reconocidas, eran madres nada más, les tocaba el cuerpo, les tocaba como decimos: “el vientre”, entonces comunicaban más en este sentido. Esta capacidad comunicativa desarrollada es muy significativa.

Moderador: *finalmente, usted plantea que hay un tercer escenario del conocimiento y reconocimiento de la otra persona en un proceso de legitimación. Un proceso de comunicación donde hay una tarea de mediación entre cada uno de los actores.*

Gladys Lecomte: sí, para llegar a un lenguaje común. Lo que se necesitaba en el caso de nuestra investigación, era esa reciprocidad entre mujeres, tenían que estar un poco abiertas, tener la intención de comunicarse con los otros. En ese sentido, el hecho de tener tres grupos diferentes era muy importante, porque las que estaban cerradas en los estereotipos culturales no iban a ver más lejos, se iban a generar discusiones. Hay gente que no puede cambiar de una idea a la otra, entonces cuando se daban estos grupos, siempre un grupo estaba más abierto y hacía reflexionar al otro, de modo que en ese sentido la metáfora era el lenguaje común.

Moderador: *¿Cuál era el papel de los esposos de aquellas mujeres que participaron en el proceso, en la comunicación metafórica y su influencia en la misma, sobre el núcleo familiar y la inclusión social?*

Gladys Lecomte: los esposos no participaban en estas conversaciones, no estaban allí, el barrio era bastante popular y las familias en general estaban desempleadas, otros trabajaban como recolectores de basura; los recogedores de basura en París –en el momento en que yo hice este estudio– eran funcionarios oficiales con un sueldo fijo, no muy malo. Eran personas que hablaban muy mal el francés y en sus casas hablaban la lengua de su lugar de origen –el árabe u otras lenguas africanas. Me hace la pregunta de los esposos, realmente en estos grupos familiares, en su mayoría musulmanes, tenían otra autoridad, las mujeres eran muy desvalorizadas en el interior mismo de la familia, la autoridad del hombre era más respetada en estas familias, por lo que en este caso el trabajo de formación social para las mujeres era muy importante y necesario en su valorización como madres y como mujeres.

Moderador: *¿Qué elementos han brindado ustedes a los docentes y a todos aquellos que trabajan con la infancia?, ¿qué aspectos puntuales cree que desde su papel como docente y coordinadora de este proyecto le han facilitado ustedes a los estudiantes de docencia para que ellos los repliquen con sus propios estudiantes?, ¿qué elementos diferencian y hacen novedoso el proyecto?*

Omayra Tapiero: en la cotidianidad se deben abandonar las disciplinas y abordar problemas, asumir el concepto de infancia como concepto orde-

nador de la formación y tomar al niño como sujeto de indagación. Esos tres elementos nos sitúan ya de manera distinta en las formas de instalarnos y en las formas de hacer. En nuestros procesos de formación cuando uno se plantea problemas entorno a la comunicación adulto-niño –por ejemplo en el espacio que intervengo–, efectivamente son muchas las preguntas que se nos formula con relación al problema que se aborda en los espacios institucionales, pero también, por eso habla de las acciones, de la manera como requerimos proponer una serie de elementos y saberes (por eso insistía en los saberes) ya sean de referencia, de acción o contextualizados. Los docentes pueden desde esas problemáticas generar procesos de formación en los estudiantes y el cumplimiento de todos los aspectos normativos que le conciernen a un docente. Un docente debe desarrollar un programa, pues, tiene unos lineamientos curriculares que le indican cómo debe asumir ciertas cosas, digamos que esa es la gran tensión de nuestro proceso de formación. ¿Cómo desde un problema podemos crear y formular saberes en distintos niveles?, precisamente, para que eso se vuelva un espacio de reflexión para la acción. Desde ahí, ¿cómo me adapto para desarrollar los planteamientos curriculares?, esta es una de las preguntas fundamentales que estamos desarrollando en el área de lengua castellana, donde estamos haciendo un proceso de indagación en nuestro quehacer, desarrollando y a la vez reflexionando sobre esos procesos.

**ESPACIO TRANSICIONAL:
LUGAR DE ENCUENTROS
INTERCULTURALES**

KARINA BOTHERT

1. Por qué contamos historias

Según Freud, el ser humano es amenazado en su integridad desde tres lugares: el cuerpo que es condenado a la decadencia y a la aniquilación, sin prescindir de los signos de alarma que representan el dolor y la angustia; el mundo exterior, capaz de encarnizarse en nosotros con fuerzas destructoras omnipotentes e implacables; y las relaciones con los otros seres humanos (Freud, 1929). Quizá, el sufrimiento que emana de esta última sea más doloroso que cualquier otro.

En este sentido, las historias pueden constituirse en contenedoras de la angustia generada por la amenaza inminente o por las agresiones reales ocasionadas por alguno de los agentes descritos por Freud. Contamos historias para soportar el peso de la existencia, para lograr salir ilesos de las amenazas provenientes del mundo interno, de la naturaleza y de la relación con los otros seres humanos. Las historias hacen que lo que es inesperado nos parezca menos sorprendente, menos inquietante, domesticar lo sorprendente, lo vuelven un poco más ordinario.

Tenemos cierta necesidad de esta domesticación para mantener la coherencia con la cultura en la cual vivimos. Es esta cultura la que a pesar de todo determina lo que nosotros debemos considerar como normal. Las historias no provienen de grandes generalidades ni se dirigen a discursos morales –son para escucharlas. Una vez domesticadas por el relato las rupturas que llegan en el orden habitual de las cosas portan el sello de una cultura.

Por naturaleza toda cultura humana constituye a la vez una solución a la vida en común y de manera menos visible una amenaza, un reto para todos los que viven al interior de sus límites. Para sobrevivir, el ser humano se debe disponer de medios para hacer frente a los conflictos inherentes a la vida

en comunidad. Las historias son uno de estos medios, permiten expresar y desplazar los conflictos hacia un ritual elaborado.

Ninguna cultura humana podría funcionar si no existieran medios para hacerle frente a los desequilibrios que aparecen en la vida común, bien sean o no previstos. Haga lo que haga, entre otros, una cultura debe conservar una cierta cantidad de medios para mantener los intereses o las aspiraciones incompatibles. Los recursos narrativos de una cultura (sus cuentos populares, sus viejas historias, su literatura y constante evolución) tienen esta función: dar a las injusticias que engendra, un carácter convencional, contener sus desórdenes y sus incompatibilidades.

La importancia de los cuentos cuando se vive entre dos mundos: la narración como puente entre la realidad interna y externa del niño

Los niños de familias desplazadas viven comúnmente en dos universos separados, el mundo del *adentro*, el de la *afectividad* y el de la *cultura* de sus padres, y por otro lado, aquel mundo del *afuera*, la escuela. El cuento permite ayudarlos a recrear lazos transgeneracionales, lingüísticos y culturales entre esos dos mundos.

Los cuentos se transmiten de generación en generación, de boca a oreja—los adultos ayudan de esta manera al niño a crecer respetando su ritmo de maduración—, este universo ficticio, imaginario, comúnmente poblado de animales personificados, o escenas de un mundo sobrenatural, ayuda a los niños a construirse. Los cuentos son la articulación entre realidad e imaginario, tanto de los mismos niños, como de las generaciones que los preceden, ellos alimentan a los niños del imaginario de las generaciones anteriores.

Dentro de la teoría y la práctica transcultural, cuya aplicabilidad se torna necesaria cuando se presentan rupturas, sobre todo de tipo cultural, y que generan en los niños problemas de identidad, el cuento se presenta como una herramienta terapéutica que le permite al niño darle lugar a dos universos culturales en el seno de una misma identidad. En este sentido, contamos historias para hacer pensable lo impensable, para reanudar mundos separados, lo racional y lo irracional, lo decible y lo indecible, lo comunicable y lo incommunicable.

2. El cuento: objeto transicional

Winnicott particularmente, se interesa en la influencia del medio ambiente en el desarrollo psíquico del ser humano. Las actividades transicionales pueden

ser múltiples, pero a pesar de su variedad, tales actividades presentan una característica común: revisten una importancia vital para el niño, quien se consagra a ellas en momentos en los que podría surgir angustia, especialmente cuando se produce alguna separación con su madre. Estas diversas actividades recibirán el nombre de fenómenos transicionales, por extensión, si se utiliza un objeto, este será llamado objeto transicional; el calificativo de transicional indica el lugar y la función que estos fenómenos y objetos pasarán a ocupar en la vida psíquica del niño. Irán a alojarse en un espacio intermedio entre la realidad interior y la realidad exterior.

El objeto transicional es un objeto que el niño guardaría en la ausencia de su madre para acordarse de ella. Él va a ocupar el espacio intermedio entre la realidad interior y la realidad exterior. Dicho espacio intermedio va a tener un rol de calmante ante el choque ocasionado por la toma de conciencia de una realidad exterior poblada de cosas y de personas amenazantes, y de una realidad interior poblada de fantasmas personales y de sentimientos negativos. Este espacio, por el lugar que ocupa, será igualmente calificado de *transicional*.

Los fenómenos transicionales aportan desde el comienzo a todos los seres humanos algo que será siempre importante para él: *un área neutra de experiencia que no será jamás confrontada* (Winnicott, 1975).

El objeto transicional sirve de defensa contra la angustia depresiva; ahora bien, es posible extender su descripción, puesto que, dicho objeto está cargado de significaciones. Representa a la madre, está dotado de las cualidades de ella y de los momentos de calma que ella ha proporcionado. Para Winnicott el objeto transicional representa la transición del niño pequeño, quien pasa del estado de unión simbiótica al estado en que se encuentra en relación con ella como algo exterior y separado. Indica el paso del control omnipotente al control efectuado por manipulación; precede al reconocimiento de la realidad exterior percibida en cuanto tal, es decir, no interpretada mediante una actividad fantasmática. Por lo que se refiere al destino de ese objeto, no será olvidado sino que se le retirará la carga afectiva –se dejará de amar–, pierde importancia cuando deje de ser necesario al niño; en realidad, pierde su significación cuando los fenómenos transicionales se tornan difusos y se expanden por el espacio transicional, que está situado entre la realidad interior y la realidad exterior.

El espacio transicional persistirá durante toda la vida, será ocupado por actividades lúdicas y creativas extremadamente variadas. Su función permitirá aliviar al ser humano de la tensión constante producida por la puesta en relación de la realidad del *adentro* con la realidad del *afuera*.

El cuento puede representar para el niño ese objeto que posibilita contener su angustia ante la conciencia de la existencia de un *otro* externo a él, quien controla y define su existencia. Realidad muy diferente a la percibida en estadios anteriores en los que el *otro* era vivido y representado como una extensión de su propio ser. El cuento llenará y acompañará al niño, permitiéndole ganar independencia y sentirse menos abandonado y expuesto a ese *otro* que ahora resulta una amenaza.

3. Perspectivas de análisis: Abraham: el niño de la inmigración

Abraham llega a la consulta de Etnopsiquiatría del Hospital de Avicenne en París, en el cual, la autora del presente análisis pertenecía al equipo terapéutico. Abraham, a pesar de tener capacidades intelectuales normales y un nivel de razonamiento acorde con su edad, presenta dificultades en la evolución de su identidad, bloqueando su aprendizaje escolar. Este niño tiene once años y algunos meses, no domina la lectura, ni la escritura, presenta problemas graves de memorización, y hasta ahora todos aquellos que intentan ayudarlo en el proceso escolar fracasan. Él nos obliga a pensar la diferencia con sus pares y a proponer medios para ayudarlo.

A Abraham el mar Mediterráneo lo separa de su grupo familiar el cual se quedó en su país de origen. Freud nos enseñó cómo la curiosidad intelectual se funda en la pregunta sobre los orígenes: de dónde vengo, a dónde voy. Esperamos que el niño que entra a la escuela logre integrar los contenidos académicos, estos son los aprendizajes fundamentales: la lectura, la escritura, el cálculo, para lo cual, el niño tiene necesidad de la integridad de sus continentes de pensamiento. A veces, él mismo logra recrear lazos: su inteligencia intacta le permite entonces investir normalmente los contenidos académicos. Pero si, como es el caso de Abraham, el niño no logra crear estos lazos por sí mismo, nos toca pensar en algún medio para ayudarlo, es cuando tenemos que generar estrategias.

Como un gran número de niños de familias inmigrantes, Abraham presenta una *vulnerabilidad psicológica específica relacionada con el traumatismo de la inmigración de sus padres, tanto en el plano afectivo como en el cognitivo*

(Moro, 1994). Este niño se estructura sobre una división entre el mundo de adentro, relacionado con la afectividad del universo cultural de sus padres, y al mismo tiempo al mundo del afuera, de la escuela. Sometido a la disociación entre: filiación (vínculo de parentesco que une a un niño con sus padres), y afiliación (vínculo a la sociedad), el niño es particularmente vulnerable en el momento de los aprendizajes escolares (Moro, 1998). Para crecer, cada día tendrá que reencontrar el mundo de manera traumática (Ibid., 1998). Sobre todo si tenemos en cuenta que el niño no domina suficientemente la lengua del nuevo lugar en el que vive.

¿Cómo ayudar a este niño a re-crear lazos con sus primeros referentes culturales, para que pueda estructurarse como sujeto e integrarse favorablemente a la vida escolar y la sociedad que ahora acoge?

Las investigaciones de psicólogos y terapeutas han ayudado a comprender mejor y a conceptualizar el posible origen de los problemas que conllevan al fracaso escolar de un gran número de niños inmigrantes, particularmente aquellos que pertenecen a un medio económico desfavorable. El niño de familia inmigrante puede presentar perturbaciones de varios tipos de continentes de pensamiento, sobre todo lingüísticos, culturales y familiares:

- Lingüísticos: el niño no ha integrado la lengua de sus ancestros y en primer lugar la de sus padres. Recordemos que el ser humano es un ser de filiación lingüística, un ser de lenguaje que pertenece a un linaje... la verdadera relación unificadora es la relación de la palabra (Dolto, 1994).
- Cultural: cada grupo, cada pueblo funciona sobre sus propias representaciones (costumbres, valores, lógicas, mitos).
- Familiar: el niño se inscribe en un mundo *trasgeneracional* (Dolto, 1994).

Recurrir al cuento

Fue así como se pensó en la creación de un espacio intermediario que permitiría el vínculo entre las dos culturas del niño, utilizando el cuento bilingüe proveniente de la cultura de sus padres y enviado por un pariente en su lengua de origen, el cuál fue traducido por un intérprete al francés.

¿Por qué un cuento? Los cuentos hacen parte del patrimonio cultural de todos los países y pueblos del mundo: podemos decir en este sentido

que los cuentos son universales. Por el contrario, las representaciones que los cuentos vehiculan no son universales, son específicas de los hombres y culturas que las producen. Esta es la razón, desde el punto de vista clínico, terapéutico y pedagógico, se introducen los cuentos bilingües en el trabajo con los niños inmigrantes, pero no se trata de cualquier cuento, sino de aquellos provenientes de su cultura, cuentos conocidos por la familia que se quedó en el país de origen. Esta propuesta tiene como objetivo crear lazos de varios tipos:

- Lingüísticos: porque los abuelos se expresan en su lengua, en este caso el *soninké*.
- Culturales: porque los cuentos transmiten contenidos y sentidos de la cultura.
- Familiares: porque los cuentos provienen de los ancestros, de los abuelos que lo transmiten a su vez a su nieto Abraham.
- Psíquicos: entre el mundo interno y el mundo externo del niño.

El cuento es un relato provisto de leyes estructurales, y la gramática de los relatos va a ser utilizada en una perspectiva de interacción mutua. Cauvin nos recuerda que el relato funciona como una “unidad de sentido con una situación inicial, una situación final, y entre las dos, una cierta evolución, de hechos diversos” (Cauvin, 1992).

Calame por su parte argumenta que “la literatura oral es la parte de la tradición de cada sociedad, de cada lengua en referencia a una base cultural. Ella vehicula tanto la historia del grupo como la de sus creencias, sus representaciones simbólicas, sus modelos culturales o su visión del mundo natural” (Calame-Griaude, 1991).

Gibello observa que “los continentes de pensamientos grupales y culturales esculpen el pensamiento que procede de los continentes arcaicos y simbólicos complejos. Estos se manifiestan entre otros en los mitos, los cuentos y las leyendas de cada civilización” (Gibello, 1988).

Fue así como planteamos a los padres de Abraham, al final de una de las consultas, traer a la siguiente los cuentos provenientes de los parientes que se quedaron en el país de origen, con la idea de posibilitar una interacción entre generaciones. El padre de Abraham viajó a Mali y aprovechó para traer dos casetes, uno grabado por la familia materna y otro grabado por la abuela paterna.

Papá se fue a buscar los cuentos, nos diría Abrahám. Los contenidos de estas grabaciones fueron explicados por nuestra intérprete en presencia de la madre de Abraham, quien participó animada en la traducción del soninke al francés. Estas “palabras” de los abuelos son preciosas para Abraham. No importa si no comprende muy bien el Soninké, nosotros invitamos a Abraham a escuchar cada semana estos cuentos en las dos lenguas. El niño fue sumergido dentro del ambiente particular contextual del relato propiamente dicho. Después de cada escucha, Abraham reconstruyó la historia en francés y dibujó los momentos que él deseó.

El material recogido a partir de numerosos casos, muestra que los niños dejan libre curso a su imaginación y que las asociaciones libres emergen rápidamente en medio del relato de cuentos, recreando de esta manera los lazos transgeneracionales, lingüísticos, culturales, psíquicos entre el mundo externo y el mundo interno de Abraham, de sus padres, entre sus raíces *maliennnes* y el nuevo mundo que debe habitar (Francia). A través de estos cuentos se pudo influenciar y fortalecer los procesos de desarrollo y la evolución de la identidad de Abraham.

El cuento bilingüe enviado al niño por un miembro de la familia, fue registrado en un casete. Este cuento es el objeto transicional que une el mundo de la casa con el espacio terapéutico, en este sentido el cuento tuvo por función apaciguar al niño de la tensión constante suscitada por la puesta en relación: de la realidad del *adentro* y la realidad del *afuera*.

Bibliografía

- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor S.A.
- ____ (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza S.A.
- ____ (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*. Paris: RETZ.
- Labov, W. (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cali: Centro de traducciones, Universidad del Valle.
- Bres, J. (1994). *La narrativité*. Francia: Ed. Duculot.
- Winnicott, D. W. (1951). *Objetos transicionales y fenómenos transicionales en Psicoanálisis y pediatría*. Paris: Payot.
- Moro, M. R. (1998). *Psychoterapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris: Dunot.

Gibello, B. (1995). *La pensée décontenancée*. Paris : Bayard.

Calame-Griaude G. (1965). *Ethnologie et langage. La parole chez les Dogons*. Paris: Galimard.

Cauvin, J. (1992). *Comprendre les contes*. Versailles: Les Classiques Africains.

Freud S. (1929). *El malestar en la cultura*. Obras completas. Tomo 21. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

___ (1923). *El yo y el ello*. Obras completas. Tomo 19. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

___ (1913). *Sueños infantiles con significado espacial*. Obras Completas. Tomo 17. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICAS DE CRIANZA: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

MARTHA HELENA BARRETO R.

*A Violeta. Figura de un comienzo,
cuya presencia alegra nuestros corazones*

Planteamiento inicial

El *Módulo crianza, trato y educación en Colombia*, hace parte del plan de estudios de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, programa que surge de las discusiones emprendidas por un grupo de profesores de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en 1997. A este programa asisten profesionales de diferentes disciplinas interesados en profundizar temáticas como: saberes y cognición, ética y vida cotidiana en las relaciones con la infancia, oralidad y escritura, historia de la infancia, derechos y políticas, relatos autobiográficos e investigación.

El Módulo surge a finales de los años noventa, época en la cual se desatan una serie de discusiones por los movimientos de infancia creados a partir de la “Convención de los derechos de los niños” en 1989 y la “Conferencia de Jomteín”, donde se proclama la necesidad de pensar la educación infantil de 0 a 6 años. Este marco normativo se convierte en un acontecimiento donde florecen investigaciones sobre la infancia que discuten la imagen universal del niño e introduce el relativismo propio de cada cultura, sus ideales, creencias y prácticas. De esta manera, se reconoce la infancia como un proceso de construcción socio-cultural, que admite la existencia de diferentes prácticas de crianza y por ende, experiencias de ser niños diversas.

En efecto, se afirma: “La crianza es un concepto universal de la cultura que se modera y expresa según las condiciones específicas de tiempo, lugar y tradiciones” (Sociedad Colombiana de Pediatría, 2005)¹. Precisamente,

1 Esta acepción es compartida por estudios e investigaciones sobre el tema. Cfr. Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas. Investigación auspiciada por el Ministerio de Educación Nacional, y la OEA. Con la dirección de María Cristina Tenorio. Se afirma allí el

son las investigaciones sobre crianza en la cultura colombiana, en contextos urbanos y rurales, las que admiten pensar: cómo se gestan las prácticas de crianza en diferentes grupos étnicos, el sentido que estas tienen para cada comunidad y cómo se ven afectadas por sus condiciones de vida. Fue objeto de estudio la población indígena, afrocolombiana, campesina mestiza, colonos mestizos y población urbana.

En este contexto se plantea el *Módulo crianza, trato y educación en Colombia*, con el fin de analizar la crianza desde la perspectiva etnocéntrica de la cultura de Occidente, desarrollando el tema desde la pediatría, específicamente la puericultura y su contraste con las visiones de la cultura indígena y la cultura afrocolombiana. Lo interesante de este proyecto, por una parte, fueron las concepciones de crianza en estas culturas tratadas por profesores nativos, quienes aportaron sus reflexiones y experiencias desde las vivencias en sus comunidades. La presencia de una familia indígena y otra afrocolombiana, permitían, por así decirlo, una fuente directa y testimonial que otorga una mayor autenticidad a las experiencias. Por otra parte, se entregaron lecturas que apoyaban los planteamientos y a partir de esto, se han introducido conceptos que admiten esbozar nuevos problemas sobre la crianza de los niños y niñas, a fin de introducir reflexiones sobre el sentido de su formación.

Primer movimiento: la pregunta por el etnocentrismo de Occidente y la complejización de las prácticas de crianza

Planteamiento

En el 2006, tuve la oportunidad de hacer parte del grupo de profesores que orientaban el módulo. Una revisión del planteamiento y las discusiones con los estudiantes sobre los problemas actuales de los niños y las niñas, a saber: abandono, maltrato infantil, abuso sexual, desnutrición, soledad, indiferencia, además, de las políticas de Estado y desobediencia, entre otros, establecieron la necesidad de reflexionar sobre el tema de la crianza en la sociedad Occidental. Por esta razón los planteamientos se desarrollaran desde los siguientes autores: los trabajos de Lloyd Demause (1982), capítulo: “La

carácter cultural de la crianza. “La cultura decide, en otros términos, qué tipo de individuo humano se necesita o desea, y amolda consecuentemente la sustancia humana con vistas a la reproducción de su organización y estilo característicos”. (p. 270).

evolución de la infancia”; de Phillipe Ariés (1987), capítulo: “El sentimiento de la infancia”; de Jacques Donzelot (1990) capítulo: “La conservación de los hijos”; también el trabajo de Norbert Elías (1998), especialmente, el capítulo: “La civilización de los padres”. Estos autores ponen en discusión la pregunta por la crianza, del cómo se configuró en la modernidad una concepción de infancia asociada a una etapa en la que se produce un sentimiento hacia los niños, por ende, una empatía en la relación padres-hijos.

Al respecto, Lloyd Demause (1982, 17) plantea que las relaciones paterno filiales no dependen de los rasgos culturales y socioeconómicos de una época, al contrario, éstas parecen saltar el influjo de estos cambios, él dice que: *la fuerza central del cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios “psicogenéticos” de la personalidad resultantes de las relaciones y las interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones*. Se trata de un proceso evolutivo que mostraría la construcción de cuatro momentos de este desarrollo: 1) La identificación proyectiva, que muestra cómo el niño es vehículo de proyección del inconsciente de los padres; 2) Reacción de inversión, donde opera la creencia que los hijos existen para satisfacer necesidades de los padres; 3) Experimentación de empatía respecto a las necesidades del niño y la actuación de los padres para satisfacerlas; y 4) Actitudes contradictorias, el niño es amado y odiado, recompensado y castigado, malo y bueno. Modo de ser que cuestiona la mirada idealizada de la crianza y refleja las contradicciones propias de la construcción del sentimiento con los hijos, para Demause, simplemente, los padres quieren en ocasiones y a su manera manifestar ternura.

En síntesis, este autor afirma que la historia del trato que los adultos han dado a los niños es deprimente, en tanto, revela una larga historia de abusos cometidos desde tiempos remotos hasta nuestros días. Advierte que sin duda ha habido padres que aman a sus hijos, los cuidan, y los errores que algunos cometían en su crianza se debían más a la ignorancia que a la mala voluntad. “Posiblemente el trato despiadado de los niños, desde la práctica del infanticidio y el abandono hasta la negligencia, los rigores de la envoltura en fajas, la inanición deliberada de las palizas, los encierros etc, era y es simplemente un aspecto de la agresividad y la crueldad que hay en el fondo de la naturaleza humana. De la indiferencia innata respecto a los derechos y sentimientos de los demás. Los niños al ser físicamente incapaces de oponer resistencia a la agresión eran víctimas de la fuerza sobre la cual

no tenían control y eran maltratados en muchas formas imaginables que expresan los motivos conscientes o las más de las veces inconscientes de sus mayores” (Demause, 1982,10).

La tesis de que en la antigüedad predominaban los malos tratos a los niños, es contrastada con los estudios de Philippe Ariés, quien plantea que el niño en la edad media era feliz, porque podía mezclarse libremente con personas de diferentes clases y edades. Su hipótesis parte de que en la Modernidad se implementó un estado especial llamado infancia, que dio origen a una concepción tiránica de familia destruyendo la amistad y la sociabilidad, privando a los niños de la libertad, imponiéndoles por primera vez la férula y la celda carcelaria. La familia moderna limita la libertad del niño y aumenta la severidad de los castigos. Tal fenómeno se produce en esta época, en tanto la familia se convirtió en un lugar de afecto necesario entre esposos, padres e hijos, lo que antes no existía. Al respecto afirma: “Este afecto se manifiesta principalmente a través de la importancia que se da en adelante a la educación” los padres se interesan por los estudios de sus hijos y los siguen con una solicitud propia de los siglos XIX y XX, pero tal práctica requiere de una forma disciplinaria.

A continuación, una cita que ilustra el tema del castigo en el siglo XIX, mostrando como en el *Domestic Magazine* entre 1867 y 1869. La mitad de los padres escribieron para pedir o dar opiniones sobre el castigo físico.

“Lo consideraban innecesario, erróneo y nocivo para la modestia y el pudor de las niñas. Pero las cartas dramáticas eran de gente que, con gran satisfacción, informaba los resultados benéficos. Se debatía si el castigo debía empezar en la primera infancia o a los cinco o seis años: si era aconsejable continuar hasta los catorce o quince: si se debía golpear las nalgas descubiertas; qué instrumento era más apropiado, una pantufla (inapropiado), una vara (el más aplaudido) o tiras de cuero especialmente construidas (el más doloroso)” (Robertson, 2004, 79).

En general cuenta el relato, los padres estaban seguros que las golpizas eran la mejor manera de alinear los niños, no sólo de sus padres, sino de su propio sentido de identidad y dignidad. Los planteamientos de Danzelot (1990), muestran como en esta época hubo florecimiento de literatura sobre el tema de conservación de los hijos. Se destacan los discursos de los médicos, los administradores, así como de los policías y los militares. Según el autor, todos estos discursos anuncian una crítica a las costumbres educativas del

siglo con tres blancos privilegiados: Los hospicios, la crianza de los niños con nodrizas domésticas y la educación artificial de los niños ricos.

Conservar a los hijos va a significar, por una parte, poner fin a los daños causados por la domesticidad y promover nuevas condiciones de educación que pueden contrarrestar la nocividad de sus efectos sobre los niños y, por otra, generar una estrategia que exija educar a los padres que tienden a abandonar a sus hijos y dejarlos al cuidado del Estado o a la industria de las nodrizas. Se plantea entonces, la revalorización de las tareas educativas. En el siglo XVIII la imagen de la infancia ha cambiado, lo que se implementa es una organización de los comportamientos educativos en torno a dos polos bien distintos y dos estrategias diferentes:

- A. La orientación hacia la medicina doméstica: conjuntos de conocimientos y de técnicas que permiten a la clase burguesa sustraer a sus hijos de la influencia negativa de las domésticas y poner a estos bajo la vigilancia de sus padres.
- B. Economía social: dirigida a orientar la vida de los pobres, disminuir el costo social de su reproducción y obtener un número deseable de trabajadores con un mínimo de gastos públicos –aspecto que incentiva la filantropía.

Desde el último tercio del siglo XVII y finales del siglo XIX, los médicos han confeccionado para las familias burguesas, una serie de obras de crianza, educación y medición de los niños. Señalan el arte de criar a los niños en la primera edad, guías y diccionarios de higiene y consejos educativos. En general, afirma Danzelot, se produce de toda esta estrategia de reorganización familiar, un nuevo saber sobre el cuerpo desde la medicina, dando inicio a una larga lucha por la destrucción de los saberes de las viejas parteras que fueron juzgadas inútiles y perniciosas. Entre los principales puntos de enfrentamiento están: la lactancia materna y la indumentaria del niño. El autor muestra como durante el siglo XIX, se repiten las alabanzas a los beneficios de la leche materna, la elección de una buena nodriza, lo mismo que la orientación del juego educativo y el uso de la literatura, se reprime la práctica y el uso del corsé.

Robertson ilustra estos nuevos modos de crianza basados en los cuidados de la madre, describiendo el diario de la señora Gakel (1834).

A la edad de seis meses, la niña sonreía y pataleaba cuando entraba su padre, demostrando que lo reconocía. Los padres trataban de aumentar su nivel de atención estimulándola a mirar el mayor tiempo posible los objetos cercanos, y les complacía que su sentido de la distancia aumentara y que ya no tratara de atrapar los rayos del sol (Robertson, 2004, p. 75).

Esta breve travesía por la historia de la infancia en Occidente europeo, nos aporta elementos para pensar cómo las prácticas de crianza han estado sujetas al proceso de evolución y cambios requeridos por el empuje de la modernización, según Demause (1982), a mediados del siglo XIX y XX aparece la socialización como una práctica de guía y adaptación por el buen camino, superando las prácticas basadas simplemente en dominar la voluntad de los sujetos. En el siglo XX, las prácticas de ayuda reconocen que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades.

Desde Ariés y Danzot, observamos como las prácticas de crianza son objeto de alianzas entre los saberes y las instituciones, entre familia y escuela, para forjar un sujeto individual con una identidad distinta a la de los adultos.

Precisamente, con Norbert Elías (1998) y su trabajo sobre la civilización², planteamos una crítica al etnocentrismo de Occidente, cuestionando la idea predominante de un sujeto infantil, cuya imagen es agenciada por la divulgación de conocimientos científicos como la medicina, nutrición e higienización, que idealizan las prácticas de crianza al formar un niño aseado, bien nutrido, inteligente y bonito. En efecto, en los medios de comunicación: prensa, radio y televisión circula publicidad demandando el consumo de alimentos, pañales, juegos; la imposición de este modo de ser niño en nuestra sociedad, desconoce y borra la existencia tanto de puericul-

2 Según el autor, la civilización expresa la autoconciencia de Occidente y “resume todo aquello que la sociedad occidental de los tres últimos siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores a las contemporáneas “más primitivas” (p.47). La civilización caracteriza aquello que expresa su peculiaridad y de lo que se siente orgullosa. Los principales factores de este orgullo son: el grado alcanzado por la técnica, los modales, el desarrollo de los conocimientos científicos, la concepción de mundo, entre otros. Las practicas de crianza no serían otra cosa que un proceso civilización en el que entran los niños inclusive antes de nacer y que es agenciado por la sociedad occidental de modo general. “Civilizar” implica entonces, un proceso de autocontrol de emociones y de comportamientos con miras a la formación del hombre moderno, que implica al menos dos condiciones ser individuo y ciudadano.

turas empíricas que crean y construyen las comunidades, como las difíciles situaciones económicas y sociales a las que se ven abocados muchos niños y niñas. Llamar a una reflexión sobre esta temática no tiene otra pretensión que la de preservar y favorecer la formación de otras formas de ser niño en la sociedad.

La apuesta educativa del Módulo, como aspecto positivo, identificó el proceso de formación de prácticas de crianza en el mundo Occidental, principalmente, lo que significó para la Modernidad la constitución del sentimiento de la infancia, creando así, mejores condiciones conceptuales para comprender los procesos de transformación de crianza en la sociedad actual. En cuanto a la relación infancia-cultura, no se avanzó de manera significativa, especialmente, la crianza en las comunidades indígenas y las sociedades afrocolombianas continuaron como tradicionalmente se venía haciendo.

Segundo movimiento: crianza y la emergencia de los discursos sobre interculturalidad

Planteamiento

Hoy sabemos que padres e hijos se ven enfrentados a los afanes de una sociedad marcada por el trastocamiento (tiempos y espacios) propio de una sociedad globalizada, donde la cultura es desterritorializada de los lugares geográficos. Buckingham (2002) ha investigado sobre estos cambios, advierte que es necesario investigar las situaciones empíricas y reales que viven los niños frente a la problemática de las familias cambiantes como: el declive constante de la vida familiar, crecimiento de las familias monoparentales, la disminución de matrimonio, el aumento de la tasa de divorcios, la reducción del tamaño de las familias, la disminución del tiempo que los hijos pasan con sus padres, la disminución de las posibilidades de contar con hermanos que sean sus compañeros y el aumento de la proporción de las madres que trabajan. Esta problemática se expresa en miedos, temores e inseguridades de los padres a la hora de educar sus hijos; niños y jóvenes tienen que responder a las expectativas de sus padres, de sus maestros y de los medios de comunicación, entidades que no parecen ponerse de acuerdo con los criterios de formación.

Entonces, aparecen nuevos problemas y por tanto nuevas teorías para comprender la diversidad de situaciones a que se ven abocadas la formación de los niños y las niñas. Abordamos los siguientes:

- 1) La pregunta por las transformaciones del concepto de cultura: en los últimos 10 años ha aparecido numerosa literatura que muestra este proceso, donde se acuñan términos como multiculturalidad, intercultural, diversidad y diferencia, para señalar los fenómenos producidos por la globalización económica y la mundialización de la cultura³, como las migraciones, los desplazamientos y con ellos los brotes de xenofobia, discriminación, exclusión y explotación. Temas como la raza, el género, la sexualidad y la pobreza se han planteado como problemas complejos que exigen nuevas conceptualizaciones e investigaciones que darían cuenta –en el contexto del módulo– de los procesos de transformación en la relación infancia-cultura y por ende, en las formas de comprender los procesos de socialización, elección de pautas y prácticas de crianza.

La noción de cultura se pensaba tradicionalmente ligada al territorio geográfico, donde la lengua, la religión, los partidos y demás emblemas, constituyen una cultura nacional o local. Tal noción se vuelve estática y cerrada, marcando diferencias que terminan siendo desigualdades, *marcar las diferencias es otra forma de establecer jerarquías pues, de antemano no todas las culturas parten de las mismas posiciones en cuanto al reconocimiento de las diferencias* (García C., 1999, p. 26).

Parece importante insistir en el concepto de cultura como algo inacabado y en constante cambio, afirma este autor: no se puede delimitar el concepto de cultura, se trata más bien de la producción de tensiones y enfrentamientos entre culturas. En tal sentido, habría que pensar las prácticas o pautas de crianza desde un sentido intercultural⁴.

- 2) La mujer y los fenómenos de migración y desplazamiento: muchas mujeres de los sectores rurales y urbanos han tenido que abandonar sus sitios de origen para responder económicamente a sus hijos. Esta misma problemática aparece en las comunidades indígenas y afrocolombianas, quienes han sufrido con más rigor los efectos de una política neoliberal. El fenómeno de la partida de sus comunidades por iniciativa individual

3 Ver sobre este tema: Bünner, José Joaquín (1998). *Globalización cultural y Postmodernidad*. Chile: F.C.E.

4 En muchas escuelas todavía es predominante la noción de cultura como ligada a un territorio geográfico, mientras esta situación continúe, se acrecienta la discriminación –rechazo del otro– y la xenofobia –miedo al extranjero.

o el desplazamiento forzado, ha obligado a muchas mujeres a emigrar hacia las grandes ciudades nacionales o extranjeras⁵.

- 3) La raza, la etnia y el tema de la interculturalidad: los estudios sobre la cultura afrocolombiana e indígena, han mostrado que luego de varios años de lucha, estas comunidades han conquistado un reconocimiento de sus derechos y una presencia importante en la vida política y cultural de nuestro país; sin embargo, habría que señalar, que si bien existe una emergencia de los discursos sobre diversidad y diferencia, estos no estarían contribuyendo a generar políticas de inclusión, al contrario, la desigualdad ha aumentado⁶. Entonces, nos preguntamos: ¿hasta qué punto, estos nuevos discursos sobre la cultura obedecen más a criterios ideológicos para auscultar la desigualdad, que a la generación de una política que promueva condiciones para la preservación de estos grupos culturales?

En palabras de García Castaño: “Los estudios sobre interculturalidad surgen como consecuencia de la existencia de la desigualdad disfrazada de diferencia, y ello, a pesar de que la condición de todo grupo humano es la diversidad tanto biológica como cultural. Dicho de otra manera, la diferencia es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual se prosigue con éxito la evolución” (1999, p.18).

Abordar el tema de crianza en las comunidad indígena y afrocolombiana, requiere hacernos las siguientes preguntas: ¿de qué manera han incidido los discursos sobre diversidad cultural en la transformación de las pautas y prácticas de crianza locales?, ¿de qué manera han afectado la vida de los niños?, ¿qué prácticas a pesar de los fenómenos de mundialización de la cultura y la globalización económica se mantienen?, ¿qué tipo de movimientos han surgido en defensa de una cultura propia en relación con las prácticas de crianza de los niños? y ¿qué papel juegan las organizaciones internacionales?

5 Igualmente, se podría discutir el fenómeno de los hombres, quienes también se han visto afectados. Sin embargo, creo que el tema de la mujer podría mostrar mejor los procesos de transformación de las pautas y prácticas de crianza.

6 Analicemos estas cifras. *En el mundo actual, la injusticia y la desigualdad son los signos distintivos. El planeta tierra, tercero del sistema solar planetario, tiene 5 mil millones de seres humanos. En él, sólo 500 millones de personas viven con comodidades mientras 4.500 millones padecen de pobreza y tratan de sobrevivir.* Neoliberalismo: Mito y realidad. Renán Vega C. Editor. Ediciones Pensamiento crítico, Bogotá, 2001.

Propuesta

Se plantea como objetivo del Módulo, generar una aproximación crítica del tema de la crianza y trato en Colombia a la luz de los conceptos de interculturalidad y diversidad cultural. Reconocer el valor cultural de los afrocolombianos a partir de una reflexión sobre las prácticas de crianza desde el punto de vista de la cultura e introducir la discusión de la especificidad de las culturas a partir del concepto de diversidad epistémica e interculturalidad.

Analizar desde “Educación Propia”, los procesos de crianza y socialización temprana en una comunidad indígena a través de la conversación y narración de experiencia de un proceso etnoeducativo en los ríos Apaporis, Pirá Paraná y Caquetá.

Identificar el concepto de crianza humanizada en el contexto de la sociedad colombiana, y discutir a partir de los estudios sobre crianza la pertinencia de pensar el tema como un objeto de investigación.

En cuanto al desarrollo del Módulo, en esta fase se produce un documento titulado: *La mirada desde las culturas indígenas del bajo río Apaporis Amazonas*, que sistematiza la experiencia del profesor Gustavo Restrepo durante su trabajo por más de 10 años en esta región. El texto explora las concepciones *macuna* acerca de la noción de persona, la procreación y la crianza, así cómo las actividades cotidianas y rituales que los *macuna* efectúan para moldear y conformar los cuerpos, espíritus y emociones de las nuevas generaciones, quienes a su vez replicarán esta tarea. ¿Qué significa criar *masa goro* “personas verdaderas”? ¿cuáles son las cosas que aprenden las niñas y los niños?, ¿cómo, con quiénes y en qué contextos lo hacen?

Esta propuesta educativa permitió el acercamiento a una noción de cultura y comprensión de las limitaciones que aún tienen los planteamientos de interculturalidad, para luego pensar los problemas de aquellas poblaciones; niños, mujeres u hombres pertenecientes a comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas, que llegan a las grandes ciudades y terminan siendo marcados por la indiferencia y muchas veces la discriminación por parte de la cultura dominante. Así mismo, brindo elementos para comprender las fusiones y composiciones que se producen en el proceso de confrontación con otras culturas.

Se resalta igualmente la visibilización del tema de crianza en las culturas indígenas, que si bien logró una precisión en sus planteamientos, fue limitado, en tanto no se alcanzó a concretar la vivencia con una familia

indígena. También, es necesario avanzar en la problematización del tema en las culturas afrocolombianas.

Tercer movimiento: las prácticas de crianza, un asunto político

Una revisión de documentos que intenta pensar una filosofía de la educación infantil, nos ha permitido trazar unos rasgos para una crítica del modo como se ha construido en la literatura educativa –la tarea de la formación de la infancia. En este planteamiento, se han incluido: el estudio de Walter Omar Kohan (2004), y Jorge Larrosa (2001), así mismo, algunos resultados de la investigación: Dispositivos sociales y educación infantil, proyecto que recientemente terminamos y que aborda el tema de la relación entre políticas sociales surgidas entre 1998 y el 2003 en la ciudad de Bogotá.

Kohan (2004, pp. 39-41) aborda en su libro, el tema del mito pedagógico de los griegos para indagar por las concepciones de infancia en Platón, que según el autor es preciso analizar desde un problema situado a saber: enfrentar y revertir la degradación de la Atenas de su tiempo. Por esta razón, en la visión de Platón se presenta una conexión directa entre las cualidades de una *polis* y la de los individuos que la comporten. Se pregunta entonces Platón: *¿Cómo enfrentar el problema de la degradación de los jóvenes? ¿Qué hacer para canalizar las mejores naturalezas para el mejor proyecto político?* (p. 40).

El problema es educativo –piensa el filósofo griego–, se trata de pensar *otro cuidado, otra crianza, otra educación, una experiencia infantil de la verdad y la justicia que preserve lo que en esas naturalezas hay de mejor y lo ponga al servicio del bien común* (Ibíd.) Una revisión etimológica de la manera como Platón se refiere a los niños⁷ muestra tres tendencias: *país*, con la cual se refiere a niños y jóvenes de diferentes tendencias; *puer*, que está más asociada al vínculo afectivo con los esclavos; y *neos*, joven reciente. Hay en común una asociación muy fuerte entre los campos semánticos del alimento y la educación en el mundo greco-romano. “Criar”, “nutrir”, “engordar”, “alimentar” son palabras usadas para significar la crianza como un periodo entre la *génesis* (nacimiento) y la *paidéia* (educación).

Kohan concluye la revisión que hace a los escritos de Platón, diciendo

7 Muestra que Platón se refiere a los niños básicamente a través de dos palabras; *país* y *neos*. *País* remite a una raíz indoeuropea que toma la forma de *pa/po* en griego y *pa/pu* en latín (la palabra latina equivalente es *puer*), cuyo significado básico es alimentar, alimentarse” (p. 41).

que este filósofo no usó una palabra específica para nombrar la infancia, al respecto dice: *Al contrario, de diversas formas compone un cierto concepto complejo, difuso, variado* (p. 45). Una primera marca es la ausencia de una marca específica: la presencia de una ausencia; la segunda es la inferioridad frente al varón adulto, ciudadano y su equiparación con otros grupos sociales, como las mujeres, los borrachos y los ancianos, una marca de ser devaluado y jerárquicamente inferior; la tercera marca, lo no importante, lo accesorio lo superfluo y lo prescindible, por lo tanto, lo que merece ser excluido de la polis; y finalmente la marca instaurada por el poder. La infancia es el material de los sueños políticos, sobre la infancia recae un discurso de la necesidad, un sentido y una política que necesita de la infancia para construir un futuro mejor. El autor describe en este texto cuatro marcas:

La infancia como pura posibilidad: Platón enfatiza la importancia de educar los primeros momentos. En *La República* se describe esta imagen. “Sócrates” afirma, que se ha de ser extremadamente cuidadoso en la elección de los textos con los que los niños entrarán en contacto en primer lugar. Da la siguiente razón:

Y bien, sabes que el principio de toda obra es lo principal, especialmente en los más pequeños y tiernos; por eso entonces cuando se forma e imprime el tipo de alguien que quiere diseminar en cada persona (*La República*, II 377 a-b, p. 51).

Por eso, afirmará Sócrates que en esta primera edad no se permitirá a los niños que escuchen relatos que contengan mentiras y opiniones contrarias a lo que se espera de ellos en el futuro, por eso, hay que ocuparse de los niños y de su educación, no por lo que los pequeños son, sino por lo que ellos irán a devenir. Una buena educación puede corregir una mala naturaleza, y, esta educación se transforma de generación en generación.

La infancia como inferioridad: esta imagen la recrea Platón en el texto *Las Leyes*. Allí afirma que: *los niños son seres fogosos incapaces de quedarse quietos con el cuerpo y con la voz, siempre saltando y gritando en desorden, sin el ritmo y la armonía propia del varón adulto* (II 664-665a.) (p. 55). Los siguientes son otros enunciados: *El niño es la fiera más difícil de manejar. La tarea principal de los encargados de la crianza será dirigir en línea recta sus naturalezas*. Esta imagen de inferioridad es recreada en varios diálogos. En *La República*, se dice que los niños al nacer participan sobre todo del deseo, algunos nunca participarán de la razón y muchos sólo bastante tarde. *En los niños igual que en las mujeres y esclavos domina lo inferior: las pasiones, placeres y dolores* (IV 431c., p. 59). En otras ocasiones, Sócrates asocia a

los niños al engaño, a ser contradictorios (decir una cosa y su negación), o inconsistentes (decir una cosa y hacer otra). También afirma que en la infancia no tenemos conocimiento, no sabemos nada sobre la *polis* ni sobre el pasado. Kohan analiza este pensamiento de Platón, afirmando que el filósofo tiene un modelo antropológico de varón adulto, racional, fuerte, valeroso, equilibrado y justo, cualidades cuya ausencia en estado incipiente, torna a los niños y a otros grupos sociales como inferiores.

La infancia como otro despreciado: los niños son la figura de lo no deseado, de quien no acepta la propia verdad, de quien no comparte una forma de entender la filosofía, la política. Una figura del despreciado, de lo excluido. “Calicles” en *Giorgias*, reafirmando la relación entre filosofía e infancia argumenta: *La filosofía es ciertamente, amigo Sócrates una ocupación grata, si uno se dedica a ella con mesura en los años juveniles; pero cuando se atiende a ella más tiempo del debido es la corrupción de los hombres* (484c-d, p. 64). Cuando se es joven se puede permitir esta diversión y dedicarnos a cosas sin importancia, pero si nos dedicamos toda la vida a la filosofía, seremos inexpertos para manejar los asuntos de la vida pública. La filosofía como la infancia está ligada a la falta de experiencia.

La infancia como materia de la política: en *La República*, Platón se ocupa de la educación de los niños. *El legislador se ocupa ante todo de su crianza (trophé), la etapa inmediatamente posterior al nacimiento, por ser la más laboriosa de todas, y también de su educación* (p. 68). En *La República* se legisla así la educación de los niños:

Allí, en los primeros años, los niños serán indistintamente alimentados por las madres en periodo de amamantamiento, sin que estas reconozcan a sus hijos. Los juegos infantiles serán reglamentados rigurosamente para que los niños aprendan desde pequeños la estima y el apego a las leyes. La música y la gimnasia serán impartidos según criterios igualmente estrictos, cuidando que no se introduzca innovación alguna frente al orden establecido por los fundadores de la polis (IV 42b-e; V 460 c-d., p. 70).

Según Kohan, en este esquema hay dos elementos básicos que definen una clásica pedagogía formadora. Se educa para desarrollar ciertas disposiciones que se encuentran en bruto, en potencia en el sujeto a educar, e igualmente, se educa para con-formar y dar forma en ese sujeto, a un modelo prescriptivo que ha sido establecido previamente. La educación en *La República* es

entendida como una tarea moral, normativa, como el ajustarse a lo que es un deber ser. Se trata de una tarea política. Serán los educadores, los filósofos, los políticos y el fundador de la *polis*, quienes pensaban para los individuos educables lo que querrían que estos fuesen. El autor concluye que en este registro, los niños no interesan porque sean “niños”, sino porque serán adultos que gobernarán la *polis* en el futuro.

Sobre los discursos de las maestras

Estas imágenes de infancia parecen haber permanecido en todo el pensamiento de Occidente, por ello, para observar su permanencia actual, presento como ejemplo, fragmentos de análisis del discurso realizados al proyecto pedagógico de la Secretaría de Integración Social de Bogotá, titulado: *Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del proyecto pedagógico (DABS)*. Documento que emerge en el periodo 1998-2003, época de debate para la instauración en la ciudad de una política para la infancia.

Proyecto

Dispositivos de política social y educación infantil (1998-2003)

Análisis del discurso de las formadoras de los niveles de niños de 2 a 5 años

El problema

Si los discursos sobre concepciones de desarrollo infantil y educación inicial, sitúan al maestro como un adulto en condición de igualdad con otros agentes promotores de desarrollo, ¿de qué saber son objeto los maestros y como asumen la condición de educadores infantiles?, ¿qué tipo de normas rige los maestros?, ¿qué tipo de atribuciones les dan?, ¿cómo se sitúa jerárquicamente?, ¿qué es lo característico de su oficio?, ¿qué se le pide?, ¿cuál es su posición frente al proyecto?

El análisis

En los discursos de los maestros sobre los saberes de los niños, aparecen los niños y los maestros cumpliendo diferentes papeles con relación a los saberes de los niños de maternal y las prácticas de cuidado y protección. Las maestras expresan que los niños al provenir de un medio que los hace dependientes y objeto de protección y cuidado, deben ser objeto de educación

personalizada, de formación independiente y de acompañamiento –estar pendiente de sus actividades y jugar con él. El maestro se muestra como un sujeto activo, en tanto, indaga por las hábitos alimenticios (a los padres), ayudando al niño a tener independencia, haciendo de esta experiencia algo más grato; así mismo, se ven prestando un servicio social, en la medida que, los métodos de protección e higiene no se negocian.

El conocimiento de los niños: se expresan como sujetos activos y como sujetos de observación, de estimulación para el avance de su desarrollo; son sujeto de aprendizaje en tanto imitan y son objetos de dirección de actividades en relación de un proyecto, que indica la necesidad de estimulación corporal, comunicativa y sensorial; además, es un sujeto significativo que siente placer en el juego. *En cuanto a la precocidad de los niños,* los maestros los ven como sujetos de aprendizaje del medio, con más libertad de expresarse, de actuar y con facilidad de adoptar comportamientos del contexto, los niños cuenta con ambientes más enriquecidos, hay mayor conciencia de que existen los niños y cuentan con mayor libertad.

La evaluación y la planeación: los maestros se expresan de ellos mismos como sujetos dedicados a la atención de los niños y sin mucho tiempo para planear y evaluar; esta actividad les exige hacer cuadros sobre el desarrollo del niño, permitiendo mirar todo lo relacionado. Los niños son sujetos de observación y evaluación permanente, se expresan de ellos como sujetos en constante aprendizaje; al mismo tiempo, un sujeto en proceso de desarrollo por etapas, en función de la evaluación, que opera a modo de instrumento de lectura de los niños para ver su proceso y sus avances.

La capacidad de decisión: los maestros se expresan como sujetos de una normatividad institucional, en tanto, son objeto de exigencias de planeación diarias, de cumplir las normas de la institución y el modelo pedagógico del jardín. Se ven como sujetos responsables y cumplidores de las rutinas de los niños, pasando mucho tiempo en el jardín y considerando que tienen conocimiento y experiencia con ellos. Los niños son vistos igualmente como sujetos de una normatividad institucional –sujetos de desarrollo–, siendo el futuro del país, son dependientes de la maestra para la formación de su autonomía, son vistos como aprendices e hijos de las maestras.

Asimismo, los maestros se perciben con una posición activa, relacionada a la exigencia de cuidado y protección, que les demanda tomar decisiones

dado lo impredecible que esto conlleva. Los niños al ser vistos como sujetos de accidentes y de formación moral, requieren de sujetos activos que negocien sus deseos e intereses.

La participación en actividades extraescolares: Las maestras son sujetos de planeación y diseño de salidas a parques, museos, etc., y a realizar actividades significativas para los niños de acuerdo a los contextos y unidad temática. Las maestras expresan que los padres son sujetos temerosos de la seguridad de sus hijos, por ende, se muestran sujetas a la normatividad de la institución frente a la negativa de aceptar salidas debido a un entorno inseguro. En este sentido, se ven limitadas en su quehacer pedagógico para generar este tipo de actividades.

Sobre las teorías de desarrollo: las maestras expresan ser la actualización de las teorías de desarrollo y examinan sus implicaciones pedagógicas al orientar el desarrollo de los niños como sujetos lectores, consultando autores como Jesús Palacios, Jean Piaget y Vigotsky. Activos frente a lectura, en tanto, acogen la concepción de niño que les conviene, observan desde su práctica que los autores se contradicen, consideran que Piaget y Montessori, están devaluados, examinan si las teorías funcionan o no en el contexto en que se encuentran los niños. De igual forma, son sujetos de las teorías de desarrollo, las ven importantes para comprender los procesos y avances de los niños, admiten conocer el desarrollo de acuerdo a la edad; son guía para la planeación de actividades que les ayuda a desarrollar el proceso integral de los niños; además, permiten que las actividades tengan una intencionalidad clara. Los niños son vistos por los maestros en relación a esto, como aquellos que adquieren más rápido el aprendizaje; y el maestro es visto como agente de ayuda en el desarrollo de sus capacidades niño-niña.

Perfil de educador infantil: Los maestros se ven como un agente acompañante activo del niño, asimismo, se ven como profesionales actualizados, con experiencia en el desarrollo integral de los niños, que cumplen con las exigencias de una educación permanente. En relación con este objeto, se expresan como sujetos de un título que les otorgue conocimientos de arte, lúdica, capacidad de juego y formación docente; sujetos de un saber práctico, que exige no tanto un saber teórico, sino capacidad de aplicarlo. Además, un sujeto capaz de situarse a nivel de los niños y desarrollar actividades de juego, proponiendo continuamente relaciones interpersonales.

Se ven potencialmente como sujetos de la actualización permanente al ampliar los conocimientos, aportan en los comités pedagógicos y se informan en las bibliotecas, consultando libros de estimulación.

La infancia como acontecimiento, por un pensar la educación

Jorge Larrosa (2001) plantea en este artículo un juego filosófico sobre las figuras de la infancia. Propone la figura infancia-acontecimiento para borrar tanto el carácter de 'meramente pasado' o 'meramente futuro'. El niño no tiene nada que ver ni con el progreso, ni con la recuperación. *el niño no es ni antiguo ni moderno, no está ni antes ni después, sino ahora, actual, presente* (p. 416), su tiempo es inactual, intempestivo, una figura del acontecimiento. Aserciones que invitan a pensar el tema de la educación infantil en tiempos donde esta parece haber escapado a la temporalidad y la espacialidad que protegían un modo de ser de la infancia, de modo que la escuela y la educación parecen insistir y resistir. Asistimos hoy a la explosión de discursos y saberes sobre la infancia y sobre la primera infancia en particular, sin embargo, considero que la educación tiene un papel importante al pensar la infancia. Las siguientes notas sobre este autor, pueden hacer más que de marco, un estallido filosófico para animar el papel de la educación.

La educación es una forma particular de relación con la infancia, y desde la figura infancia-acontecimiento, propone, Larrosa, la noción de *discontinuidad* para pensar la transmisión educativa, no como una práctica que garantiza la conservación del pasado o la proyección del futuro, sino como un acontecimiento que produce el intervalo, la diferencia, la apertura. La *discontinuidad* es una forma temporal que rompe con la idea de proceso y las ideas subordinadas de desarrollo y de progreso; asume un pensamiento de la educación que perturbe el modelo de comunicación, esa imagen tranquilizadora de comunicación como construcción de lo común, tanto en el espacio como en el tiempo. Se trata de un pensamiento de la educación que se haga cargo de una experiencia liberadora de la historicidad humana.

El autor propone un juego con las palabras '*futuro*' y '*porvenir*', para pensar la educación como una de las modalidades de relación con la infancia. La palabra '*futuro*' permite una relación con el proyectar, prever o prescribir, con aquello que depende de nuestro saber, nuestro poder y nuestra volun-

tad. Con la palabra '*porvenir*' se nombra aquello que no se puede anticipar, ni proyectar, ni prever, ni predecir, sino con aquello que nace, que aparece y que escapa a la medida de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad.

La paradoja de la educación es que tiene que ver simultáneamente con la continuidad y la discontinuidad, entonces, ¿cómo pensar una transmisión que ponga en juego esta paradoja? Como figura del *porvenir*, la educación no se define por dar continuidad de una vida, sino otro tiempo, tiempo del otro, no es la continuidad de la palabra, sino la palabra otra, dar un pensamiento que no es la continuidad de nuestro pensamiento, sino el pensamiento del otro.

La educación tiene que ver con el quizá de una vida que nunca podemos poseer, con el quizás de un tiempo en el que nunca podremos permanecer, con el quizás de una palabra que no comprenderemos, con el quizá de un pensamiento que nunca podremos pensar, con el quizás de un hombre que no será uno de nosotros. Pero al mismo tiempo, para que la posibilidad surja, quizás del interior de lo imposible, necesitan de nuestra vida, de nuestros pensamientos y de nuestra humanidad (423).

La experiencia que describimos requiere de un trabajo de reflexión e investigación continuo que nos permita describir de mejor manera la experiencia infantil de ser niño y niña en la sociedad actual.

Bibliografía

- Ariès, P. (1987). "El sentimiento de la infancia". En: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Barreto, M. y Gallego S. (2007). "Dispositivos de Política social y educación infantil (1998-2003)". En: *Informe de Investigación*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Brüner, J. (1998). *Globalización cultural y postmodernidad*. Chile: FCE.
- Bukingham (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Castaño, G.; Javier y Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Valladolid: Editorial Trotta.

- Demause (1982). "La evolución de la infancia". En: *Historia de la infancia*. Madrid: Edición Castellana, Alianza Editorial.
- Donzelot, J. (1990). "La conservación de los hijos". En: *La policía de las familias*. Valencia: Pretextos.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Kohan, W. (2003). "El mito pedagógico de los griegos". En: *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, S.A.
- Larrosa, J. (2001). "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión". En: *Habitantes de Babel. Políticas poéticas de la diferencia*. México: Ediciones Aguazul.
- ___ (2000). "El enigma de la infancia". En: *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Argentina: Novedades educativas.
- Restrepo, G. (s.f). "Crianza en las culturas indígenas del Bajo Río Apaporis Amazonas". En: *Crianza, trato y educación en Colombia*. Bogotá: Especialización Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Robertson P. (2004). "El hogar como nido: La niñez de clase media en la Europa del siglo XIX". En: *Giros y reveses: Representaciones de la infancia a través de la historia*. (Compilación). Venezuela: Documentación y Estudios del Banco del Libro.
- Vega R. (2001). *Neoliberalismo: mito y realidad*. Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- Tenorio, M. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y la OEA.

SEGUNDO CONVERSATORIO

MODERADORA: SANDRA GALLEGO GALVIS
CONFERENCISTAS: GLADYS LECOMTE Y MARTHA HELENA BARRETO

Moderadora: *para concluir el conversatorio, quisiera leer una serie de preguntas que podrían generar un debate entre las expositoras, estas son: ¿sociedad global nueva sociedad?, ¿es un mundo más justo, más equitativo?, ¿cuál sería entonces el ciudadano del siglo XXI?, ¿en qué porcentaje sería realmente integral?, ¿cómo influyen las políticas gubernamentales y cuál es su responsabilidad?*

Gladys Lecomte: es difícil predecir cuál es el ciudadano del futuro en una sociedad global, sobre todo cuando hace énfasis en la reflexión de la diversidad cultural. En el plurilingüismo hay elementos importantes para pensar un futuro, quizá menos uniformizado, menos tecnológico y en eso a veces los estudios en ciencias humanas o los estudios científicos se quedan cortos. La literatura es la que nos proyecta el futuro, pienso un poco en la obra de Aldous Huxley “Un mundo feliz”; no sé si un mundo feliz es el que nos está esperando a la manera de Huxley, no quiero ser negativa, pero pienso que la tecnología hay que pensarla de otra manera, y saber cómo una investigadora puede realizar una contribución desde su campo de acción –en mi caso desde la sociolingüística. Por ello, responder a preguntas tan generales, sólo se puede desde la literatura.

Moderadora: *tengo unas preguntas respecto a su trabajo que podríamos vincular con el debate planteando acá. Al final, usted hizo referencia en las prácticas lingüísticas, digamos cotidianas, lo que hablaba del plurilingüismo en vivo, etc., ¿tienen que ver con relaciones de poder?, ¿nos podría decir o ampliar un poco respecto a eso?, ¿cómo son las relaciones estatales con respecto a las políticas? y ¿cómo se establece una relación de poder con esas otras prácticas que usted también insiste en relacionar?*

Gladys Lecomte: sí, eso es innegable en las prácticas lingüísticas y en la comunicación en general, cuando entramos en relación con el otro, siempre

hay unas relaciones de poder, por ejemplo, en las decisiones políticas de un país. La semana pasada estuve en un seminario en la Universidad de Antioquia en Medellín y estuve hablando sobre la metáfora –como hable hoy a ustedes. Un dirigente indígena me comentaba sobre una entrevista que tuvo con Carlos Castaño y hablaba de unas conversaciones de mediación entre este grupo y los grupos indígenas. El dirigente indígena reflexionaba acerca del papel de las metáforas, él decía: *¡la metáfora nos salvó la vida!* De esta forma las comunidades indígenas pudieron convencer a los representantes de estos grupos armados para que respetaran sus tierras. Entonces, cuando él me dijo *¡la metáfora nos salvo la vida!*, no creo que fuera una exageración, pienso que la comunicación es poder; las relaciones que tenemos con la lengua es la relación que nosotros tenemos con nosotros mismos. Al ser nosotros protagonistas de nuestra propia vida, de nuestra propia historia y al reflexionar acerca de las palabras que utilizamos, vemos que hay una relación de poder y reflexión que se extiende al otro; en ese sentido la comunicación (así como lo vemos en los medios de comunicación) se puede utilizar para imponer cierto poder.

Moderadora: *quisiera entonces vincular eso con una pregunta dirigida al asunto de la crianza que trató Martha. ¿Cómo se articula en la diversidad epistémica las prácticas de crianza y los movimientos de resistencia cultural desde las etnias, y en las prácticas pedagógicas en contextos urbanos?, ¿qué importancia tiene en la formación de agentes educativos y docentes?*

Martha Barreto: voy a referirme un poco a la primera pregunta. De alguna forma habría que mirar como una paradoja –para nosotros los latinoamericanos– el problema de la diversidad cultural y la globalización entendida un poco desde el punto de vista de las políticas neoliberales. Todos sabemos –y las noticias lo dicen a diario–, que la desigualdad, la pobreza y el desempleo persisten en nuestros países. Con relación a esto hay una estadística que yo citaba aquí tomada del libro “Neoliberalismo: Mito y realidad” de Vega Renán que dice:

Analicemos estas cifras En el mundo actual, la injusticia y la desigualdad son los signos distintivos. El planeta tierra, tercero del sistema planetario solar, tiene cinco mil millones de seres humanos. En él, sólo quinientos millones de personas viven con comodidades mientras cuatro mil quinientos millones padecen de pobreza y tratan de sobrevivir.

Entonces, desde el punto de vista de los estudios de infancia y las prácticas de crianza, habría que mirar esos dos polos, si bien estamos en una sociedad más flexible, donde se puede acceder a varios idiomas, a nuevos discursos de la diferencia, nuevas políticas de inclusión y otra serie de cosas. Habría que analizar esos dos polos y describir como dice Buckingham, las situaciones que viven los niños, entender toda esa problemática, haciendo comparaciones entre ellos. Los desfavorecidos económicamente no tienen acceso a un capital cultural, a un libro, a la literatura; y los niños de clase media y alta, están muy protegidos y tienen mayor acceso al conocimiento, a más juguetes, entre otras cosas.

Respecto al trabajo pedagógico, ¿qué hay que hacer en las escuelas con relación a esto?, pienso que se debe hacer un trabajo político de reconocimiento de otras prácticas, de otras lenguas y esto sólo se logra con procesos de investigación, para mí un trabajo, como el que realiza Gladys Lecomte es el que nos permite a nosotros abrir esas posibilidades y mirar un poco qué es lo que pasa y cómo podemos nosotros hacer de alguna manera una pedagogía menos homogénea, cómo podemos partir de los saberes de los niños, ya que este último es un ejercicio pedagógico. Si una parte de los saberes de los niños, habrán múltiples saberes en el aula, diversas experiencias, la pregunta ahora sería: ¿cómo hacerlas y cómo compartirlas?, diría que volviéramos a los pedagogos infantiles clásicos que vinculan la escuela con la vida, esa estrategia permite mirar la diversidad, e invitaría a los maestros a investigar, leer literatura, reflexionar, pues de lo contrario quedarían estáticos y cerrados, esa sería mi respuesta.

Moderadora: quisiera preguntar a Gladys Lecomte, vinculando un poco algo que dice Martha Barreto sobre el asunto del lenguaje y la resistencia cultural. La pregunta para Gladys es: ¿Si en las investigaciones adelantadas ha encontrado lo que podría llamarse una resistencia a una especie de lenguaje mayoritario, qué podría aparecer frente a esas comunidades minoritarias a través de ciertos usos del lenguaje o ciertas prácticas cotidianas con el lenguaje?

Gladys Lecomte: sí, el caso del pueblo Tamazigh, el cual es un ejemplo de resistencia, pues, es una cultura que ha sido anulada por la cultura árabe y por la colonización francesa, pero que aún resiste y continúa viva en la lengua, han recuperado el alfabeto y su lengua se enseña desde 1990 en las escuelas.

Moderadora: *tenía una afirmación donde decía que la migración cambia las estructuras lingüísticas de un país, mi pregunta es: ¿estas mantienen cierta vitalidad?, ¿además de ese mantenimiento de vitalidad, tienen alguna transformación respecto a otro tipo de lenguajes?*

Gladys Lecomte: podemos citar el caso de la población hispana en Estados Unidos que se ha mantenido en algunos Estados del sur y ha impuesto el castellano en la escuela, y al contrario, el contacto con el inglés ha hecho que la cultura mexicana tome más valor. Hablé por ejemplo, de los estudios que se han hecho acerca de las inmigraciones chinas en Estados Unidos y en Europa, los chinos aprenden bien la lengua de los padres, pero también aprenden bien la norma (la lengua) con la que después a ellos los van a reconocer. Es un ejemplo interesante y siempre se cita a los jóvenes chinos en Francia como los modelos para decir que la escuela francesa no discrimina a los niños de origen extranjero, porque ellos pueden aprender el francés y el chino en escuelas a las que asisten los sábados y domingos a estudiar el mandarín o las lenguas que son de poder en China. Otro ejemplo, es el del romance en Suiza, el estatus es simbólico, actualmente hay más o menos 40.000 personas que hablan romance, sin embargo es una lengua nacional que hasta ahora está considerada, ya que el grupo romance se ha distinguido y ha hecho todo para que los textos oficiales sean traducidos a esta lengua y así se continúe hablando.

Moderadora: *¿cómo se puede intervenir en las pautas de crianza radicales de ciertas comunidades, por ejemplo los indígenas, sin trasgredir sus creencias?*

Martha Barreto: la idea no es trasgredirlas, de todas maneras lo que he encontrado en la literatura sobre los indígenas, es que ellos no quieren ser indígenas, pues ustedes bien saben que ellos tienen que salir a Occidente donde son discriminados –nosotros somos una cultura que discrimina lo diferente. Hay una investigación muy interesante en el Perú donde muestran que los indígenas se cambian la vestimenta para ir a la ciudad, es decir, se quitan el vestido de ellos y se ponen el vestido de nosotros para sentirse menos discriminados. Creo que la cultura indígena tiene un conocimiento muy profundo sobre las prácticas culturales autóctonas, por eso hay que hacer etnoeducación, es decir, conocer sus prácticas y establecer un diálogo con ellos, hay que mirar todos los saberes que hay en las culturas, por ejemplo, para ellos el problema de los niños es un problema cultural, ahí es donde se

entiende la determinación cultural de los seres humanos, pues, los indígenas son más cuidadosos de su *prole*, como son culturas más cerradas ellos tienen unas normas muy rígidas respecto a la alimentación, al cuidado, al paso de una edad a otra, y tienen otro aspecto muy importante que es el comunitario, allá la crianza es comunitaria, saben como cultura qué es lo que quieren de esta y asimismo la preservan. En eso se trabaja, en la transmisión y en la repetición del legado cultural de los saberes, pienso que nosotros tenemos mucho que aprender de las prácticas de crianza de las culturas indígenas.

AUTORAS

Gladys Lecompte Andrade

Doctora en Ciencias del Lenguaje, Universidad de París V, René Descartes. Profesora e investigadora de la Universidad de Ginebra (Suiza), se desempeña en las áreas de la sociolingüística, lingüística aplicada, lenguas extranjeras modernas y migración.

Martha Helena Barreto

Magíster en Investigación, Desarrollo Humano y Social. CINDE. Universidad Pedagógica Nacional. Socióloga. Cuenta con estudios de posgrado en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana. Profesora adscrita a la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Karina Claudia Bothert

Magíster en Psicología del Niño y del Adolescente, Universidad de París V, René Descartes. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes. Profesora de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Omayra Tapiero Celis

Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Profesora de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Moderadores

Camilo Andrés Salas Leguizamón

Comunicador social y periodista. Gestor social. Especialista en Infancia Cultura y Desarrollo. Premio Iberoamericano de Periodismo.

Sandra Ximena Gallego Galviz

Magíster en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana. Filósofa, Pontificia Universidad Javeriana. Docente del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.