

# Lenguaje y Saberes Infantiles

compiladoras

Flor Alba Santamaría V.  
Martha Helena Barreto R.



Santamaría Valero, Flor Alba  
Barreto Ramírez, Martha Helena

Lenguaje y saberes infantiles/Flor Alba Santamaría V.  
Bogotá: Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, 2007

185 p.; 24 cm.

ISBN. 978-958-8247-99-1

Lenguaje - infantiles - relato - saberes - libro - psíquico

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"

#### COMPILADORAS

© Flor Alba Santamaría V.

© Martha Helena Barreto R.

ISBN. 978-958-8247-99-1

Primera edición 2.007

COORDINADORA EDITORIAL  
Juanita Cajiao N.

DIAGRAMACIÓN  
María Paula Bolaños C.  
Fernando Soler

ILUSTRACIONES  
María Paula Bolaños C.

IMPRESO POR  
Net Educativa

Bogotá D.C  
Derechos Reservados  
2007

CONTACTOS: [www.catedraunesco.org](http://www.catedraunesco.org)  
[catedraunesco@udistrital.edu.co](mailto:catedraunesco@udistrital.edu.co)

Queda prohibida la reproducción  
total o parcial de esta obra por  
cualquier medio bajo las sanciones  
establecidas en las leyes.

# CONTENIDOS

<b>Presentación.....</b>	<b>9</b>
Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de bogotá <i>Flor Alba Santamaría V.....</i>	<b>13</b>
<b>Primera Conferencia.....</b>	<b>27</b>
<b>Lenguaje y construcción de la     representación del otro en los     niños y las niñas</b> <i>Evelio Cabrejo P.....</i>	<b>29</b>
<b>Primer Conversatorio.....</b>	<b>51</b>
La madre y el bebe: representaciones e interacciones <i>Karina Bothert O.....</i>	<b>52</b>
Los niños como creadores: la música de la vida antes de la música del lenguaje <i>Daniel Hernandez R.....</i>	<b>58</b>
Argumentación, matemáticas y construcción de sentido <i>Dora Inés Calderón.....</i>	<b>63</b>
<b>Relatores.....</b>	<b>71</b>
<b>Segunda Conferencia.....</b>	<b>73</b>
<b>El relato como fuente de     organización y creación infantil</b> <i>Evelio Cabrejo P.....</i>	<b>75</b>

<b>Segundo Conversatorio.....</b>	<b>93</b>
El relato y la experiencia del escritor	
<i>Nahum Montt.....</i>	<b>94</b>
La transformación del relato en la escuela	
<i>Francisco Cajiao.....</i>	<b>101</b>
Recuerdos e historias de relatos	
<i>Flor Alba Santamaría.....</i>	<b>107</b>
Relatos de niños sobre el desplazamiento	
<i>Raquel Pinilla V.....</i>	<b>114</b>
<b>Relatores.....</b>	<b>121</b>
<b>Tercera Conferencia.....</b>	<b>123</b>
<b>Representaciones mentales:</b>	
<b>Acción y construcción</b>	
<i>Evelio Cabrejo P.....</i>	<b>125</b>
<b>Tercer Conversatorio.....</b>	<b>145</b>
La formación de maestros y los imaginarios de infancia: reseña de una investigación	
<i>Cecilia Rincón B.....</i>	<b>146</b>
Paradojas de los discursos sobre la infancia	
<i>Martha Helena Barreto R.....</i>	<b>155</b>
Las representaciones mentales de los niños y las niñas y el aprendizaje inicial de la lectura	
<i>Rita Florez R.....</i>	<b>159</b>
Comunicación y educación	
<i>Boris Bustamante.....</i>	<b>167</b>
<b>Relatores.....</b>	<b>177</b>

## RECONOCIMIENTOS

Muchas manos y muchas mentes ayudaron a tejer las páginas de este libro que nace gracias al programa de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, creada por acuerdo firmado entre la universidad Distrital Francisco José de Caldas y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO. La Cátedra se basa en *“la solidaridad universitaria, necesaria para poner en marcha un proceso que lleve a establecer nexos duraderos entre instituciones educativas y científicas superiores a nivel mundial y enfatiza especialmente en la elaboración de estrategias y mecanismos para una rápida y eficiente transferencia de conocimientos y su aplicación a las condiciones de los países en vía de desarrollo y sus sistemas de enseñanza superior”*. Desde esta perspectiva surge la idea de la publicación de un libro para socializar y compartir los resultados del Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, realizado en Bogotá en el mes de Abril de 2006.

Deseamos hacer un reconocimiento especial a nuestra institución, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a sus directivas en sus diversas instancias, Rectoría, Vicerrectoría, Oficina de Relaciones Interinstitucionales, Centro de Investigaciones y Desarrollo científico, Bienestar institucional, Facultad de Ciencias y Educación, con cuyo apoyo financiero y de gestión se hizo posible esta publicación.

Agradecemos al profesor Evelio Cabrejo por sus aportes a la discusión acerca del relato infantil al ofrecernos su caudal de conocimientos, el cual es resultado de búsquedas e investigaciones sobre el lenguaje de niños y niñas. Y le agradecemos especialmente por permitirnos compartir su sabiduría y su palabra oral, la cual hoy plasmamos en forma escrita para que pueda trascender y llegar a padres, madres, maestros y formadores de niños y niñas.

Agradecemos al equipo de profesionales, profesores, estudiantes y monitores de la cátedra UNESCO con quienes compartimos largas jornadas de discusión, organización y trabajo, en especial a Karina Bothert por sus invaluable aportes en la traducción, transcripción y organización de los textos.

A los estudiantes de Pedagogía Infantil, Leidy Constanza Rodríguez, Marina Romero, Fabiola Orjuela, Litssy Gaitán; a los monitores, Luisa Milena Cañón, Carlos Eduardo Daza y a Liliana Ortiz, asistente de la Cátedra.

A las profesoras Martha Solano y Alicia Rey por la corrección de estilo y por dejarnos los oportunos trazos de la oralidad entremezclados en lo escrito, a Hernán Garcés por sus fotografías y acompañamiento, a Juanita Cajiao N. y a María Paula Bolaños por la diagramación y excelentes ilustraciones. Finalmente a los conferencistas, relatores y asistentes al Seminario Internacional Lenguaje y Saberes infantiles, por unirse a la iniciativa de constituir comunidades de indagación que nos lleven a pensar y a replantearnos una visión actualizada de niños y niñas como seres autónomos, creativos y dueños de sus propias palabras tal como se dibujan a través de sus maravillosos relatos.

## PRESENTACION

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el seminario internacional "Lenguaje y Saberes Infantiles" organizado por la cátedra UNESCO en: Desarrollo del Niño y el grupo de investigación "Lenguaje, Discurso y saberes", de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; al mismo tiempo se pretende darle paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles como contribución a la conformación de una escuela de pensamiento sobre el tema.

La reflexión se inicia con la presentación de la tesis de doctorado: "Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá", realizada por la profesora Flor Alba Santamaría. La investigación propició el acercamiento a la producción teórica desarrollada por el profesor Evelio Cabrejo, entorno al tema del lenguaje y la actividad psíquica en el niño.

El libro continúa con la síntesis de tres conferencias del profesor Cabrejo, dinamizadas por conversatorios. En la primera conferencia: "Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas", el profesor Cabrejo nos hace ver cómo los niños desde temprana edad participan en la construcción de representaciones del otro, de su mundo social, del mundo exterior y de si mismos. El primer conversatorio, desarrollado por la profesora Karina Bothert, se titula: La madre y el bebé: Representaciones e interacciones. El profesor Daniel Hernández, interviene con el tema Los niños como creadores, enfatizando la manera en que éstos toman iniciativas, hacen variaciones, en pocas palabras: son artistas naturales. Se finaliza con la ponencia de la profesora Dora Calderón sobre Argumentación, matemáticas y construcción de sentido

La segunda conferencia: “El relato como fuente de organización infantil”, profundiza acerca del relato como propiedad del lenguaje y fuente de creación de la psiquis infantil. El escritor Nahum Montt inicia el segundo conversatorio con el tema: El relato y la experiencia del escritor, enfatizando en la contundencia narrativa de los relatos, desde su experiencia como escritor. El profesor Francisco Cajiao, introduce la problemática del relato en la escuela, e invita a recuperar la conversación, especialmente la conversación con los ausentes. La profesora Raquel Pinilla, expone avances de su investigación de tesis de doctorado: Relatos de niños sobre desplazamiento, planteando conceptos como relato y construcción de identidad; la posición ante los acontecimientos, la marca, y el relato como intervención pedagógica en la escuela. Finalmente, Flor Alba Santamaría aborda el tema de recuerdos e historias de relatos, su intervención recrea el sentido del relato como río, como magia, como trozos y trazos de vida.

En la tercera conferencia “Representaciones mentales, acción y construcción”, el profesor Cabrejo aborda el tema del lenguaje como uno de los parámetros de la cognición, señalando que el estudio de las representaciones mentales es uno de los campos más complejos de las ciencias humanas. El tercer conversatorio lo inicia la profesora Cecilia Rincón, con la reseña de la investigación: La formación de maestros y los imaginarios de infancia, donde resalta importancia de este trabajo en la formación de maestros. Así mismo, hace distinciones entre los conceptos de imaginario y representaciones. Continúa la profesora Martha Barreto con Paradojas de los discursos sobre la infancia, quien expone una reflexión sobre la problemática de el lenguaje de los medios y su incidencia en la representación de una infancia victimizada, concretamente en el caso del maltrato infantil. Finaliza la docente Rita Flórez con una ponencia sobre Las representaciones de los niños y las niñas y el aprendizaje de la lectura, desde la noción de dominio como conjunto de representaciones.

El profesor Cabrejo, complementó los planteamientos de los participantes, al final de cada conversatorio, en algunos casos precisando conceptos y en otros, dejando abiertos los temas para posteriores investigaciones.

El libro propicia desde su misma estructura una mirada compleja del lenguaje infantil desde investigaciones que habitan las fronteras de la lingüística, la pedagogía, la psicología y la sociología, e invitan a repensar desde este lugar la naturaleza de la infancia hoy.

El libro es tejido de transcripciones, por tanto la escritura está llena de las marcas que deja lo oral, la lectura en voz alta, y la calidez de las conversaciones.

# JUEGOS DEL LENGUAJE, CREACIÓN Y DIVERSIDAD EN RELATOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 13 AÑOS DE ESCUELAS PÚBLICAS DE BOGOTÁ<sup>1</sup>

FLOR ALBA SANTAMARÍA VALERO <sup>2</sup>

## Resumen:

Esta investigación trata del análisis de relatos, narrados por niños de las escuelas públicas de Bogotá, Colombia, a partir de experiencias vividas. La muestra la constituye 50 relatos que fueron analizados teniendo en cuenta, aspectos referidos a las constantes y 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. Se demuestra igualmente en este estudio los diversos procedimientos empleados para expresar las relaciones espaciotemporales que constituyen la variedad narrativa, donde los niños aparecen en su verdadera dimensión de autores y creadores de sus relatos.

## INTRODUCCIÓN:

El interés por el estudio del relato en el niño surge del trabajo realizado, de una parte, como profesora de niños en escuelas públicas de Bogotá y posteriormente como docente de la universidad Distrital, en programas de formación de maestros, a nivel de pregrado y postgrado. De otra parte, la participación en investigaciones sobre el lenguaje en el medio escolar<sup>3</sup>, que permitieron comprender la complejidad y variedad del lenguaje infantil y específicamente de las narrativas infantiles y su rela-

---

1. Síntesis de la investigación realizada por la autora con la cual obtuvo el título de doctora en Ciencias del Lenguaje en la universidad de Paris V-Sorbona bajo la dirección de la doctora Anne Salazar- Orvig.

2. Docente e investigadora, universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3. "La argumentación en el discurso del maestro", "la interacción maestro alumno", realizadas en el grupo de investigación "Lenguaje Discurso y Saberes" clasificado en categoría A en Colciencias.

ción con los medios de información y comunicación. En este contexto el estudio del relato se nos presenta como una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños y las niñas así como también indagar acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno.

La población fue conformada por escolares de diferentes grados de la escuela primaria, seleccionados teniendo en cuenta su deseo de narrar voluntariamente, a su profesor y a un grupo de compañeros de clase, algo que le hubiese sucedido y que recordaran por haber sido agradable o desagradable. Igualmente se les solicitó expresar si el acontecimiento vivido les produjo miedo, tristeza, alegría etc.

No todos los niños narraron experiencias donde estuviesen implicados directamente algunos contaron hechos que les ocurrieron a otros y de los cuales ellos fueron testigos.

## PERSPECTIVAS TEORICAS

Para referirnos a las nociones que expondremos a continuación retomaremos los planteamientos desarrollados especialmente por el grupo de investigadores del LEAPLE<sup>4</sup>, entre otras por Frédéric François (1984, 1990,1993, 2004) y Anne Salazar Orvig (1999,2000,2002)

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:

“Apprendre à parler et à comprendre, c’est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales: en gros c’est apprendre les différents types d’enchaînement des énoncés

---

4. Laboratoire d’Etudes sur l’Acquisition et la Pathologie du Langage chez l’Enfant: Université Paris 5.

sur le discours de l'autre ou sur mon propre discours, c'est entrer dans différents jeux de langage tant par rapport à la réalité qu'au discours de l'autre ou au discours de moi, c'est savoir alternativement répondre, raconter, argumenter, comparer".

(Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente al léxico 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 discurso del otro o a mi propio discurso, es saber alternativamente responder, contar, argumentar, comparar).

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

En esta perspectiva François sitúa sus trabajos en una lingüística de texto y de sus efectos de sentido.

En cuanto 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 decodificables.

En cuanto al sentido inmerso en los discursos, solamente se percibe a través de los movimientos discursivos que revelan tanto afinidades como rupturas. Los relatos presentan una puesta en palabras altamente heterogénea donde es su diversidad la que proporciona los elementos para el análisis. En cuanto a la riqueza de la heterogeneidad de los relatos de los niños debe tenerse en

cuenta el papel de las teorías para poder dar cuenta de lo que es particular a cada relato y de lo que tienen en común entre ellos. Tales elementos se pueden mirar en su estructura y en sus formas de organización.

Para indicar los parámetros productores de heterogeneidad, François F. dice que se hace necesario tener en cuenta las dicotomías: por ejemplo lo que en el relato es universal o cultural, central o periférico, necesario o facultativo, precodificado o inventado, planificado o espontáneo, fonológico o dialógico, extraño o familiar, digno o no de ser contado.

Por la necesidad del narrador de fijar un punto de vista es que ciertos hechos son seleccionados como acontecimientos y otros aparecen como circunstancias, es así como se construye una estructura narrativa. Se puede decir que son raros 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.

Una síntesis de algunos aspectos importantes a tener en cuenta en el estudio del relato infantil en las que coinciden François F y su grupo son:

- Los niños no cuentan como lo hacen los adultos y por lo tanto construyen relatos reconocidos como tales por sus interlocutores no importan quienes sean;
- Es lo particular lo que constituye el interés de intercambio y no el hecho de decir la misma cosa;
- Las formas efectivas de contar reenvían a los subgéneros, como mezclas de secuencias discursivas, más que a los géneros puros;
- Contar aparece como una práctica más compleja y más diversa cuando no se hace de la manera como lo hacen los

adultos sino a partir de datos de las producciones infantiles;

- Tener en cuenta las diferencias en el relato niño/niño como también entre niño y adulto.

A partir de los planteamientos teóricos sintetizados anteriormente, surgen algunas preguntas a las que se pretende dar respuesta a partir del análisis del corpus seleccionado.

## PERSPECTIVA DE ANALISIS

Para el análisis de la muestra de relatos partimos de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo organizan y estructuran los niños sus relatos?
- ¿Cómo expresan los niños los acontecimientos, el tiempo y el espacio?
- ¿De qué hablan los niños en sus relatos?

En cuanto a la primera pregunta se observa que los niños se presentan como narradores acudiendo a mecanismos que les proporciona la lengua para darle organización narrativa a sus historias. Algunos para situarse como narradores lo anunciaron en la apertura del relato, colocándose en situación de interacción frente a sus interlocutores, mediante expresiones de discurso tales como: *“les voy a contar”*, *“mire que un día”*, *“les quiero contar”*. En algunos casos los niños hicieron un resumen de lo que iban a narrar.

Los niños emplearon también diversas formas de concluir sus relatos; algunos cerraron sus historias con elementos que no pertenecían a la historia pero que indicaban que esta no continuaría (*eso fue todo, no es más. Ya, y listo*), otros cerraron sus historias con enunciados que no están relacionados con la secuencia narrativa pero que tienen como función suavizar un tanto los acontecimientos dramáticos como el final que da Luis Alejandro a su relato:

*“Y me eché una ollada de agua para el jugo y me quemé todo esto (señala el abdomen) y me llevaron al doctor y me echaron una pomada,*

*y eso me quedó unas burbujas y eso me las totiaron y me quedó costra y por la noche mi papá me trajo pan y yogurt"*

La variedad de formas de apertura y de cierre empleadas por los niños en la organización de sus relatos, nos muestran la diversidad de mecanismos narrativos que dan a los relatos la heterogeneidad tanto en su organización como en su estructura y ponen de manifiesto que más que buscar un modelo preestablecido de organización del relato, se requiere buscar juegos y movimientos discursivos que emplean los niños como autores de sus relatos.

Los niños utilizaron también diversas formas para entrar a la secuencia narrativa y construir la intriga, estableciendo por ejemplo cierta clase de relaciones que les permitieron presentarse como protagonistas y narradores al mismo tiempo. Para ello emplearon especialmente los pronombres personales (*Yo, me*). Los relatos del yo fueron mayoritarios, en estos el yo representa al narrador para hablar de sí mismo, evocando una experiencia vivida.

En la muestra de relatos se constata una diversidad tanto a nivel de estructura como de organización discursiva, se puede hablar entonces de la heterogeneidad discursiva presente en los relatos y de las múltiples posibilidades de creación y de organización que expresaron los niños como autores de sus propios textos. Esta heterogeneidad está dada por el juego de posibilidades que utiliza el niño en la construcción de los relatos entre lo que es constante y lo que es diverso y que en términos, de Francois, Frédéric<sup>5</sup>, es lo que permite los efectos de interés y de placer que producen en el lector los relatos contruidos por los niños.

En relación con el segundo interrogante acerca de cómo expresan los niños los acontecimientos, el tiempo y el espacio, se observa, en la muestra de relatos, que se emplean ciertas clases de verbos que están relacionados, bien sea con las acciones donde hay presencia de un agente que las realiza o con los procesos donde algo le sucede a alguien.

---

5. ENFANTS ET RÉCITS. Septentrion. France, 2004.

En cuanto a la ubicación del tiempo y del espacio en los relatos se evidencia la presencia de un saber compartido del narrador con sus interlocutores y por esto que, los niños, en algunas ocasiones no consideraron necesario expresarlos, o si lo expresaron en el caso del tiempo lo hicieron de manera indefinida, (una vez, un día) o en el caso del espacio, sin fijar un punto de referencia espacial definido (allá). Es gracias a los diferentes movimientos y juegos del lenguaje que el niño realiza con la diversidad de tiempos, de espacios y de acontecimientos que él logra darle a sus producciones, un estilo, una atmósfera, un aire particular.

En cuanto al tercer interrogante, ¿De qué hablan los niños en sus relatos?, los principales dominios temáticos en relación con los acontecimientos que narraron los niños fueron sobretodo los generados por seres humanos que ejercían el rol de agentes para ejecutar determinadas acciones sobre otros seres humanos (pacientes) como es el caso de los castigos físicos y actos violentos. En efecto, en los relatos cuyo tema era el castigo físico (pegarles) los agentes estaban representados por los padres y los pacientes por los niños.

Los niños se representaron como los pacientes, en quienes recae el castigo, sin enjuiciamiento de los hechos, lo que pone de manifiesto que los niños aceptaron en forma pasiva el castigo.

El tema del castigo físico es reiterativo en los relatos de los niños aspecto que evidencia la frecuencia de esta modalidad de castigo, empleada en algunos sectores de la población colombiana, especialmente en los sectores populares.

El tema de la violencia parece expresarse en los relatos, de un lado, porque hace parte de la realidad social, y algunos la viven y son afectados más de cerca que otros, y de otro lado, porque los medios de comunicación se encargan de hacer énfasis diariamente en los hechos trágicos sobrecargándolos de dramatismo.

Los niños hablan también de acontecimientos que les suceden a los seres humanos donde no hay presencia de agentes, sino sola-

mente de pacientes a quienes les ocurren cosas. Por ejemplo los accidentes o las muertes por causas naturales.

Sin embargo, la temática que predomina en nuestra muestra es la de los accidentes de diversa índole, lo cual parece poner de manifiesto un cierto grado de inseguridad en los distintos espacios donde los niños circulan e interactúan.

Podemos resumir los principales dominios temáticos que predominan en los relatos de la siguiente manera

TEMAS	CANTIDAD DE RELATOS
Castigo físico	10
Accidentes automovilísticos	3
Accidentes domésticos y otros	18
Muertes por causas naturales y ataques	5
Actos violentos	6
Acontecimientos cotidianos	8

En términos generales, en la muestra de relatos encontramos diversidad de dominios temáticos y diferentes maneras de asegurar la continuidad textual. Así por ejemplo, hay niños que en la secuencia narrativa mezclaron diferentes modos de discurso — como la descripción, la explicación, el diálogo — y otros, por el contrario, mantuvieron la secuencia narrativa sin mezclar otras formas de discurso.

A continuación presentamos un relato donde se observa una mezcla de temas, — en la primera parte, la niña no quiso rezar, en la segunda, la toma guerrillera — y se puede apreciar también la mezcla de explicaciones y descripciones en la narración.

*“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 marraños. 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 quedé mirando, después llegué yo y me fui para la casa y ya”*

*Leidy, 9 años. Tercero de primaria.*

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

La investigación permitió comprender la actividad narrativa de los niños y especialmente 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 solo en lo que se cuenta sino en cómo se cuenta. Es así como se encuentran relatos que pueden inspirar sentimientos de dolor, de compasión o de indignación, por ejemplo, relatos donde los padres o familiares golpean a los niños y en los que hay muertes violentas. Pero igualmente son capaces de producir risa —cuando cuentan y hacen sentir el hecho como chistoso— y de articular los dos dominios de significación en un mismo relato —cuando el hecho que se narra es trágico pero su final es inesperado y tiene como efecto el de 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.

En cuanto a la estructura, en la muestra de relatos priman los relatos cortos, sin muchas localizaciones espaciales, ni tampoco temporales, y donde el relato, fundamentalmente, se organiza a partir de una secuencia de acciones. Lo anterior significa que como muchos de los eventos a los que se refieren los niños son dramáticos por sí mismos, no necesitan volverlos complejos con evaluaciones o con modalizaciones. En consecuencia, se puede decir que se ponen en ejecución estructuras de relatos para ser escuchados ó para ser visualizados, más que para ser leídos, que

se semejan un tanto a guiones de cortometrajes para películas de acción.

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 siempre tienen 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, y se expresan de manera simple y directa acerca de las acciones de los adultos.

La indefinición del tiempo y del espacio, presentes en buena parte de los relatos, deja 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 eventos difíciles, que corresponden más bien al mundo de los adultos, pero que a él se le imponen por obligación.

El relato es de 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 solo su mundo interno sino también poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él. Es importante reconocer que, culturalmente, en Colombia se tiene una experiencia narrativa muy rica y en general se otorga sentido a la vida a través del relato. En este sentido, el relato acompaña la vida de los niños como práctica abierta y espontánea de comunicación, en donde predomina el chiste y la narración de la cotidianidad. Esta visión carnavalesca de la vida contribuye de alguna manera a que los niños se conozcan y se encuentren con el otro compartiendo el placer de contar y de ser escuchados. En efecto, en el contexto social y cultural en 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 una proyección de la presente investigación se plantea, por parte del Grupo de investigación Lenguaje Discurso y Saberes y de la Cátedra UNESCO en: Desarrollo del niño, realizar un estudio comparativo sobre la imagen que los niños tienen de sí mismos y la imagen que los adultos tienen de los niños, en diferentes niveles sociales del contexto colombiano.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J.M. 1983. Le texte narratif, Nathan Université. Paris.  
\_\_\_, 1984. Le récit, Que Sais-je? N° 2149, P.U.F., Paris
- ADAM, J.M y LORDA Clara, 1999 B. Linguística de los textos narrativos. Ariel Lingüística. Barcelona
- BAKHTINE, M. 1977. Le marxisme et la philosophie du langage. Minuit.  
\_\_\_, 1978. Esthétique et théorie du roman, Gallimard, Paris.  
\_\_\_, 1982. El problema de los géneros discursivos. En: Estética de la creación verbal, Siglo XXI. 48-293. México.
- BARDIN L. 2001. L'analyse de contenu. PUF, Paris
- BARTHES R. 1985. L'aventure sémiologique, Seuil. Paris.
- BENVENISTE, É. 1974. Problèmes de Linguistique Générale 2. Gallimard  
\_\_\_, 1966. De la subjectivité dans le langage. In Problèmes de linguistique générale. Gallimard, 258-266
- BOIRON V. 2001. Deux moments d'un dialogue narratif dans une classe maternelle. Affinités thématiques et mouvements discursifs: continuités et déplacements, diversité des places discursives. CALAP, n° 21-22, pp 17-39.
- BRES, J. 1994. La narrativité. Duculot S. A. Gembloux (Belgique).  
\_\_\_, 1993. (sous la direction) Le récit oral. Université Paul Valéry - Montpellier III.
- BOSQUE, I y DELMONTE, V. 1999. Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Real Academia Española, Espasa Calpe, S.A. Madrid
- BRONCKART, JP. 1983. Psycholinguistique de l'enfant. Delachaux et Niestlé. Paris.  
\_\_\_, 1993. L'organisation temporelle des discours. Langue française N° 97. pg 3-13
- BRUNER, J. 1997. La educación puerta de la cultura. Visor S.A. Madrid  
\_\_\_, 1996. The Piaget-Vygotsky & the Growing Mind. Memorias, Viena.  
\_\_\_, 2002. Pourquoi nous racontons nous des histoires? Retz éditions. Paris.
- CABREJO, E. 2004 "La cadena simbólica de la lengua", en revista Magisterio. Bogotá, pg 5-11.  
\_\_\_, (1992). "L'enfant et la deixis", La deixis, MOREL M.-A., DANON-BOILEAU I. (Eds), Paris, P.U.F., pp 409-414.
- CALSAMIGLIA H, TUSON A. 1999. Las Cosas del decir. Ariel. Barcelona.
- CHAFE, W. 1970. Meaning and the structure of language. Chicago.  
\_\_\_, 1976. Significado y estructura de la lengua. Editorial Planeta. Barcelona.
- CHARAUDEAU P, 1983. Langage et Discours. Éléments de Sémiolinguistique. Hachette, Paris  
\_\_\_, 1993. L'acte narratif dans les interlocutions. in: Le récit oral. Praxilin université Paul Valéry. 23 - 35. Montpellier III
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1997) "Reprises, impositions, résistances et autres interventions. Enfants de 4 ans et adultes face au récit ", CALaP n° 14, pp 59-77  
\_\_\_, (2001). "L'activité narrative du jeune enfant", Le journal des Professionnels de l'Enfance, n° 9, pp 52-53.  
\_\_\_, 2004. Ce que les récits enfantines nous apprennent sur le récits et reste, in

## Lenguaje y Saberes Infantiles

- Enfants et Récits Mises en mots et "reste":13-40, Presses Universitaires du Septentrion, France.
- DUCROT, O. 1972, Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique, Paris, Hermann
- \_\_\_\_\_, 1990. Polifonía y argumentación. Universidad del Valle, Cali.
- EGLE, B. DOMINIQUE, J. 1998. Histoire de l'enfance en occident. Tome I. Éditions du Seuil. Bari.
- FRANÇOIS F, FRANÇOIS D, SABEAU-JOUANNET, SOURDOT M. 1977. La Syntaxe de l'enfant avant 5 ans. Larousse, Paris.
- FRANCOIS F. 1980. "Linguistique et analyse du texte" in Linguistique, PUF, 233 - 277. Paris.
- \_\_\_\_\_,1993. "L'enfant et les récits". En: pratiques de l'oral. Nathan - Pédagogie.149-223. Paris
- \_\_\_\_\_,1998. Le discours et ses entours. L'Harmattan. Paris
- \_\_\_\_\_, HUDELOT C, ET E. SABEAU - JOUANNET. 1984 Conduites linguistiques chez le jeune enfant, PUF. Paris.
- \_\_\_\_\_, 1990. La communication inégale. Heurs et Malheurs de l'interaction Verbale. Delachaux et Niestlé. Paris
- \_\_\_\_\_,1996. Origène du langage. En: Origines, identités, destinées. Que dire à un enfant qui s'inquiète de son origine. ESF éditeur. Paris
- \_\_\_\_\_,1988. Le récit et ses normes. 217-241. in: La langue française est elle gouvernable? normes et activités langagières. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, Paris.
- GALINDO, J. 1998. Técnicas en Investigación en sociedad, cultura y comunicación. Addison Wesley Longman. México.
- GARCIA MARQUEZ, G. 2003. La patria amada aunque distante, mensaje con motivo de los 200 años de la Universidad de Antioquia. Medellín
- \_\_\_\_\_, 1995. Un manual para ser niño. Ministerio de educación nacional. Bogotá.
- GOFFMAN, E. 1997. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- GOSSELIN, L. 1996. Sémantique de la temporalité en français. Duculot S.A. Louvain-la-Neuve.
- HICKMANN, M. 2000. Le développement de l'organisation discursive, in L'acquisition du Langage, Presses Universitaires de France, pg 83-115.
- HALLIDAY, M. A. 1982. El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Económica. México.
- \_\_\_\_\_, M.A.K, Hasan. 1976. Cohesión in English, London, Longman
- KINTSCH, W. et VAN DIJK, T.A. 1978. Towards a model of discourse comprehension and production, Psychological Review, 85, 363-349.
- \_\_\_\_\_, VAN DIJK T.A. 1975. Comment on se rappelle et on résume des histoires, langages 40, 98-116.
- JUNG, C. 1999. Recuerdos, sueños, pensamientos. Seix Barral. Barcelona
- LAFOREST, M. 1996. (Sous la direction) Autour de la narration. Centre International de Recherche en aménagement linguistique (CIRAL). Université Laval. Nuit Blanche. Québec
- LABOV, W. et Waletzky, J. 1967. Narrative analysis: Oral versions of personal experience, dans June Helm (dir.) Essays on the verbal and visual Arts, American Ethnological Society, University of Visual Arts, American Ethnological Society, Seattle, University of Washington Press, 12-44
- \_\_\_\_\_,1988. La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa. Centro de traducciones Universidad del Valle. Cali.
- MAINGUENEAU, D. 1998. Analyser les textes de communication, Dunod, Paris.
- MONDADA L. 1994. Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: Approche linguistique de la construction des objets de discours. Université de Lausanne,
- \_\_\_\_\_, 2000. Linguistique et paroles urbaines. En: Décrire la Ville. 59-84. Paris.
- MOESCHLER, J. 1996. "Récit, ordre temporel et temps verbaux". En: Autour de la

## Lenguaje y Saberes Infantiles

- narration. *Nuit Blanche*. 151- 171. Québec
- ONG, W. 1994. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura económica. Bogotá
- PELAEZ G. El niño y la violencia: Una perspectiva actual. En: *Infancias imágenes* N° 2. Noviembre de 2002. U. Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- RECANATI, F. 1998. Le paradoxe de la première personne Page. 7- 17. En: *les sujets et leurs discours. Enonciation et interaction*. Publications de l' université de Provence. Aix-en Provence.
- REY, A. SANTAMARÍA, F. GORDILLO, A. TAPIERO, O. 2000. *La Argumentación en el discurso del maestro*. IDEP. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- RICŒUR, P.1980. *La narrativité*, Editions du CNRS, Paris.
- \_\_\_, 1983. *Temps et récit*, vol 3, Seuil. Paris.
- \_\_\_, 1990. *Soi - même comme un autre*. Éditions du seuil. Paris.
- ROGOFF, B. 1993. *Aprendices del pensamiento*. Paidós. España.
- SALAZAR ORVIG, A. 1999. *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. L'Harmattan. Paris.
- \_\_\_,2000. La reprise aux sources de la construction discursive, *Langages*, n°140, pp 68-91.
- \_\_\_,2002. Remarques sur la continuité et l'engagement dialogique chez le jeune enfant in DANON-BOILEAU L.,\_HUDELOT C., SALAZAR ORVIG A., (Eds) *Usages du langage chez l'enfant*, Paris, Ophrys, Bibliothèque des Faits de langue, pp 61-81.
- \_\_\_, et Hudelot, C. 1989. Enchaînements, continuités et déplacements dialogiques chez le Jeune enfant. *XII*, 1, 99 - 115, *Verbum*.
- SANTAMARÍA F. 2002. "Niñez: Su circunstancia Colombiana y la educación en el arte de convivir". En: *Revista Infancias Imágenes* N° 2. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá
- \_\_\_, 2002. "NARRATIVIDAD INFANTIL: El relato Oral". *Encuentro de Investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. IEIE. Bogota.
- SCHUTZ A., *Le chercheur et le quotidien. phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1987, 286 p
- SIMONE R. 1992. *Diario Lingüístico de una niña*. Gedisa. España.
- VAN DIJK, T. A. (compilador). 2000. *El discurso como interacción social*. Gedisa
- VION, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des Interactions*. Paris Hachette.
- VYGOTSKI, L. 1987. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural*. Pleyade. Buenos Aires.
- VUILLAUME, M. 1990. *Grammaire temporelle des récits*, Minuit. Paris.
- WECK DE G.1991. *La cohésion dans les textes d'enfants*. Delachaux et Niestlé. Paris
- WINNICOTT, D. 1998. *Acerca de los niños*. Paidos. Buenos Aires.

# Primera Conferencia



## LENGUAJE Y CONSTRUCCION DE LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

EVELIO CABREJO P.

Agradezco nuevamente la invitación y todo lo que la Universidad Distrital ha hecho para que esta estadía sea muy agradable para mi. El placer de crear un dialogo acá en Colombia, es para mi un honor; agradezco su presencia, y vamos a tratar de reflexionar conjuntamente sobre una parte de este extraordinario tema de Lenguaje y Saberes Infantiles.

He decidido partir de la idea de que el prototipo del saber humano se constituye a través de la lengua, entonces vamos a tratar en primer lugar, de instalar la lengua en la psiquis del bebé, y ver en seguida, cuáles son sus consecuencias en la representación del otro, del mundo y de si mismo. Clásicamente, la adquisición del lenguaje, estaba profundamente asociada, a la aparición de las primeras palabras; cuando se llevaba el niño al médico, este preguntaba cuántas palabras estaba pronunciando pero desde algunos años, nos hemos consagrado a tratar de observar lo no observable directamente; es decir, a hacer intelligen-

ble ciertos procesos psíquicos, que están ya presentes en el bebé y que participan en la instalación y puesta en movimiento del lenguaje.

¿Cuáles son esos procesos psíquicos? Sabemos actualmente que todo bebé viene al mundo con una capacidad de percepción auditiva, si el bebé no es sordo, y que esa capacidad de percepción tiene una sensibilidad particular frente a la voz humana. Quiero decir que el bebé no trata la voz humana como el ruido del carro que pasa en la calle, o el agua que cae en el lavamanos; hay una sensibilidad natural a la voz humana y se diría que antropológicamente el niño sale del vientre para ir a colarse a la voz de la madre. Al nacimiento todo bebé es capaz de distinguir la voz de la madre de todas las otras voces que lo rodean; esta capacidad a distinguir las voces, es muy importante porque quiere decir que el bebé realiza una discriminación mental; está poniendo de esta manera en movimiento su pensamiento. El recién nacido distingue la voz de la madre, la voz del padre, la voz de todos los que le rodean y reacciona intersubjetivamente de manera diferente si está frente a la voz materna o a una voz diferente.

Para que dichas discriminaciones mentales y diferenciaciones de comportamiento sean posibles es necesario que ciertas informaciones sobre la voz humana se hayan inscrito en la psiquis del bebé, antes de venir al mundo. Efectivamente, a partir del cuarto mes de gestación, la neurofisiología de la audición empieza a ser apta para tratar informaciones que vienen de la voz, permitiendo así su inscripción en la psiquis del feto. Tales procesos de inscripción hacen que al nacimiento, la voz sea ya, de una cierta manera, una vieja historia para el bebé que acaba de nacer. Esta experiencia interna de la voz permite realizar las primeras discriminaciones mentales y poner la actividad psíquica en movimiento. Durante los tres primeros meses de la vida, el bebé continúa realizando un trabajo silencioso impresionante de captación de rasgos acústicos de las voces que escucha. Se diría que dicha actividad perceptiva desencadena un proceso de escritura de rasgos acústicos en la psiquis del bebé a partir de las voces escuchadas.

La actividad mental del bebé se ha hecho cada vez más observable, gracias a las nuevas técnicas de observación, particularmente, la utilización de la tecnología de la resonancia magnética que permite localizar la actividad cerebral cuando el sujeto realiza actividades mentales.

Cuando una persona habla, se constata que el cerebro del bebé se activa en ciertos lugares, señalando índices de trabajo mental frente a la voz escuchada. Todas las informaciones captadas de la voz se inscriben bajo la forma de huellas simbólicas en la psiquis infantil. Podríamos concebir la psiquis como una especie de arcilla que empieza a tomar una forma específica en función de la inscripción de esos primeros rasgos. Es así como toda cultura comienza a marcar simbólicamente al sujeto humano desde el inicio de su constitución. A partir del cuarto mes, todo bebé en toda sociedad del mundo, empieza a leer su propia escritura interna, para empezar a emerger como sujeto enunciador. Aquí empieza el balbuceo, un momento crucial en la constitución de la psiquis humana, en la construcción del sujeto humano, un momento fundamental en la estructuración de algo invisible; es el momento donde todo ser humano, todo niño, pasa del grito a la demanda. Para que haya demanda tiene que haber una inscripción del otro en el espíritu, y ¿cómo se realiza esta inscripción? Precisamente el otro comienza a hacer parte de la psiquis del bebé, por esos rasgos acústicos que el bebé le robó. Los ritmos alimentarios, los momentos de presencia y ausencia del que acompaña al bebé, participan igualmente en ese proceso de inscripción del otro en la psiquis humana. En toda cultura, en toda familia, se escriben ritmos alimentarios del bebé, y se inscribe una presencia o una ausencia; se inscribe todo lo que se realiza con el tacto; entonces la voz, los ritmos alimentarios, el tacto, los ritmos de presencia y ausencia, son modalidades culturales que le damos al bebé desde el principio y todo eso se inscribe en su espíritu. Si ustedes nutren un bebé, cada vez que llora va a llorar bastante; no porque sufra sino porque quiere ser nutrido y acompañado, pero si se le da un ritmo alimentario entra en ese proceso. Todas estas son maneras de inscribir el tiempo en el espíritu humano. Una vez que todos esos diferentes paráme-

tros se inscriben en el espíritu, todo bebé realiza ese misterioso enigma constitutivo del lenguaje: antes gritaba por gritar de manera natural y ahora cuando grita, se dirige a alguien, llama a alguien, entra en la demanda, empieza a dirigirse a un otro exterior porque tiene un otro interior.

Si el otro interior no se constituye, el otro exterior no podrá nunca existir. El otro es una inscripción simbólica en el espíritu que no se encuentra en la naturaleza, que se construye en relación con los que acompañan al bebé. La voz va a jugar un papel central; si el bebé es sordo, entonces es el rostro el que jugará un papel muy importante en la constitución de la alteridad interna. Como decía hace un momento, los dos primeros libros que todo ser humano aprende a leer son la voz de la madre, la voz de su padre, la voz de los que le rodean, y el rostro humano. La voz es un proceso, un movimiento; por la entonación ponemos en escena todo lo que sentimos al interior de nosotros mismos y el bebé tiene un oído de músico, es capaz de darse cuenta de todo lo que pasa en la psiquis del que lo acompaña, gracias a la entonación de la voz y a la puesta en escena del rostro. Precisamente, tenemos esos dos libros y esas dos maneras de poner en escena. En el ser humano existe una coherencia entre la entonación, la modulación, el movimiento de la voz y la prestancia del rostro. Es por eso que todos los bebés cuando alguien habla, inmediatamente miran a la persona que está hablando y van de cara en cara para poder leer esas dos puestas en escena y captar la coherencia inherente a estos dos procesos de traducción de lo que pasa en la psiquis humana.

Y si el niño es sordo, entonces se transforma en un especialista de la lectura del rostro humano. La paradoja es que al niño sordo hay que hablarle, y posiblemente hablarle más que si oyera, porque necesita aprender a leer la gramática del rostro; porque todo sordomudo cuando está hablando, está articulando como todo el mundo. Observen a los sordomudos, se la pasan articulando cuando hablan la lengua de los signos. ¿Por qué? Porque cuando eran niños pudieron observar las personas que hablaban y así se identificaron con ellos como sujetos enunciadores.

En la constitución del sujeto humano, los procesos de identificación juegan un papel organizador. El ser humano tiene la competencia de poder reconstruir movimientos, gestos y operaciones mentales a través de la percepción auditiva y visual de lo que el otro pone en escena.

En los años 70, se descubrió la capacidad impresionante del niño como observador del rostro humano: desde el nacimiento, si alguien le mira cercanamente y pone en movimiento los ojos, el bebé es igualmente capaz de poner en movimiento sus ojos. Si abrimos y cerramos la boca, su boquita se pone inmediatamente en movimiento; si sacamos la lengua, su lengüita se pone en movimiento; el niño nunca ha visto su rostro, entonces realiza un acto de lectura en el rostro del otro, lo lee, lo interpreta y lo traduce en su propio rostro. El rostro es un libro ante el cual el niño no permanece indiferente. Un rostro no es solamente ojos, nariz y boca, es un libro que está enviando información permanentemente y los niños, los bebés, son muy sensibles así no nos demos cuenta.

La posibilidad de imitar implica un proceso de identificación que fundamenta la constitución del sujeto humano. La producción de los sonidos del lenguaje implica que alguien haya hablado al bebé. Gracias al balbuceo, el niño entra en el proceso de la construcción de su propia voz, apoyándose en la voz del otro. De esta manera, el otro empieza a inscribirse simbólicamente en los sonidos del lenguaje. Por esta razón, los sonidos del lenguaje son muy particulares. Un análisis fonético desde el punto de vista de la física nunca podrá reconstruir la presencia simbólica del otro. Se encuentra en la frecuencia fundamental todo lo que se quiera: los rasgos acústicos, por ejemplo, pero la inscripción del otro, la ciencia física no la puede captar; sin embargo es uno de los cimientos constitutivos de la psiquis humana. Si el otro no se inscribe en el espíritu del sujeto humano, el lenguaje no puede emerger.

En todas las lenguas hay balbuceo, no puede haber una lengua en la cual los bebés no pasen por esta etapa. ¿Y qué es el bal-

buceo en todas las lenguas? "ta-ta" "ma-ma", "ga-ga". El balbuceo es un juego de temporalidad bajo la forma de silabas cortas, largas, cerradas y abiertas; es una de las modalidades de inscribir el tiempo de una manera muy particular en el alma humana.

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. Por el balbuceo, el niño entra en la cultura utilizando el tiempo de esa cultura, estructurado lingüísticamente y construye su voz apropiándose de la música, de la prosodia, de la entonación de la lengua. Es una organización temporal musical. Si se le quita el tiempo a la música, la música desaparece. Descubrimos que el origen de la música en general está profundamente arraigado en los significantes del lenguaje; el lenguaje es una música, la voz es una música; a medida que se entra en el balbuceo se empieza a construir la voz utilizando rasgos musicales de la lengua aprendidos cuando se estaba en la cuna. Por eso cuando se aprende una lengua extranjera es tan difícil pronunciar como los que la aprendieron como lengua materna porque tenemos otras maneras de jugar con el tiempo y eso da un acento. Quiere decir que la lengua nos marca simbólicamente para siempre y así no digamos de dónde venimos, cada vez que abrimos la boca, sin decirlo, el otro sabe de dónde venimos.

Este es un viaje extraordinario; vemos cómo el niño entra en ese viaje musical, se vuelve sediento de todo lo que es rítmico, de todo lo que qué es música. Es por eso que antropológicamente en toda cultura se necesita que haya cantos de cuna, que haya nanas, que haya cuentitos para los niños. Todas estas creaciones culturales constituyen el alimento simbólico necesario para alimentar las necesidades musicales de la psiquis que está naciendo, emergiendo, construyéndose. Una cultura donde no haya nanas, donde no haya cantos de cuna, no sería una cultura. Se empieza ya en las nanas y en los cantos de cuna a anticipar toda una serie de fenómenos que van a venir después. Si aquí le dicen al niño

*“duérmase me niño, duérmase me ya porque el coquito viene y si no duermes te llevará”*, es una cosa simple, musical. Al mismo tiempo le estamos diciendo cosas raras y en todas partes es la misma cosa. El niño va a tener un día que pensar en las cosas difíciles. Un día tenemos que enfrentar lo difícil y desde la cuna, con juguetos, estamos anunciando que hay cosas muy agradables para el pensamiento pero la psiquis humana tiene también que pensar lo imposible de pensar, lo insoportable. La cultura prepara casi sin darnos cuenta para ese camino. Esas cosas tan raras que se encuentran en los cantos de cuna son una preparación lenta, como el juego del *“cu-cu”* que consiste en esconder el rostro. Es un juego con el tiempo donde la presencia y la ausencia se confunden pero se empieza a anunciar la necesidad de la construcción de una autonomía psíquica y donde la ausencia de la madre va a ser una realidad.

Ciertas prácticas culturales banales de la vida cotidiana son frecuentemente una manera de alimentar simbólicamente las necesidades del bebé y de acompañarlo en ese viaje a través de la lengua; hay que anunciarle las cosas que van a venir y efectivamente, hay una especie de ilusión, de anticipación completamente constructiva desde el punto de vista psíquico. Pensamos que cuando un niño empieza a decir *“pa-pa-pa-pa”* está diciendo *“papá”*, y que cuando dice *“ma-ma-ma-ma”* dice *“mamá”*; esto no es cierto pero algún día lo va a decir. Todo esto entra en un proceso de anticipación de posibilidades mentales. Narcisísticamente, es muy positivo para la organización psíquica del niño creer que ya dice *“papá y mamá”*. Un día lo va a hacer y a realizar; así, el deseo de sus padres habrá sido escuchado por la psiquis del bebé. Los procesos de anticipación son fundamentales en la organización del lenguaje infantil. Es por esto que al bebé hay que hablarle como si él comprendiera todo. La verdadera tragedia psíquica sería pensar que como está tan pequeño, se le habla muy poco porque no entiende casi nada. Para aprender a hablar una lengua hay que oírla hablar. Para tener voz hay que oír la voz de otros y si no permanecemos en el grito. Entonces hay que hablarle mucho al bebé. El hecho de hablarle es una manera de localizarlo como sujeto y de hacerlo nacer simbólicamente.

mente a través del lenguaje. Se le habla y ya es un sujeto; posiblemente comprende muy poco o comprende mucho y se entra en ese proceso de la comunicación. Entramos en esa especie de malentendido donde uno no comprende nunca todo, pero comprende algo, y está poniendo al otro como sujeto.

El niño empieza a producir sus primeras sílabas e inmediatamente *"ta-ta-ta"* se convierte en una fiesta familiar. El *"ta-ta-ta"* lleva hacia él porque nosotros también nos ponemos a decir *"ta-ta-ta"*, transformándonos en imitadores del balbuceo del bebé. El niño dice *"ta-ta-ta"*, la mamá o el que lo acompaña repite *"ta-ta-ta"* y se crea ese momento extraordinario de actividad compartida a través de las sílabas, el adulto está reconociendo la producción sonora del bebé y le está enviando un eco de su propia actividad psíquica. En ese momento se realiza ese misterio simbólico donde el adulto se transforma en un espejo del bebé; el bebé recibe lo que él produjo a través de la psiquis del que lo acompaña y ese que lo acompaña se transforma en el espejo en el que el bebé se puede ver.

Si las producciones psíquicas del bebé son reconocidas y bien aceptadas, él se aferra a su propia actividad psíquica; es importante que se auto-ligue a su propia actividad mental a través del eco positivo del otro, porque es allí donde empieza el placer de pensar; ahí comienza ese misterio de tener placer cuando se piensa. Durante los primeros periodos de la vida, todo se construye en la alteridad y durante los cuatro primeros meses el bebé necesita que haya un adulto con una disponibilidad psíquica que reconozca la suya, ¿Qué quiere decir eso? que uno está observando al bebé y que cada vez que se manifiesta su actividad psíquica, se le envía un eco de su propia actividad mental. Si el niño no recibe este tipo de acompañamiento, naturalmente no va a morir, va a continuar pero su destino psíquico y posiblemente social no será el mismo. Es así como asistimos a la construcción lenta de la alteridad; es decir la presencia de otro al interior de nosotros mismos.

La psiquis humana es híbrida. Yo llevo otro que hace parte de mí y ese otro me permite comenzar a utilizar el lenguaje cuando alguien hable o simplemente cuando escucho o balbuceo. El hecho de haber construido la presencia simbólica del otro al interior de si mismo, permite que el niño que está balbuceando se esté auto-escuchando, auto-acompañando y empiece a hacer del lenguaje el único compañero que tendremos verdaderamente hasta el último momento de nuestras vidas.

Ya en el balbuceo, el bebé le está hablando al otro que está al interior de si mismo. Si no hubiera la inscripción del otro, el balbuceo no sería posible. Es en ese movimiento del balbuceo y de pequeño auto diálogo interno, silencioso, que el relato comienza a emerger. Un relato para sí mismo que va a permanecer para siempre. Ese monólogo silencioso nunca será abandonado. El bebé puede más tarde dirigirse a alguien porque lleva otro simbólico dentro de si mismo y es necesario que ese otro simbólico sea agradable.

A los seis meses más o menos todo bebé recuerda que tuvo relaciones con alguien y quiere que esas relaciones se repitan. Al acordarse de que tuvo relaciones con alguien y que quiere que se repitan, se introduce otra forma de tiempo en la psiquis humana. Se introduce el pasado, se introduce el presente y el futuro. Al desear algo, al querer algo, el deseo empieza a escenificarse a través del lenguaje. Por eso en muchas lenguas las formas del futuro no son formas semánticas ordinarias; son formas que indican el deseo. Cuando alguien dice "*quiero ir a cine esta tarde*", "*quiero*" es un deseo, es un futuro. Se introduce en ese momento lo que se llama la espera psíquica; esperar con alegría. Es importante que cuando el bebé espera el regreso de la madre lo haga con una cierta alegría. Quiere decir que el otro es algo gratificante, algo que acompaña, algo que da sosiego, algo que se puede convocar con el pensamiento. Si ese otro no da sosiego, no acompaña y no se deja convocar, el sufrimiento psíquico comienza. Ese otro debe ser el compañero, la voz interiorizada, la voz que acompaña, que da descanso al bebé, que le da luz y tantas otras cosas pero si la voz humana se convierte en algo desagradable para el bebé, es trágico.

Hace unos años salió un libro en inglés que fue traducido al francés, intitulado "El esquizofrénico y las lenguas". Cuando uno lo analiza se trata de una lucha permanente con los sonidos del lenguaje. Frecuentemente, el autor hace un análisis de "él mismo". Cuando se refiere a él mismo se habla en tercera persona y dice que para nombrarse a través de la lengua inglesa en lugar de decir "I" dice "he" que quiere decir "él" pero en "he" hay un "h" aspirada; cuando la pronuncia tiene la impresión de que va a ser aspirado misteriosamente por esa consonante. Cuando él se nombra como sujeto que habla, tiene que decir "he" pero este "he" le es insoportable a la escucha. Entonces se va en búsqueda de otra lengua para ver si resuelve el problema. Va al hebreo y encuentra que en dicha lengua "he" se dice "hu". El "h" de "he" reaparece haciendo emerger el sufrimiento pero además tiene la impresión que "hu" tiene connotación femenina poniendo así en relieve su propia problemática frente al sexo femenino y todo esto agudiza su sufrimiento. Entonces va buscar sosiego en la lengua francesa. En francés "él" se dice "il" y apenas tenía la ilusión de resolver el problema, cuando el "i" de "il" le hizo recordar el "he" del inglés...y se dijo: esta lengua no me interesa y continúa viajando de lengua en lengua como un alma en pena a ver en qué sistema lingüístico se puede posicionar como sujeto enunciador sin sufrir al auto escuchar sus propios enunciados.

Vemos así la importancia de que la alteridad interna sea agradable para el niño. Es absolutamente necesario que durante los cuatro primeros meses de vida, todo bebé, en toda sociedad del mundo, haya recibido ese regalo de voces que lo acompañan, de nanas, de cantos de cuna y que toda esa música se interiorice para crear lo que se puede llamar una armonía psíquica. Si eso se realiza, el viaje será relativamente interesante; si esto no se realiza el viaje puede ser doloroso. Vemos como todos los que rodean al bebé participan en la construcción psíquica del niño y que éste entabla un proceso silencioso de identificación, necesario a su construcción como sujeto. Inclusive, la pronunciación de los sonidos de la lengua implica este proceso de identificación. La parte sonora del lenguaje es un conjunto ordenado de gestos de una gran complejidad que los bebés reconstruyen escuchando

a los adultos que hablan la lengua de la comunidad lingüística en la cual han venido al mundo. Todos los significantes del lenguaje son el resultado de una actividad motriz corporal que se transmite de generación en generación.

No hay sino dos maneras en todas las lenguas del mundo para producir sonoridad lingüística. La sonoridad implica una obstrucción del aire que parte de los pulmones. Dicha obstrucción puede ser total dando origen a los sonidos oclusivos, o parcial, dando origen a los sonidos fricativos. Es así que producimos voz a través de nuestro cuerpo. Detrás de esos significantes lingüísticos hay una cantidad de gestos, reproducidos por toda persona que pronuncia las palabras. Son movimientos musculares increíbles. El niño es capaz de reproducir esos movimientos, de reconstruirlos a través de la audición. Si hay una oclusiva, pone su oclusiva; si hay una fricativa, pone su fricativa. Efectivamente no hay sino esas dos posibilidades para producir voz; todos los análisis de fonética articulatoria nos muestran eso. La fonación del lenguaje es algo que se ve poco. Nunca ustedes han visto una palatal; nunca han visto una velar; sin embargo, escuchando "ap" se busca el punto de articulación que corresponde a la producción de tal sonido; es decir, el gesto articulador.

Precisamente desde cuando Chomsky, empezó a insistir sobre la cuestión de los universales, la gramática universal, y la gramática particular, se fue a buscar si había universales en la parte acústica del lenguaje. Y no, no se encontraron elementos universales en la acústica del lenguaje porque cada persona tiene una voz que es diferente. La voz de un niño, de una mujer, de un hombre, de un joven, de un anciano, acústicamente son completamente diferentes; sin embargo, entendemos lo que dice como si fuera la misma voz. Entonces se descubrió que en esa diversidad de rasgos acústicos era imposible construir aspectos universales. Lentamente nos dimos cuenta que no hay universales acústicos pero si hay universales de articulación, y que las personas que aprenden una lengua realizan los mismos gestos articulatorios, produciendo una voz diferente porque el cuerpo participa en la construcción de la voz. Un bebé que pronuncie una palabra y

la mamá le dice “manzana” o el papá, o todas las personas que estén alrededor: “manzana”, el bebé dice “nana”; se apropia de esta manera de un núcleo sonoro de la palabra. En ninguna parte del mundo el bebé va a pronunciar la palabra completa; se apoya en el núcleo acústico... entonces con las nuevas técnicas, observamos qué músculos se están poniendo en movimiento. Vemos que el bebé comienza a reproducir exactamente los mismos movimientos musculares que los adultos; lentamente se los apropia, y cuando se los ha apropiado pronuncia “manzana”. Estos movimientos articulatorios producen sonidos creando el nido de la parte semántica y conceptual que vendrá a alojarse en los significantes lingüísticos haciendo posible un encuentro armonioso entre lo corporal y lo abstracto propio de la actividad mental del hombre en el lenguaje.

Quisiera que avanzáramos un poquito más. Ya tenemos un sujeto constituido en sus columnas iniciales; es decir, un otro que continúa tomando una forma a través de toda la cultura y a través de toda la lengua. A los cuatro meses se producen una cantidad de revoluciones; es decir, el niño puede ya tener su cabecita erguida y aparece la mirada conjunta que todos los psicólogos reconocen como momento crucial en la elaboración de las relaciones humanas. La mirada conjunta sobre objetos del mundo exterior ha retenido la atención en todas las culturas y la alimentan de varias maneras: la sonajera, el móvil, son entre otras, modalidades para acompañar los niños en estos momentos. Se trata de alimentar un nuevo sistema de comunicación. El primer sistema de comunicación era frente a frente, hablando; haciendo gestos para que el niño pudiera apropiarse de todo eso. La mirada conjunta introduce un triángulo. La comunicación carita a carita, va a ser remplazada por una actividad compartida que consiste a mirar otras cosas que no son ni tu ni yo: el mundo exterior, y es a través de ese triángulo que entra toda la cultura.

Se podría pasar toda la vida, mostrándole objetos al niño — el mundo tiene muchos objetos — y nunca sería posible satisfacerlo completamente. Es necesario que los adultos alimenten ese nuevo sistema de comunicación. Al principio era la música,

ahora es la mirada conjunta la que hace entrar en la intersubjetividad. El niño tiene un otro interior y es sensible al otro exterior. Las actividades compartidas pueden ser aumentadas considerablemente para enriquecer los juegos entre sujetos. Cada uno es diferente pero mira en la misma dirección. Esa puerta de entrada activamente en el mundo exterior, en la cultura, puede ser utilizada en diferentes direcciones. El libro de imágenes, entre otras cosas, será bien venido. El libro puede entrar en ese movimiento de relación conjunta, de visión conjunta. Como el libro se ha transformado en un continente de cultura, no hay que ir demasiado rápido, hay que mirar primero las imágenes, las formas, los colores, hay que dejarle el tiempo al niño para que mire. Ejercemos nuestra disponibilidad psíquica; nada se requiere, excepto mucha paciencia. Si el niño quiere que se le pasen las páginas y que se le lea; pues muy bien, pasen páginas y después él le quitará a usted la mano y será él quien va a pasar las páginas; es decir, se apropia del gesto del otro, después será él quien va a mostrar de la página algo que le interesa, una imagen.

Asistimos con la aparición del gesto de mostrar con el dedo al surgimiento de otra actividad única del ser humano. El acto de mostrar es extraordinario porque todos los esquemas de acción anteriores implicaban un contacto directo con los objetos. Pero el acto de mostrar con el dedo crea una distancia, empieza a permitirnos accionar simbólicamente sobre el mundo, sin tocarlo. El niño que muestra la paloma que llega al balcón y que mira a la mamá y le dice "a", le está diciendo a su madre: "mira mamá", y la madre responde "ah, una paloma", está haciendo un acto de alteridad, de intersubjetividad y de lenguaje impresionante. ¿Por qué? Porque no muestra para él; muestra para otro y todo el lenguaje ya está ahí. Es decir, hubo un elemento del mundo que produjo un evento psíquico pero como el bebé no tiene todavía las palabras, lo utiliza como soporte para hacerle ver al otro lo invisible del espíritu. Ahí aparece el teatro como una propiedad de la psiquis humana: una puesta en escena de lo que pasa en la psiquis, utilizando un soporte material — las palabras son físicas, audibles o lengua de signos — es una manera de poner en escena lo invisible del espíritu. Yo diría que la palabra que aparece en ese

momento — porque el niño muestra y la mamá nombra — es una forma de teatro universal. Pasamos toda la vida poniendo en escena.

El lenguaje es una especie de teatro donde ponemos en escena lo invisible de la psiquis. A partir de ese momento nos transformamos en seres que pasamos nuestro tiempo escenificando, poniendo en escena. Ponemos en escena las palabritas y por las palabritas escenificamos frecuentemente algo que está más lejos de ellas. Lo que quiere decir que cuando nombramos un objeto ya tenemos la representación mental de ese objeto y que apenas nombremos uno que no conocíamos, inmediatamente lo creamos para que entre en la posibilidad de juego de nuestras representaciones mentales. Es como en la Biblia: “*Que la luz sea y la luz fue*”. El niño que nombra un objeto inmediatamente lo crea en la psiquis y empieza a crear el mundo así y a construir el vocabulario.

Se puede hacer la hipótesis de que el bebé elabora una especie de libro psíquico construido lentamente a medida que avanza. El hombre inventó el libro y el teatro no por accidente; libro y teatro son una necesidad absoluta de la alteridad y de la intersubjetividad humana para que los otros puedan leer lo que se realiza en la psiquis. El lenguaje es nuestro teatro universal, una perpetua puesta en escena de lo que ocurre en nuestro espíritu. Es por eso que el psicoanálisis existe para que el sujeto que hable ponga en escena, inclusive lo que no quiere decir. Ponemos en escena, por el lenguaje, por la enfermedad, por el arte, por la música, por los problemas de la piel, por el silencio, por la locura, por la psicosis. Nos la pasamos siempre poniendo en escena, es decir creando un lenguaje dirigido al otro.

Ese es el destino del sujeto humano: construirse y a medida que se construye, ponerse en escena para el otro. Luego viene la cultura a regular esos procesos. En ninguna cultura se puede decir todo lo que uno piensa. Sería una locura. Entonces viene la pragmática del lenguaje: puedo posicionar al otro lingüísticamente y me puedo posicionar frente a él. Es el elemento mínimo para

que haya pragmática. Después vienen todos los filtros culturales para que la filosofía pragmática pueda realizarse. Según la persona que tengo al frente utilizo un vocabulario diferente, una entonación diferente, un rostro diferente, movimientos diferentes; si estoy hablando con un amigo, hago una broma, si voy a hablar con el rector de la universidad, posiblemente suprimo ciertas bromas; es decir, cada vez que hablo realizo una pragmática, una puesta en escena en esa situación específica. Es ahí donde uno se da cuenta que no es suficiente conocer la gramática formal de una lengua para hablarla correctamente en las prácticas de la vida cotidiana

Me he dado cuenta de ello en francés. He creado un curso de antropología y lenguaje a través de diferentes culturas y las dificultades que tiene uno como extranjero para apropiarse de las lenguas extranjeras. Por ejemplo, en francés si alguien le propone un aperitivo dice: "*¿Est-ce que vous voulez un aperitif?*" y si usted dice "*Oui*" ¡es catastrófico. En español, "*¿Quiere un aperitivo?*" Uno responde: "*si, vamos*". En francés si se dice "*oui, je veux*", es catastrófico. "*Si yo quiero*", ¡catastrófico!. Toca decir: "*oui, je veux bien*". Esa partícula "*bien*" que se pone ahí, ¿Qué quiere decir? "*bien*" quiere decir: "yo escuché lo que usted ha propuesto; lo acepto, tal como usted lo ha propuesto. Yo estoy aquí para complacerlo". Eso es la pragmática de la lengua. En francés por ejemplo, es mejor evitar dar una orden en la intersubjetividad de la vida cotidiana. Si yo estoy en la calle y le digo a alguien "*¿Hay un paradero de buses por acá?*", se le está pidiendo al otro, se le está diciendo una orden: "*dígame*". En francés no es posible; si se hace se está fuera de la cultura. Se le debe decir algo tan complicado como: "*Est-ce que vous-connaissiez bien par ici une station de bus?*" o sea, "*¿Es que tiene usted el conocimiento de algo que tiene relación con la estación del bus?*". El otro dice: "*Bien sur, tout droit*". Si le quiero decir a alguien, "*Dígale a este amigo que me llame esta tarde*"; no le puedo decir a ese señor "*Dígale a Pedro que me llame esta tarde*" es imposible en francés o es posible pero está fuera de la cultura, fuera de la lengua. Toca decirle a esa persona: "*Dite bien à Pierre de me téléphoner ce soir*"; es decir, "*Te pido el favor que no olvides y que le recuerdes a Pedro que me llame esta tarde*". Esa

es la pragmática de la lengua, a tal punto que se pueden aprender las reglas de gramática de una lengua en un libro, pero la pragmática de utilización de una lengua nadie la aprenderá en un libro. Tiene que practicarla, intersubjetivamente; y todo eso hace parte de la filosofía del lenguaje y de la pragmática del lenguaje propios a cada cultura

Aprender una lengua es precisamente, aprender a manifestarse a través del lenguaje. A declararse existente a través del lenguaje para ser reconocido por el interlocutor. El lenguaje es como cuando uno llega al campo, a una casa y no ve a nadie; uno dice "*¿Hay alguien?*" y si alguien responde; entonces, usted fue reconocido en su grito. El otro lo reconoció y usted reconoció al otro.

El lenguaje es un dispositivo de reconocimiento recíproco de psiquis, entre psiquis. El lenguaje no es para dominar al otro. Cada vez que yo hablo, porto en mí una parte del discurso del otro y cada vez que el otro habla, porta en su discurso una parte de mi discurso. Aunque yo le diga a otro: "*no estoy de acuerdo*" lo llevo en mi discurso; llevo el discurso del otro; si le digo: "*estoy de acuerdo*" lo llevo más; "*de acuerdo pero... tal cosa*", entonces lo llevo y al mismo tiempo me introduzco yo como sujeto para crear mi espacio.

El lenguaje es un juego de espacios simbólicos donde pongo al otro como existente y al mismo tiempo emerjo yo como existente. Esos pequeños juegos son lo que constituyen la comunicación humana: Realizar una operación, por ejemplo, utilizar un pronombre como cuando digo "*yo*"; y el otro me habla diciéndome "*tu*"; esto es posible porque sabemos que el otro tiene la experiencia del "*yo*" y yo tengo la experiencia del "*tu*". Es como cuando se le dice a alguien "*Hola usted está triste, un poco triste hoy*"; quiere decir que yo tengo una experiencia de la tristeza; si no, no podría representarme su estado psíquico. Realizamos de esta manera una especie de proyección muy disimulada de nosotros mismos sobre los demás. Todo esto hace parte de los procesos pragmáticos del lenguaje en la cultura, en la sociedad.

Hay que hacer una distinción fundamental, entre lengua y lenguaje. El lenguaje es la capacidad que tiene el ser humano de recibir informaciones que vienen del otro para hacer un tratamiento mental y enviarle un eco del resultado de dicho tratamiento mental. El lenguaje está en la lengua. La lengua es el inglés, el francés, el chino pero el lenguaje es lo que constituye a todo ser humano antes de entrar en la lengua. Es la construcción de la alteridad interna; ese es el lenguaje. Sobre ese lenguaje se construyen las lenguas. Esa es la facultad del lenguaje: poder construir al otro simbólicamente y después acceder a las lenguas. Aprendo la lengua materna, aprendo lenguas extranjeras y otras lenguas. ¿Como podría haber pronombres si el otro no se ha construido en el espíritu? ¡Imposible! Viene ese proceso de identificación. La gramática se ha equivocado, cuando afirma que "yo" es el singular de la primera persona y que "nosotros" es el plural de la primera persona. No, la primera persona no tiene muchos plurales. Identifico al otro y lo pongo en la misma cajita "nosotros". Para decir "nosotros" tiene que haber "yo" y "tu" que hace "nosotros". "Yo" y "ella" hace nosotros. "Yo" y "el" hace nosotros. "Yo" y "ellos" hace nosotros. Es una cantidad de elementos que entran en relación los unos con los otros; los niños lo descubren sin ningún problema.

El ser humano tiene la competencia de leer fácilmente todos esos procesos de transmisión; es decir, alguien pone en escena y a partir de la puesta en escena, el niño es capaz de extraer los principios de construcción de la lengua y los procesos de utilización. No se le ha dicho nunca a un niño: *"Oiga para decir nosotros hay muchas posibilidades"*. El lo descubre solo.

El lenguaje se instala de esa manera abstracta y la lengua es posible. Cuando el niño empieza a nombrar cosas mostrándolas con el dedo, se ve que la psiquis puede contener algo al interior; se empieza esa aceleración de la adquisición del léxico mental. Todos los que hemos estudiado eso, asistimos a la explosión del léxico mental hacia los dieciocho meses; después nos dejan atrás los muchachos porque quieren centenares de palabras, la sed de música, de prosodia de los sonidos se transforma en sed semán-

tica de palabras. El bebé empieza aferrándose a la música de la lengua y termina aferrándose al placer del contenido semántico del discurso. Cuando empieza a jugar con el sentido conceptual del léxico, ya se está volviendo adulto. Al principio, el niño distingue las palabras, no por lo semántico, sino por la música. "Bueno" y "buena" para un niño son dos cosas diferentes; no porque sean masculino o femenino sino porque hay un fonema que es "o" ó a y eso los hace ser diferentes. "Palo" y "malo" para nosotros semánticamente son diferentes pero para un niño palo y malo musicalmente son diferentes porque se diferencian únicamente por un fonema "m" o "p"; lo que llamamos en lingüística el par mínimo. Así, primero se trata de construir armonía sonora, armonía de movimiento, armonía de articulación y después se entra a construir la armonía semántica.

La psiquis se transforma en continente, contiene algo; es decir, ya puede mantener la presencia simbólica dentro de ella misma. Es muy difícil que el niño pueda aprender vocabulario si no ha construido esa especie de placer de los sonidos para construir más tarde el placer del sentido. La psiquis se transforma en un continente simbólico de semántica, placer del sentido, placer de pensamiento.

Hacia los dieciocho meses aparece otra revolución: una vez que esta psiquis se ha transformado en continente de lo semántico, de lo musical, de lo rítmico, de la armonía del movimiento empiezan a aparecer los enunciados de dos palabras.

Los lingüistas estuvimos obsesionados durante muchos años con el concepto de la predicación. La lingüística utiliza la frase como modelo o unidad de análisis supremo, prolongación de las diferentes tradiciones gramaticales. La predicación es la obsesión de la teoría lingüística. Nos preguntamos: ¿En qué momento el niño empieza a predicar? La aparición de enunciados de dos palabras fue muy analizado por los investigadores para tratar de asistir a la emergencia de una predicación verbalmente marcada.

Cuando se observan diferentes culturas — he observado bastan-

tes lenguas — por lo tanto puedo afirmar actualmente que las dos palabras no aparecen, como yo creía lingüísticamente al principio. Cuando uno observa los bebés, las dos palabras empiezan a aparecer cuando hay cosas que no le gustan al niño y dice: “*No quelo y no quelo y no quelo*”, cuando van a hacerle tomar algo amargo o desagradable al gusto. Naturalmente el niño antes de poder pronunciar eso, empezó cerrando la boquita. El bebé, cierra la boca y escupe si está muy amargo, después si el movimiento se organiza de otra manera, cierra la boca y voltea la carita y más tarde cierra la boca, voltea la cara y se cubre la boca con la mano. Es toda una coordinación que vale la pena observar. Yo me jugué con esos procesos, pero “no quelo” es muy importante, o cuando algo se cae y lo va a buscar y dice “*No hay*”. Ahí empiezan las dos primeras palabras. Si hay un niño francés y la mamá dice: “*Bueno vamos a tomar la ducha*” y el niño le dice: “*Pas tête*”, no quiere que le bañen la cabeza, la cabeza no.

La negación comienza en el lenguaje del niño jugando un papel muy importante, se trata de una operación muy compleja. Con la negación se empieza a nombrar lo que no existe o lo que está ausente. Se empieza a nombrar una ausencia de presencia. Digamos simplemente, cuando el niño dice “no hay” está utilizando dos palabras pero esas dos palabras quieren decir que está nombrando la ausencia a través del lenguaje. La representación psíquica de la ausencia da acceso a una nueva modalidad del pensamiento.

Filosóficamente se ha confundido la representación mental de la ausencia, como modalidad del pensamiento humano con la determinación de ausencia de objetos en el mundo. Hay que ver esta problemática de otra manera, puesto que la determinación de ausencia de un objeto en el mundo es una referencia que el sujeto enunciador construye al utilizar la lengua; mientras que la representación de la ausencia, es una modalidad del pensamiento y una propiedad del lenguaje a través de la negación. En español ustedes tendrán posiblemente niños que se están tomando un juguito de naranja que les gusta y cuando acaban dicen: “*no hay, ma*”; piden más “*no hay, mila, no hay, ma*” en fran-

cés dicen: "*a plus, encore*". La lengua francesa es interesante en ese caso porque cuando uno dice en francés "*il n'y a plus*", cuando los niños dicen "*il n'y a plus*", quieren decir: la cosa de la que yo hablo estaba antes presente y ahora la nombro como ausente. Entonces presencia y ausencia aparecen como una nueva posibilidad de juego psíquico a través del lenguaje. A veces aparece la forma del imperfecto. Cuando uno se pasea en el campo y dice "*Aquí había o estaba la casa de la abuelita*" quiere decir que la casa existió en un momento dado y que actualmente no existe. A partir de ese momento entramos en una nueva modalidad del pensamiento gracias al lenguaje, y, la sintaxis es posible. Los primeros enunciados de dos palabras en los niños aparecen bajo la forma de la negación. Es decir, para designar la presencia de un objeto es suficiente mostrarlo. Mientras que no se puede mostrar la ausencia, la ausencia se nombra pero su nominación implica enunciados de más de una palabra.

Hay una relación profunda entre las operaciones de negación y la aparición de la sintaxis la cual permitirá, entre otras cosas, que el sujeto enunciador utilice el lenguaje para jugar simbólicamente con la representación mental de la ausencia y la presencia. El lenguaje nos permite viajar por la utilización de esos mecanismos a través del tiempo y del espacio estructurados lingüísticamente. Pasamos nuestra vida jugando con esas modalidades mentales. Cuando alguien dice: "*Si esta casa fuera mía me haría aquí un jardincito*", quiere decir que esta casa no le pertenece y nunca hará un jardín. No nos damos cuenta que estamos jugando permanentemente con la representación simbólica de la ausencia y de la presencia y no salimos de ahí. Si yo digo que esta mañana tenía una cierta tensión porque tenía que hablarles a ustedes, estoy afirmando que la tensión ya desapareció en este momento. El lunes próximo estaré en otro continente, quiere decir que todavía no estoy en ese continente; nombro algo como ausente aquí pero que va a estar presente en otro momento y en otro lugar. Todos estos ejemplos muestran que estoy jugando verbalmente con representaciones mentales de presencia y ausencia.

Lo que se aprendió en la escuela bajo la forma de conjugación verbal está ligado a estos procesos de juegos mentales de presencia y ausencia. Las tradiciones gramaticales se han consagrado a analizar la forma de los enunciados en la lengua sin tener en cuenta los procesos que vehiculan dichas formas. Winnicott hizo inteligible a través de la lengua inglesa las dos modalidades que tiene el juego en el espíritu humano: "Play y game". El primero es un juego cuya estructuración es muy variable permitiendo libertad de organización: "play the piano" como dicen en inglés. La segunda modalidad "game", se trata de un juego muy estructurado, con reglas estrictas para respetar. Yo diría que lo del balbuceo es un "play" y que las reglas de gramática son un "game"; pero para que haya "game" tiene que haber en profundidad algo de "play"; si no, los juegos psíquicos a través del lenguaje no serían posibles. Más allá del aspecto estricto de las formas de la conjugación verbal y de la concordancia de tiempos gramaticales está el "playing" de los juegos del espíritu a través de la representación de la presencia y de la ausencia, acompañados de todas las posibilidades musicales de la lengua. Todos estos procesos hacen parte del placer inherente a la utilización del lenguaje.

El niño llegó a los 18 meses; tuvo acceso a esta nueva modalidad de pensamiento: poder tener la representación de la ausencia. Va a pasar toda su vida en el juego simbólico inagotable del espíritu de la presencia-ausencia y de las referencias en el mundo de las presencias y de las ausencias. Está adulto ya, es por eso que a partir de ese momento aparece la posibilidad de un imaginario profundamente estructurado.

¿Qué quiere decir esto? El niño podrá nombrar a través de la lengua lo que no existe porque la psiquis lo crea. Nombrar lo que no existe para hacerlo existir, esta es la operación más sofisticada del imaginario. Podrá hacer desaparecer simbólicamente lo que existe o hacer existir de otra manera lo que ya existe. Estas operaciones serán la fuente de la literatura. Sin ellas, la literatura no podría existir. Todo esto son juegos del lenguaje. Si no

hubiera representaciones de la ausencia no podría haber literatura porque la literatura se permite crear personajes que no existen para hacerlos existir simbólicamente; en las novelas policíacas se destruyen simbólicamente seres que existen. Ese es el juego mental donde el imaginario aparece con toda su fuerza, con todos sus peligros, porque ese imaginario va a permitirle al niño autorepresentarse, lentamente, su propia ausencia. Es por esto que en todas las culturas hacia los dos años de edad, los niños empiezan a tener pesadillas profundas, a tener dolor de estómago porque se anuncia algo que es muy difícil de soportar: la representación de su propia ausencia.

En toda cultura es la misma cosa: no se le enseña a un niño que es mortal pero él lo descubre sólo a partir de estos procesos. Saber que somos mortales es en parte un problema del lenguaje; en ese momento la cultura se hace absolutamente necesaria para crear ilusiones simbólicas y hacer que la vida individual y social sea posible.

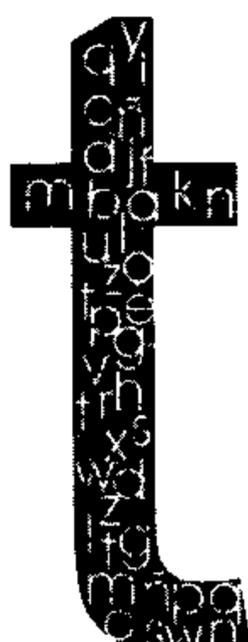
Eso es la cultura: un conjunto de representaciones mentales para hacer que la vida psíquica, individual y social sea posible. De allí viene la lengua. De allí vienen los cuentos, de allí los relatos y muchas otras formas culturales para que cada generación disponga de un patrimonio cultural que será utilizado para que los niños y las niñas se construyan psíquicamente y entren en una cadena simbólica prolongando y creando nuevas experiencias humanas a través del tiempo.

Pido perdón a los colegas lingüistas por no haber hecho una exposición de lingüística formal clásica, opté por hacer, en un lenguaje sencillo, una exposición de los procesos psíquicos que permiten las formas lingüísticas.

# Primer Conversatorio

# LA MADRE Y EL BEBÉ: REPRESENTACIONES E INTERACCIONES

KARINA BOTHERT O



Tengo la fortuna de estar aquí en la mesa y voy a aprovechar para hacer algunas reflexiones, pero también tuve la fortuna de hablar antes con el profesor Cabrejo, entonces he tratado de escribir muchas ideas que han venido a mi espíritu en estos últimos días y que hoy intentaré compartir con ustedes.

Voy a contextualizar un poco. Mis reflexiones van a estar del lado de la salud, teniendo en cuenta que comparto la mesa con dos excelentes pedagogos. Quiero tomar la palabra desde el contexto de la salud, a partir de una experiencia que considero bastante importante en mi profesión.

De acuerdo con la exposición que nos hace el profesor Cabrejo sobre lenguaje y representación del otro en los niños y las niñas, queda claro que existe por parte de los bebés un trabajo silencioso, no observable directamente, que les permite activar sus competencias lingüísticas precoces y pasar cada vez de un nivel más simple a un nivel más complejo. Por ejemplo, del grito al balbuceo, luego del balbuceo a las palabras y así sucesivamente.

Es la madre, la mayoría de las veces, o los padres, quienes a partir de su disposición psíquica, (concepto fundamental, que voy a retomar del profesor Cabrejo) van a permitir al niño acceder a estos procesos precoces del lenguaje.

Mi interés como psicóloga, está centrado en la interacción que tiene una madre con su bebé. Clásicamente estas interacciones han sido descritas y categorizadas en tres formas que expondré a continuación:

Las interacciones comportamentales: son visibles a primera vista, por cualquiera de nosotros. Por ejemplo, la forma como la madre carga a su bebé, cómo lo estimula, cómo lo acaricia, cómo lo cambia etc.

- Las interacciones afectivas: consisten en la concordancia que hay entre los afectos de la madre con los afectos del bebé como ser que comienza su vida. Es el interés que uno tiene, por ejemplo, (en el consultorio) en analizar los intercambios entre una madre y su bebé. Mirar un poco e interpretar esta relación, para ver si concuerda, si hay un encuentro afectivo, o si por el contrario, hay un desencuentro ante el cual habría que intervenir terapéuticamente.

- Las interacciones fantasmáticas: llamadas así, ya que tienen que ver con un nivel mucho más subyacente: inconsciente, por nombrarlo de alguna manera y menos visible directamente. Accedemos a este análisis a través de los relatos de la madre, de sus fantasmas, de sus fantasías. No es fácil acceder a este tipo de interacciones.

- Se requiere de una relación terapéutica importante y de un análisis de esta relación (transferencia) para acceder a esos niveles profundos del psiquismo de la madre y lograr cambios en la relación con su hijo.

Cada una de estas tres interacciones: comportamentales, afectivas y fantasmáticas, están contenidas en unas interacciones mayores

que podríamos llamar interacciones culturales. La madre se comporta de una forma determinada, tiene gestos sobre este bebé, de acuerdo con lo que ella ha aprendido, de acuerdo con lo que le enseñó su madre cuando ella era niña o de acuerdo a como lo hacen todas las madres del grupo al cual ella pertenece; de igual modo, la forma como demuestra afecto a su bebé.

Las interacciones fantasmáticas también tienen un piso de carácter cultural, esto nos daría pie para hablar de un cuarto nivel de interacciones, que serían las interacciones culturales y es en este nivel en el cual se interesa la psicología transcultural.

Este nivel de interacciones está codificado directamente por las representaciones culturales, que comienzan con las representaciones concernientes al lugar que la madre ocupa dentro del grupo al cual pertenece y que pone en escena en su relación con el bebé.

Las representaciones culturales codifican la materialidad de las interacciones, las formas de alimentar al bebé, de hacerlo dormir. En un determinado grupo, por ejemplo, se habla mucho a los bebés. En otro grupo se les estimula en el plan motor; en otro, se evita cargarlos mucho porque se malcrían; mientras que en algunas culturas indígenas colombianas, los niños son cargados todo el tiempo en la espalda de la madre con el propósito de mantenerlos calientes, para que se sientan seguros y no lloren.

Son tantas y tan diferentes las estimulaciones que tienen consecuencias sobre el desarrollo de los niños, sobre su relación con los otros y con el mundo que cualquier análisis de niños debe partir del estudio de estas formas culturales y particulares de "tener niños".

Las interacciones madre - niño se construyen, esto quiere decir que es un proceso a dos, en el interior de un sistema complejo, el sistema cultural. De una manera general y contextual se habla de las madres que por muchas circunstancias no pueden interactuar de una manera positiva con su hijo dando como resultado una "alteridad negativa".

Hay muchas situaciones en Colombia, como el caso de las mujeres desplazadas, el de las mujeres adolescentes que dan a luz, (cada vez crece estadísticamente el número de niñas jóvenes en embarazo), quienes por estar pendientes de elaborar otros muchos procesos mentales, no tienen la disponibilidad psíquica para ocuparse de pensar en su bebé recién nacido. Tendríamos que pensar en crear o fortalecer espacios y tiempos que permitan a estas madres pensar ese bebé: enseñar el arte de pensar en el niño.

Este trabajo de pensar en los niños, de hacer una representación lo más positiva de ese niño, concierne no solo a las madres, y a los padres, sino también a todos los seres humanos, los adultos y me ubico de esta manera en el contexto de la salud, refiriéndome al personal médico en particular.

### **¿Qué concepto de niño tienen los profesionales de la salud?**

Los bebés cuando nacen, se enfrentan a un espacio médico, a una serie de intervenciones, exámenes, diagnósticos precoces, un tanto fríos, impersonales. A veces despojados de toda consideración y de respeto por esas otras personas humanas como son las madres y los bebés. Esto ocurre cuando no se le comunica, ni se le explica a las madres los procesos a realizar, cuando no se les habla ni se tienen en cuenta sus puntos de vista, sus concepciones sobre la salud, sus miedos frente a la enfermedad, sus mitos ante la maternidad, etc.

Estadísticamente después de la primera infancia (cuando terminan las vacunas) los niños y los adolescentes, son los grupos poblacionales que menos acuden a los hospitales, porque físicamente están sanos. Vale la pena citar un ejemplo. Cuando trabajaba en un hospital veíamos niños y adolescentes ingresar al hospital, pero por el lado de urgencias, con intentos de suicidio, con embarazos precoces, con abortos mal practicados, debido a que, como todos sabemos, tienen que hacer estos procedimientos de una forma clandestina, por debajo de la ley.

Lo anterior nos da indicios para pensar que estos grupos poblacionales, aunque presentan una buena salud física, requieren también de espacios de "escucha", de formación y de discusión sobre su cuerpo, su sexualidad, su futura o presente maternidad y paternidad. Pienso que deberíamos trabajar sobre las representaciones mentales de "niño" que tiene el personal médico, los adolescentes, los futuros padres de familia, ya que esa representación afecta directamente al niño, porque, como lo dice el profesor Cabrejo, las representaciones que el niño se hace del mundo tienen que ver con la representación que el adulto se hace de él inicialmente.

Surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es el concepto de niño que tienen los profesionales de salud?, ¿El discurso médico permite la emergencia del sujeto?, ¿Qué mecanismo podemos utilizar para que las madres jóvenes, las desplazadas, las madres en ruptura, se representen positivamente al bebé que está por nacer, o al bebé que ya nació?, ¿Cómo fomentar esa disposición psicológica, para hacer que el niño comience a representarse el mundo, el sí mismo y el otro de una manera positiva?

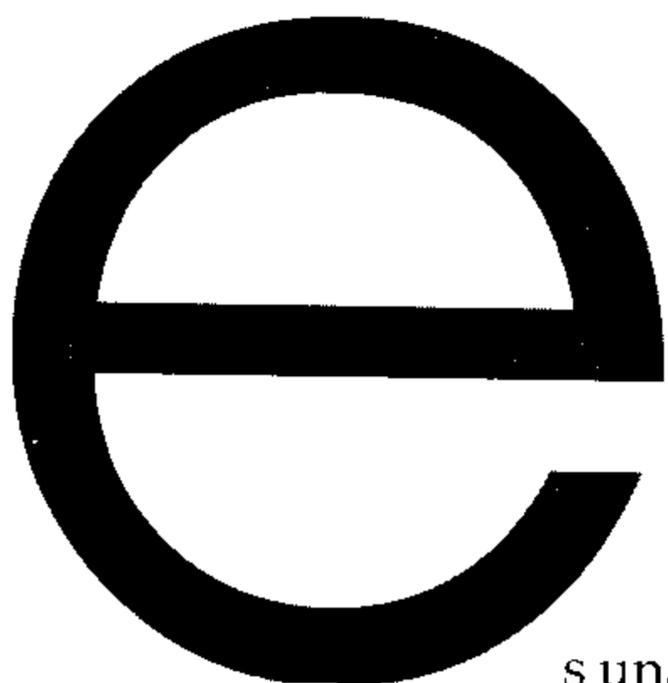
Es importante tener en cuenta que Colombia es un país multicultural, con múltiples formas de actuar sobre los niños. En este sentido no podríamos hablar de una única práctica sino de muchísimas prácticas, muchísimas representaciones del niño, que nos van a permitir una mejor comprensión de sus procesos lingüísticos y cognitivos precoces.

Hago alusión a una experiencia realizada en México y en la que participó el profesor Cabrejo: en las consultas médicas a las que acudían las madres con sus bebés, había una persona que en un determinado momento comenzaba a realizar la lectura de un cuento o de un libro y el niño o el bebé, de una manera mágica, quedaba capturado por la voz de la persona que leía y con la lectura. Al mismo tiempo la madre, también quedaba cautivada por la curiosidad que manifestaba el niño y esto desencadenaba un encuentro diferente y de mayor calidad de las madres con el personal de salud y con su hijo.

Pienso que eso también puede ser posible en nuestras instituciones médicas y en otras, en cuyas consultas podría estar presente un lector. Por ejemplo, podría ser un practicante de grado once de bachillerato que esté haciendo su alfabetización, o un practicante de una universidad, un lingüista, cualquier persona que pueda leer en estas consultas de crecimiento y desarrollo. De esta forma, podrían emerger otras posibilidades de ser y de saber.

LOS NIÑOS COMO CREADORES;  
LA MÚSICA DE LA VIDA  
ANTES DE LA MÚSICA DEL LENGUAJE.

DANIEL HERNÁNDEZ R.



Es una responsabilidad muy grande hablar a partir de las palabras de Evelio Cabrejo, después de un discurso tan especial, tan cálido, tan claro y tan profundo. Frente a la alegría del discurso, surge también el dolor de la vida concreta de las niñas y los niños proveniente de las relaciones humanas con ellos, porque siendo intuitivamente tan sabios somos tan estúpidos que, estando tan cerca de lo profundo y de lo sublime del descubrimiento de esos otros seres humanos, llegamos a maltratar de una manera absurda a la infancia, y a negar a las niñas y los niños como sujetos.

Incluso en aras de la responsabilidad de cumplir institucionalmente con requisitos formales como currículos o logros académicos, estamos negando la interacción, la importancia del que mira el mundo, del que tiene caminos propios para descubrir el mundo, para entrar en él. Con ello negamos la necesidad de la compañía, de un eco permanente y una interacción cultural.

Lo que asombra escuchando a Evelio, es esa riqueza extraordinaria del niño incluso antes de su nacimiento, cuando ya existe en él la cultura, cuando ya hay sonido y ritmo: el sonido de los seres humanos, de la voz materna, y unos ritmos que están asignados culturalmente y que están prefigurando el conteo de los días y las noches, el descanso y el ajetreo, la música de la vida humana, es decir, hay una música de la vida antes de descubrir la música del lenguaje.

Del discurso que tengo el gusto de comentar surgen, evidentemente, el niño y la niña como creadores, permanentemente propositivos y permanentemente ellos mismos. Toman iniciativas, hacen variaciones, es decir son músicos naturales, son artistas naturales. Porque las variaciones no son sólo de la música, las conocemos en la arquitectura, en la pintura, en el cine. Todas las artes juegan con la variación y el artista parece, desde esta perspectiva, un ser humano que conserva el espíritu de la infancia, que conserva el espíritu de la autocreación. Jamás se aburre, siempre encuentra y descubre, y siempre está abriendo el espacio de la vida.

En las exposiciones de ayer circulaba una palabra que hoy no hemos pronunciado sino marginalmente: el sufrimiento. Junto al sufrimiento, el gozo. Pero se hablaba del sufrimiento psíquico, asociado con la soledad y entonces se enuncia una solución muy interesante al problema de la intersubjetividad. A quienes trabajamos en la investigación educativa, en el espacio de las sociales y las humanidades, siempre nos atormenta el problema de la intersubjetividad.

Siempre nos preguntamos: ¿Hay intersubjetividad? Existe la modalidad de la trans-subjetividad para solucionar y evadir el problema de la intersubjetividad, insoluble en la medida en que el sujeto es inaccesible a otros. Su experiencia es inaccesible, está en él, está aquí en mí, y a pesar de mis esfuerzos por ponerla de presente en la palabra, por sacar mi emoción y mi miedo en la palabra, esta experiencia que yo tengo, y la de mi palabra, es mía sola e inaccesible para todos los que están aquí, a pesar de la atención que me están poniendo.

### **La cajita de la intersubjetividad donde el otro nos habita:**

Frente al hermetismo del sujeto, a ese espacio de la soledad, Evelio Cabrejo propone la metáfora de la cajita de la intersubjetividad, con la que nombra esa instancia, también reconocida por el psicoanálisis, en la que el otro nos habita; puesto que nos lo hemos tragado, ya como necesidad de subsistencia, como defensa o como amor. Desde Freud somos antropófagos, devoramos a nuestra madre y a nuestro padre, al amor y a la autoridad; de ahí en adelante vamos devorando todos los sujetos que vamos deseando junto con los objetos que forman parte de sus sujetos.

El malentendido que puede desprenderse, de la forma como termino esta idea, proviene de la crítica al objeto psicoanalítico inmersa en la cajita de la intersubjetividad y al intento de conectar orgánicamente, con ésta, otra imagen cabrejiana iluminada por el triángulo de la mirada conjunta. La mirada conjunta existe en nosotros como forma esencial de no estar solos. Implica estar juntos frente al mundo o, más bien, que se necesita no estar solos para que aparezca y exista el mundo, o la cultura. Esta es otra de las grandes preguntas que halla aquí caminos claros de abordaje y nos incita a acercarnos a la investigación con un espíritu pragmático; es decir con la necesidad de que nuestras investigaciones toquen y transformen la realidad de nuestras relaciones. Con la necesidad absoluta de que no sean repeticiones de cosas eruditas y almidonadas, sino cosas que remuevan estas prácticas absurdas de la guerra, la discriminación, la negación del otro, las soledades, el sufrimiento.

### **La seriedad del juego, la poética y el nacimiento de la lengua:**

El otro elemento que aparece aquí y que me parece revelador en este discurso es el juego. Casi siempre hablamos un poco pedantemente de la seriedad del juego y lo hablamos suponiendo que ya superamos la banalidad del juego, pero ¿qué significa la seriedad del juego? Aquí aparece una nueva significación de la seriedad del juego. Resulta que sin el juego, sin que yo juegue a que el

otro me comprenda, simplemente estoy eliminando al otro. Así que jugar a que el otro me comprenda en esa interacción, que es un juego, incluye efectivamente al otro. Esto nos introduce en lo más profundo al carácter del juego, en la estructura del "como si", del "hacer como si" o en ese revelador enunciado infantil de la intersubjetividad y de la mirada conjunta: "juguemos a que éramos". El "como si" del juego coincide, dice Wittgenstein, con la estructura del lenguaje. Así el lenguaje articulado, con Cabrejo, encuentra su nacimiento en esos primeros juegos del "da - da".

Creo que dentro de la dinámica del discurso, esto adquiere un estatus de seriedad extraordinaria, porque significa hasta que punto somos y soy. Este carácter del juego nos tendría que conmocionar a todos los que asistimos a la escuela, a la complejidad incomprendida de las relaciones en la escuela, al carácter dominante de la relación educativa, de la estructura académica de la escuela, de lo que se considera serio y de cómo nos angustiamos de lo que creemos serio en la escuela.

El otro elemento que aparece junto con el juego, es eso de que el lenguaje es música y danza, de que hay corporalidad absoluta en el intento del balbuceo, de nuevo juego, pero juego como arte. Es decir, como armonía, como gozo, necesidad de goce y no solamente de sufrimiento en la iluminación del sentido, en la creación de lo que somos.

La música y el juego, ¡el arte!, en el nacimiento de la lengua, en el nacimiento del sujeto. El goce, la armonía, las variaciones, el juego como acompañantes esenciales de la intersubjetividad y la cultura, en la creación y constitución incesante de los sujetos humanos, son el tejido de un discurso que fortalece en mí una fe teórica: la infancia es poética.

Este es tal vez es el único discurso que tengo, el único que puedo entrelazar con otros discursos para intentar comprenderlos y la única comunicación a la que aspiro con cualquier auditorio: El reconocimiento de que la infancia es poética, no sólo porque es

el develamiento y la creación del mundo en la autoconstitución del sujeto, sino porque es también la música, el arte, el juego, el esfuerzo por constituir una armonía de la lengua, actitud que no es esquivia ni siquiera al "niño maltratado".

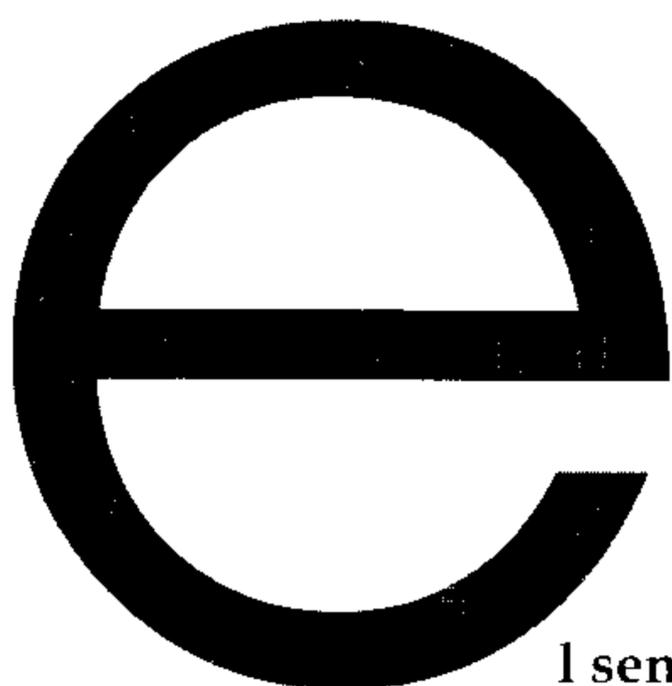
Esto lo digo porque frente a las necesidades de relación con la infancia y el reconocimiento de que tenemos que cambiar nuestras pautas en la relación cultural con los niños, tampoco podemos dejar que prenda entre nosotros el escepticismo; es decir, todos los niños son potencialidades absolutamente asombrosas. Helen Kéller fue ciega, sorda y muda, y fue poeta. Esa es la otra vertiente que afortunadamente surge y se asocia con este discurso. Estoy muy emocionado y en esta comunicación, o en esta mirada conjunta a la que nos ha conducido Evelio, quizá merecemos lo mejor que tenemos para darnos y creo que es un abrazo.

*Un pequeño eco de Evelio Cabrejo.* La poesía que se me escapó en mi razonamiento, precisamente la encontramos en el balbuceo. El balbuceo es juego de sílabas "da, da, da", la duplicación de la misma sílaba. La poesía utiliza frecuentemente la reiteración de sílabas para crear ritmo poético (Para que haya ritmo poético, es suficiente aislarlas un poco y eso nos da ritmo poético).

Entonces la música de la lengua, la música en general (el arte), la poesía, vienen de la misma matriz simbólica. La poesía es algo mediante lo cual el lenguaje crea el mundo, nombrando las cosas del mundo. El mundo se crea en el espíritu del que nombra y el poeta es alguien que en un momento dado no está contento con la creación del mundo, y vuelve a recrearlo y vuelve a la música del balbuceo. Quiere crear el mundo otra vez y otra vez; como que siente que fracasa y vuelve nuevamente. Es ese movimiento de querer crear un mundo que posiblemente nunca se puede crear, pero que está en el espíritu como posible realización, esa es la poesía.

# ARGUMENTACIÓN, MATEMÁTICAS Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

DORA INÉS CALDERÓN



## **El sentido de la investigación dentro y fuera de la escuela**

El reto de participar en esta mesa, en calidad de relatora, me sitúa en el lugar del sujeto responsivo bajtiniano de manera explícita y me obliga a la respuesta académica. Leí previamente algunos artículos del profesor Cabrejo y me he estado haciendo preguntas acerca de las posibles relaciones que pueden establecerse entre su trabajo y el que yo realizo.

Nuestro trabajo investigativo y docente es de tipo interdisciplinar y relaciona lenguaje y matemáticas, en particular con respecto al desarrollo de procesos argumentativos en matemáticas. Se interesa fundamentalmente por la comprensión de los aprendizajes, en este caso de las matemáticas y, en el desarrollo de tales aprendizajes, el desarrollo del lenguaje. Desde ahí, encuentro que es posible establecer un diálogo importante con la presentación que ha hecho el profesor Cabrejo el día de hoy y con los trabajos que le he leído; también, con las múltiples miradas

que han presentado mis colegas psicólogos en esta mesa. Propongo plantear tres aspectos de relación: uno en los intereses investigativos que nos convocan, otro desde el punto de vista de los encuentros epistemológicos que sostienen la investigación y otro, desde el punto de vista de las necesidades metodológicas para las investigaciones que realizamos.

Sobre el primer aspecto encuentro una diferencia: el desarrollo de nuestra investigación se ha realizado con poblaciones escolarizadas de los grados superiores de la educación media y de los primeros semestres de universidad. Por su parte, el trabajo del profesor Cabrejo y las alusiones de los colegas de mesa se refieren más a las poblaciones infantiles no necesariamente escolarizadas o no en contextos escolares. Mi trabajo investigativo ha tenido que ver con poblaciones infantiles, a través de nuestros estudiantes de maestría o de especialización y últimamente desde nuestros estudiantes de pregrado. Esto, por cuanto la dirección de trabajos de grado, en el marco de nuestra propia investigación ha permitido una mirada de poblaciones de diversas edades y niveles escolares. Pero estrictamente refiriéndonos a resultados de investigación, tendré que hablar desde la experiencia de lo escolar, de cómo se sitúa el problema del desarrollo del lenguaje y las matemáticas en la escuela.

Escuchando los planteamientos del profesor Daniel Hernández, veo la necesidad de hacer un llamado a reconsiderar la escuela como espacio de construcción de conocimientos escolares. Volver la mirada sobre el quehacer de los maestros en el espacio escolar, sobre las formas de construcción de sentido propias de este espacio, es una manera de recuperar el valor, el sentido que pueden tener los aprendizajes escolares para la formación de niños y jóvenes y para la cualificación de los maestros. Pienso que hay un anclaje fuerte, una relación que nos interesa a todos y en la que todo el discurso, todo el trabajo que se hace en relación con el desarrollo del bebé y del niño, del infante, tiene que ser un aporte fundamental para que los maestros consideremos el problema del desarrollo del conocimiento en el aula. La idea es que los resultados de los trabajos sobre infancia, fuera de los contex-

tos escolares, tendrían que ser un punto de partida para los estudios de lo escolar.

El aula no puede seguir siendo un espacio de fracaso para los estudiantes. No puede seguir siendo el lugar de construcción de sentidos que no contribuyen al desarrollo de conocimiento escolar; no puede seguir negando la experiencia del goce del conocimiento tanto a estudiantes como a maestros. Me parece muy importante e interesante recuperar, en este momento, planteamientos del profesor Cabrejo con respecto a categorías como alteridad, acción -fundamentada desde Vigotsky-, sentido y construcción del sentido. Recupero como muy importante la definición que propone de sentido como sentir y como significado. Hago esta alusión porque hemos identificado una creencia arraigada en la cultura acerca de los saberes escolares. Con frecuencia se piensa que el saber escolar es rígido, que no tiene que ver con el sentir, con la apreciación estética, con el goce del aprender.

Pienso que este tipo de valoraciones ha contribuido a mermar la potencialidad de la escuela como un espacio de construcción del conocimiento. En este sentido, si ampliamos la idea de que aprender lleva consigo el goce por aprender; de que pensar es una actividad placentera que nos da la oportunidad de descubrir y, a la vez, en la mirada del maestro, que estos aspectos tienen que ver con la consideración de los factores didácticos, con el plan que el profesor se fija para un curso para un saber, para plantear un desarrollo de conocimiento en un grupo de estudiantes determinado, pues creo que va a variar significativamente la experiencia escolar para cada uno de los actores que intervienen en ella.

Tanto en el plano nacional como en el internacional se cuenta con numerosos estudios que muestran el problema del fracaso del desarrollo del conocimiento escolar, a favor del desarrollo de otros conocimientos, de otros aprendizajes en la escuela. Desde el punto de vista de la función sociocultural de la escuela, este tipo de hallazgo muestra una anomalía, en relación con el cum-

plimiento de la función de la institución educativa. De este hecho dan cuenta planteamientos como los que hace Rodrigo Parra Sandoval en Colombia, en donde ha concluido, por ejemplo, que los estudiantes van a la escuela fundamentalmente "a conseguir amigos" o "a no estar solos", pero pareciera que se desdibujara el significado del aprendizaje y del desarrollo del conocimiento escolar.

Lo anterior muestra, a mi juicio, la ingente necesidad de aunar y de relacionar esfuerzos investigativos sobre el desarrollo de niños y de jóvenes dentro y fuera de la escuela. Las experiencias investigativas que se reportan en esta mesa dejan claro el aporte de unas y de otras y nos retan a considerar tales relaciones, que nos permitan conseguir una mirada de conjunto sobre nuestras poblaciones por investigar.

### **El lenguaje como desarrollo de conocimiento**

En este segundo momento, me referiré a las bases epistemológicas compartidas en la mesa. Dado que a mi investigación le interesa fundamentalmente el problema de la argumentación en un campo de conocimiento muy particular que es el de las matemáticas, hemos tenido que considerar una idea del lenguaje concorde con una teoría de la argumentación. Esta es la de lenguaje como potencial de significado (Halliday, 1982), como factor para el desarrollo de conocimiento y, con esta idea, la de que el desarrollo de conocimiento, cualquiera que sea, está mediado por el lenguaje pero desde una perspectiva del lenguaje como parte de ese mismo conocimiento.

En ese sentido, también nos interesa qué pasa, por ejemplo, con el lenguaje propio de un saber como el de las matemáticas; cuáles son las formas de lenguaje, las formas de establecer comunicación, las formas de establecer interacción que van a favorecer mejor el desarrollo de ese conocimiento. Para el abordaje de estas preguntas hemos encontrado en la argumentación una alternativa importante, aunque no la única. Hemos encontrado que en la forma de comunicación argumentativa existen posibilidades

particulares para el desarrollo del conocimiento y del lenguaje mismo, cuya base, en la explicación teórica, está en ideas como la de alteridad, de polifonía, de transacción semiótica, para explicar lo que ocurre en los intercambios discursivos de tipo argumentativo. En los aspectos anteriores, está la idea de que la argumentación, por su propia naturaleza, busca establecer consensos, establecer algún tipo de acuerdos porque exige una fuerte intencionalidad de escuchar, una fuerte intencionalidad de construir al otro explícitamente. En todos los encuentros discursivos se construye al otro; de hecho este es un planteamiento presente en la exposición del profesor Cabrejo. De acuerdo con los hallazgos de nuestras investigaciones, la argumentación es un espacio discursivo en el que emergen y se relacionan todos estos factores. Es tarea del investigador, analizar su incidencia en el desarrollo de los aprendizajes escolares.

### **Sobre el reto metodológico**

En la posibilidad de hacer una propuesta de tipo didáctico que propenda por el mejor desarrollo del conocimiento matemático, hemos encontrado que la argumentación es una herramienta importante para establecer unas categorías que permitan comprender tanto los procesos que ocurren, como los que sería deseable que ocurrieran en el aula, frente al problema de los aprendizajes. Con esta observación se hace un llamado fuerte a la formación del profesor y del investigador. Esto, por cuanto se necesita, no solamente considerar el lenguaje como una posibilidad de elaboración de significados y de sentidos, sino considerar el tipo de conocimiento que se va a impartir como una exigencia o como un espacio que hace exigencias cognitivas, comunicativas, epistemológicas, tanto al estudiante como al profesor. De ahí que el profesor y el investigador deban comprender estos aspectos, para poder pensar mejor cómo establecer una propuesta didáctica.

Aparecen entonces unos retos para el profesor y para el investigador que es necesario tener en cuenta. Por ejemplo, en el desarrollo de mi actual investigación, se hizo el trabajo con estu-

diantes de primeros semestres de universidad o con estudiantes de últimos semestres de escolaridad. Hemos encontrado que, frente a la exigencia de argumentar, los estudiantes, generalmente, proceden a elaborar relatos. Aparecen relatos que después van a convertir en argumentos; por ejemplo, sobre lo que el profesor quiere que le respondan. Inicialmente no generan argumentos sobre el conocimiento que se está argumentando, sino se dan a la tarea de construir discurso sobre lo que ellos consideran que el profesor querría escuchar. Es algo que el profesor debe discriminar, por ejemplo, en relación con otro tipo de relatos que emergen tales como: relatos sobre las condiciones de la textualidad, sobre el cómo les va a quedar mejor escrito el texto, sobre qué tipo de ilustraciones van a incluir, entre otros.

Con este último ejemplo, es posible observar que el conocimiento que surge ahí, es un conocimiento sobre el lenguaje, no es un conocimiento sobre un objeto particular, sino un conocimiento sobre el modo de construir un texto, sobre el modo de construir un discurso de acuerdo con lo aprendido. También hemos observado que aparecen otros relatos relacionados con el conocimiento al que se están refiriendo; sin embargo, estos aparecen más tarde. Lo que hemos encontrado es que se llega tarde a ese proceso, a considerar realmente el problema del conocimiento particular. Es decir; hay una necesidad de que el profesor discrimine los tipos de conocimientos que van emergiendo en el desarrollo de los estudiantes y la potencia que tienen unos y otros para ayudar al desarrollo de ese conocimiento. Es ese el momento en el que realmente se está dando un discurso sobre el saber en cuestión. Cuando se da ese trabajo sobre el discurso del campo de conocimiento es cuando empieza el goce de aprender sobre ese campo del conocimiento.

Hemos encontrado en la investigación, que cuando el estudiante entra, efectivamente, a la solución de un problema, cuando ya se hace preguntas sobre ese problema, cuando ya tiene que buscar información sobre el problema; pero no porque le tiene que responder al profesor; no porque le tiene que dar la forma para

actuar según los parámetros escolares, sino porque está tras un reto que le impone una necesidad interna de resolver el problema, aparece el placer del conocer y de la construcción del sentido. Desde nuestro punto de vista y desde la didáctica francesa de Chevallard (1999) y de Brousseau (1986), es en este momento cuando realmente se está aprendiendo; se está descubriendo algo. En ese sentido el qué y el quién toman mucho valor porque además se van construyendo elementos sobre ese mismo conocimiento. Se hace una especie de meta-análisis del propio conocimiento para ir dándole también una construcción de significado, desde el punto de vista de cómo hago para que opere mejor, cómo resuelvo mejor el problema.

Para terminar esta intervención, me gustaría contarles que hemos encontrado estudiantes que llegan a los primeros semestres de universidad con malas bases del conocimiento matemático, con malas prácticas matemáticas; también hemos hallado profesores de matemáticas de básica y media con muy poca competencia en el saber matemático. Pero también hemos observado el valor de que unos y otros entren en una actividad matemática, vivan experiencia matemática. Para el caso de esos tipos de saberes estaríamos en las mismas condiciones de otros saberes escolares en donde se hace necesario recuperar el planteamiento de ustedes sobre el valor de vivir el juego, sobre la dimensión lúdica del aprendizaje y del conocimiento. Como se observa, aparece una fuerte relación entre el desarrollo del conocimiento, el desarrollo del lenguaje y la valoración de que el desarrollo del conocimiento se encuentra altamente relacionado con la construcción de factores sobre ese conocimiento. Por ejemplo, que la elaboración de un saber no se reduce solamente al poder referir, sino también al hacer, al crear sobre con ese saber y en ese saber. Esta instancia de comprensión de los procesos de aprendizaje y de desarrollo resulta particularmente interesante, dado que permite considerar el lugar en el que el sujeto permanentemente está proponiendo o está en posibilidad de proponer. Gracias.

*Comentario de Evelio Cabrejo:*

Cuando se llega efectivamente a la adquisición del conocimiento es importante que distingamos dos cosas fundamentales: algo que se transmite y algo que se enseña. No se necesita enseñarle a un bebé para que aprenda a hablar; hay que hablarle y entramos en un proceso de transmisión. Efectivamente hay cosas que pasan por la enseñanza, al niño debemos enseñarle para que aprenda a leer y a escribir. ¿Cómo diferenciar esas dos actividades y apoyarse entre transmisión y enseñanza? Eso hace parte de la manera de llegar a la alteridad, es decir por el hecho de aprender la lengua, entramos en una cadena simbólica; la lengua está desde que llegamos al mundo, entramos, la aprendemos, pensamos, nos vamos y la lengua continúa.

Las palabras contienen experiencias y cuando sabemos escucharlas nos dicen lo invisible, que a veces es insoportable; entonces faltan las cadenas simbólicas y precisamente el conocimiento debe entrar en ese proceso. Adquirir lo que otro construyó es llevar al otro dentro de sí, y asegurar esa especie de inmortalidad simbólica, ya sea a través de la lengua, del conocimiento, es la única manera de crear inmortalidad, finalmente.

## RELATORES

***KARINA BOTHERT:***

Psicóloga, Magíster en Transculturalidad y Psicología del niño y del adolescente. Diplome D'études Supérieures Spécialisées. Universidad de París 5. Ha realizado investigaciones en el campo de la psicología transcultural, desarrollo psicoafectivo, saberes y cognición infantil. Integrante del grupo de investigación: "Lenguaje, Discurso y Saberes" docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

***DANIEL HERNÁNDEZ:*** Psicólogo, Especialista en Psicolingüística, ha realizado investigaciones en el campo de la Infancia, entre otras: Imaginarios y Concepciones de Infancia de los diversos Actores que participan en los procesos educativos de Niños y Niñas del Distrito Capital. Integrante del grupo Infancias. Docente e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

***DORA INÉS CALDERON:*** Doctora en Lenguaje y Educación, Magíster en Lingüística Española. Ha realizado investigaciones en los campos, de la Educación, Lenguaje y Teoría Del Discurso. Docente e investigadora de la Universidad Distrital.

# Segunda Conferencia



## EL RELATO COMO FUENTE DE ORGANIZACIÓN Y CREACION INFANTIL

EVELIO CABREJO P.

Buenas tardes. Trataré de integrar el relato con lo que hemos expuesto anteriormente; es decir, con la noción del balbuceo donde la música de la lengua se instala, donde el tiempo con el juego de la sílaba se instala, donde la música en general y la lengua empiezan a emerger como una parte integrante de la psiquis del bebé. Nos damos cuenta de que a partir de ese momento, el bebé se vuelve sediento de todo lo que es rítmico, musical. Es aquí que comienza la historia del relato puesto que nos damos cuenta que lingüísticamente, el relato hace parte de todas las lenguas y que en todas las lenguas hay cuentitos, cantos de cuna, nanas etcétera, etcétera.

El relato se integra antropológicamente en todas las culturas, en todas las sociedades del mundo y todos los bebés que entran en el balbuceo son sedientos de lo que es ritmo y musical. Se debe satisfacer sin espera esta necesidad psíquica, alimentando a los bebés con las producciones culturales propias de la lengua

bajo forma de cantos de cuna, nanas y pequeñas historietas para niños. Por eso en todas las lenguas el relato hace parte de la lengua misma. El relato tiene una música, una melodía, un estilo que no se confunde con la lengua hablada de la vida cotidiana. cuando hablo en la lengua de la vida cotidiana puedo dejar las frases inacabadas, hay repeticiones, hay una música particular de la lengua hablada diferente de la música del relato, del cuento. La estructura lingüística del cuento se aproxima a la estructura de los textos escritos. El cuento es una especie de oral-escrito que pone en movimiento nuevas posibilidades melódicas y musicales de la lengua. Este oral-escrito permite de sacar al bebé de la lengua de la vida cotidiana dándole a escuchar otras formas musicales estructuradas lingüísticamente. En la lengua oral cotidiana se pueden dejar enunciados inacabados pero no se pueden dejar frases inacabadas, cuando se escribe. Entonces, se trata de otra música. Como el niño es sediento de música hay que darle inmediatamente la literatura infantil (nanas, cantos de cuna...) que existen en la lengua para satisfacer sus necesidades psíquicas de ritmo y música. Los ritmos y las modalidades musicales de la lengua hablada son diferentes de los de la lengua escrita y se debe preparar el niño a estas transiciones. El placer del texto oral del relato y el cuento prepara para un encuentro placentero con el libro. Cada relato, cada cuento es precisamente un proceso de sacar al niño de la vida cotidiana para hacerle oír otras músicas, otros ritmos propios de la lengua.

Todo autor crea un estilo; es decir, deforma la arcilla de la lengua a su manera, permaneciendo al interior de las posibilidades de la lengua. Cada escritor crea una música silenciosa a la cual es muy sensible el bebé. Ciertas frases son largas, otras son más cortas; los grupos frásticos se componen mezclando diferente categorías, todo esto da como resultado una música de sonidos y una armonía semántica. Los adultos estamos inmediatamente comprendiendo el cuento o el texto escrito desde el punto de vista semántico, mientras que el bebé lo está comprendiendo desde el punto de vista de la música de la lengua. Por eso nosotros comprendemos palo y malo como semánticamente diferentes, mien-

tras que un bebe los comprende como diferentes desde el punto de vista del significante. Es decir, armonía de encadenamiento y encuentro de sonidos lingüísticos.

El relato saca al niño de la lengua de la vida cotidiana ¿Por qué es importante sacarlo de la lengua de la vida cotidiana? Porque en toda cultura están las órdenes y la vida cotidiana está llena de órdenes: "*Haga esto*", "*No haga esto*", mientras que el relato es para escuchar. Los bebés a partir de los doce meses hacen una diferencia considerable entre una lengua para escuchar y una lengua para actuar. Si leemos y contamos cuentos a los bebés, le estamos alimentando de esta manera, una competencia específica del ser humano que es la capacidad para escuchar.

No se le enseña a nadie a escuchar propiamente hablando; se le da la oportunidad de escuchar y mientras más se le cuentan cuentos, relatos, más se le está dando la posibilidad de escuchar silenciosamente. Cuando se le cuenta un cuento a un niño y se le pone a escuchar, él está trabajando psíquicamente. No sabemos que está pensando pero está pensando. El relato va inmediatamente a poner en movimiento el léxico mental del niño porque el niño antes de pronunciar las primeras palabras tiene un léxico mental inscrito en el espíritu. Y cuando ustedes empiecen a contar un relato está lo que llamamos la frecuencia de las palabras; es decir, esas palabras que pronunciamos todos los días sin darnos cuenta. El verbo ser y estar está presente centenares de veces en el día y después lentamente cuando el niño empieza a oír que eso está en los relatos entonces pone en movimiento su léxico mental. Así el relato entra en el niño pero lo más importante del relato es que la lengua de la vida cotidiana siempre está determinada por el momento de enunciación. El relato introduce un nuevo tiempo. El relato introduce: "*Érase una vez...*" como se dice en literatura. Es ese tiempo que es diferente del tiempo en que se habla. A partir de ese momento se está creando un espacio temporal abstracto en el cual se puede representar la experiencia humana y es allí en donde se ubica el relato.

El relato es un espacio de experiencia humana y de experiencia psíquica individual; es entonces cuando el niño tiene acceso a la negación con la aparición de las dos primeras palabras; la negación da acceso a la representación de la ausencia. Hay que alimentar esta representación de la ausencia que es una astucia cultural; es decir, cuando yo hablo de algo que ocurrió, por ejemplo: *"Cuando estaba con la abuela"* -como dice el niño cuando va a contar una historia-. *"Cuando estaba con la abuela"*, es una manera de decir: no se trata de algo de este momento; entonces organiza una vez, un día; organiza ese tiempo que está fuera del momento de la enunciación. A partir de ese momento se pueden decir cosas dolorosas porque se crea el espacio y se pueden contemplar esas cosas a partir de ese momento. Quiere decir que el espacio del relato crea un espacio temporal psíquico y es una operación muy importante; a partir de ese momento es una astucia cultural porque, ¿qué son los relatos? Los relatos son las historias de amor, de odio, de sufrimiento, de gozo como los niños que nos cuentan esos relatos analizados en la tesis de Flor Alba Santamaría.

Vemos por ejemplo un relato creado por esta niña que dice así: *"Yo estaba tomando agua panela y mi mamá me pasó agua panela entonces se me resbaló el posillo y pun se cayó y se partió, entonces, entonces ella me pegó y también me pegaba patadas y me pegaba con correas y se consiguió una correa de arrear ganado y me pegó, eso es todo profe"*. Esta niña crea ese tiempo fuera del momento de enunciación con el imperfecto *"yo estaba tomando agua panela"* crea un espacio. Precisamente el imperfecto tiene una propiedad extraordinaria desde el punto de vista lingüístico y es que juega con la representación de la ausencia y la presencia psíquica.

Por ejemplo, como decía en la charla anterior, cuando vamos pasando por el campo y decimos: *"Aquí estaba la casa de la abuela"*, quiere decir que la casa de la abuela estuvo en un momento dado pero que ya no está, entonces estaba. *"Yo estaba tomando agua panela"* quiere decir que nombro ese estar como ausente en este momento y lo pongo como presente en otro momento, en el tiempo del relato. Ella puede observarse e inme-

diatamente se pone como protagonista de su pequeño relato y va efectivamente a narrar ese hecho. Que se le resbaló el pocillo, se cayó y se rompió y después me pegó y también me pegaba patadas. Bueno, una agresión y después viene la lengua oral y y y y y me pegaba con correas; ese y y y y y y es como algo que ella no quisiera decir pero sin embargo lo dice. Esa repetición de ese y y y y y y es algo muy importante. En lengua escrita, la coordinación de enunciados se marca con un solo "y". Al oral, se puede marca la duda de decir algo- Hay esa especie de duda enunciativa en la que a veces entramos a enunciar algo que es doloroso y no quisiéramos decir; como que nos retardamos pero terminamos enunciándolo.

Aparecen entonces todos esos procesos de ese juego extraordinario que el lenguaje oral y el relato permiten. "*Y me pegaba con correas*". Pasó de una patada a las correas. "*Y consiguió una correa de arrear ganado*". Es decir, va describiendo casi como un proceso de deshumanización. Ella creó y utilizó procesos que son propios al arte de la literatura, donde pone algo y sube y sube y llega hasta el extremo. La niña está haciendo una obra de literatura de ese relato y al mismo tiempo está pronunciando ese relato a través de ese espacio temporal diferente que construye por la morfología de la lengua. Puede conservar en su memoria lo casi insoportable a pensar y a decir, lo puede mirar y hacerlos ver a los demás utilizando el lenguaje. El relato se transforma en espejo psíquico donde la niña que relata puede contemplar todo lo que existe en su psiquis.

El lenguaje me permite automirarme a través del relato y es esa creación extraordinaria la que hace que lo imposible de pensar, sea posible de ser dicho y pensado. Cuando se le lee un libro a un niño por la noche, por ejemplo, bajo la forma del relato de una historia, se le está contando la experiencia humana en la cual hay amor, odio, celos, abandono, mentira.

Todas estas cosas constituyen finalmente los fantasmas del espíritu humano. Los niños siempre viven momentos de celos de una profundidad considerable. Yo creo que el momento más trá-

gico para la psiquis de un bebé es cuando al principio se crea un sistema de relación cara a cara, después se introduce la mirada conjunta, el bebé crea así relaciones y experiencias vividas con las personas que se ocupan de él. Cree que esas personas le son exclusivas; que toda persona que está ahí es únicamente para él. En un momento, el bebé tendrá que descubrir que la madre puede pensar en alguien diferente, en el padre por ejemplo. El descubrir que la madre pueda pensar en otro, es un momento doloroso pero necesario en la estructuración de la psiquis de todo bebé.

La literatura se alimenta del contenido de estos procesos: los celos, el amor, el odio, ..., todo hace parte de la constitución del sujeto humano. Es absolutamente imposible encontrar un sujeto en el cual no haya momentos de odio, de amor, de ternura, de celos, de demanda permanente de reconocimiento. Como eso es duro psíquicamente los relatos permiten efectivamente poner en escena toda esa actividad psíquica. El relato que analizamos antes, permite a esta niña decir cosas que son duras, gracias a la estructuración temporal propia del relato.

El relato aparece así como una verdadera astucia cultural para poder presentar bajo la forma de lenguaje todo el sufrimiento psíquico con una cierta distancia. Esa es una de las propiedades del relato. La otra propiedad del relato es que cuando se escribe un texto tiene uno que construir una especie de armonía del pensamiento, de hilo de pensamiento. El relato precisamente es un ejemplo perfecto de hilo de pensamiento. Es como una frase completa, es como una frase que tiene un sentido completo, que empieza, se desarrolla y cierra. Esa es una forma de darle al niño la manera de construir el hilo del pensamiento. Pero para construir el hilo del pensamiento se necesita toda la lengua. Precisamente en este relato aparece ya ese proceso. Esta niña se nombra una cantidad de veces en ese relato; se introduce y se mantiene. Una de las propiedades de todo discurso escrito o cuento es que la cosa que se introduce lingüísticamente tiene que mantenerse a lo largo en la memoria del texto y para mantener eso se necesita de toda la lengua.

Por ejemplo, una historia: sobre una lechucita, un cuento de una lechuza: Una lechucita que se sentía abandonada, entonces, "Érase una vez una lechuza" o el niño nos dice: "Un día había una lechuza cuando estaba con la abuelita". "Había una lechuza". "En las vacaciones había una lechuza", "Cuando fui a vivir con los abuelitos, un día una lechuza"; entonces la pone como ausente en este momento pero presente en otro momento. "Había" no está presente acá pero está presente en otro momento. "Un día había una lechuza". A partir de ese momento hay que conservar esa lechuza a lo largo de todo el relato para construir el hilo del pensamiento. "Había una lechuza que se sentía sola". El "que" relativo que aprendimos en la gramática es una manera de traer la lechucita y llevarla en el discurso. "Que se sentía sola", "sola" es la concordancia del femenino que va a la lechuza. Es una manera de no olvidar la lechucita que puse al principio: "Que se sentía sola porque su mamá la había abandonado"; con "su" se conserva la lechuza y se introduce la mamá, alguien nuevo: "La había", "la" conserva la lechucita; "abandonado" conservamos la lechucita; entonces es una serie de marcas morfológicas para que la cosa que se introdujo no se olvide. Eso está construyendo un hilo del pensamiento. Y después hacemos como la música: "La mamá no la había abandonado, ella se alejó unos instantes". "ella" envía a mamá. No hay que olvidarla tampoco; hay que mantenerla en el relato: "ella se había alejado unos instantes para buscarle algo para comer": "buscarle" hace alusión a la lechucita.

¿Qué he hecho yo en este pequeño relato? Introduje algo y no lo he olvidado al mismo tiempo que avanzo. Eso es un ejemplo del hilo del pensamiento. No se le puede explicar a nadie teóricamente cómo construir un hilo del pensamiento. La mejor cosa es contarle un cuento o un relato. En todo cuento y todo relato necesariamente está el hilo de pensamiento y está toda la lengua. En este pequeño relato están los relativos, están los adjetivos, las concordancias, el acuerdo.

Toda la lengua está ahí en el relato. Si pudiéramos hacer un análisis lingüístico, teniendo en cuenta todo lo que está separado en las gramáticas: hay un capítulo para los relativos, otro para los

pronombres, otro para los demostrativos, otro para los adjetivos. Finalmente todas esas cosas que hemos separado y analizado separadamente son piezas de la lengua para construir hilo de pensamiento. Cada vez que se cuenta un cuento es una manera de utilizar la lengua de otra manera. Es una entrada diferente de la lengua. Entonces imagínense la importancia del relato en la familia, cada relato es una manera diferente de decir la lengua funciona así, la lengua funciona así, la lengua funciona así, eso es extraordinario. Se le está dando la oportunidad al niño de construir precisamente el hilo de pensamiento pero para que haya esa armonía semántica, se requiere de la armonía sonora de las sílabas, de la poesía, del tiempo que se integra en ese momento.

Todo eso es sonoro y ese sonoro contiene lo semántico. Para que haya armonía semántica hay que construir al principio la armonía musical de la lengua. Es por eso que el balbuceo es tan importante, porque el bebé se apropia de la música, de la prosodia de la lengua, preparando desde ya una armonía de contenido semántico. Y si nos pusiéramos a ver el lenguaje y los saberes infantiles, veríamos que finalmente esa idea de armonía que empieza con la música y empieza a construirse acá con un relato, se va a encontrar después bajo la forma de las matemáticas. Porque en una estructura de álgebra, creando una igualdad, pasando un signo de un lado al otro se crea una cierta armonía. Ese el misterio de la armonía a través de la lengua: que el relato en toda lengua pone en escena y por lo que debemos inmediatamente contarles relatos a los niños para darles acceso a construir ese tiempo específico en el cual ellos pueden crear sus propios relatos. En los cuales ellos se pueden observar; es decir, le damos al niño la posibilidad de crear un espejo psíquico verbal.

Y esas son las cositas simples del relato y al mismo tiempo como el niño sufre cuando se le lee un cuento en el cual hay celos, odio, sentimientos de abandono. Porque precisamente el drama de la construcción de la alteridad -una vez que el niño pasa del grito, a la demanda; es decir; que se dirige a alguien, porque el otro ya dejó trazos en su espíritu- a partir de ese momento, la proble-

mática humana es siempre el otro, el otro, el otro. El relato va a poner en escena esa cantidad de posibilidades que se realizan con el otro así sean agradables, dolorosas o insostenibles al pensamiento.

Veamos otro ejemplo: el relato de esta niña que sale a coger el bus que la lleve a la escuela:

*“Les voy a contar algo chistoso un día me iba a subir al transporte que me llevaba al colegio. Yo iba y pues me resbalé por que 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 pajaritos y eran de pajaritos entonces los niños se comenzaron a reír de mí y me decían hay pobre tatis con la cola rota y los pollitos arrimanchaditos, entonces yo iba corriendo y fui y le dije a mi mamá que yo no quería estudiar más”.*

Este relato es impresionante. Ella empieza un relato diciendo: *“Les voy a contar algo chistoso”*. Para ella haberse caído y que se le hubieran visto los cucos no era un problema pero el otro transformó ese chiste en tragedia psíquica. El mirar del otro, las palabras: *“Pobre Tatis con la cola rota”*, entonces eso es un ejemplo que nos muestra que puede haber agresiones físicas pero aquí se trata de una agresión verbal, muy simbólica porque uno no toca al otro. Vemos en este relato que la niña finalmente no quería decir que no quería estudiar más; lo que no quiere, es soportar esa mirada insostenible del otro; las palabras pronunciadas por ese otro, le son insostenibles, pero diciéndolo, crea un espacio psíquico a través del lenguaje que permite poner en escena, conservando una cierta distancia: el amor, el odio, la vida y la muerte y los niños son maestros en construir relatos, dándole así un movimiento al pensamiento. *“Les voy a contar algo chistoso”* y después ese chistoso se transforma por la mirada del otro en algo trágico. Es por eso que el otro que permite recrear psíquicamente experiencias de profunda satisfacción, puede también transformarse en algo muy problemático. El otro se escapa, nuestro otro interno no lo conoceremos nunca completamente y el otro externo se escapa definitivamente, entonces se crea el relato que permite precisamente darle una especie de movimiento a esas cosas que son difíciles de pensar.

Lo propio de la cultura es que lentamente acompañemos al bebé dándole una alteridad gratificante. Pero anticipemos que va a haber cosas difíciles de pensar; por eso decía que en todas las culturas ustedes van a encontrar cantos de cuna en los cuales hay unas frases que son un poco raras y uno se dice: pero ¿por qué es que eso está ahí?, ¿como es posible que digamos al niño duérmase mi niño duérmete ya, que el coquito viene y si no se lo come y se lo llevará?, ¿para qué decirles todas esas bobadas? No, no son bobadas. Lo que le estamos avanzando al niño es que en un momento dado tenemos que pensar lo difícil. Que hay mucho placer pero también hay muchas cosas difíciles de pensar y sin embargo, la psiquis tiene que pensar lo difícil. Precisamente el relato permite pensar lo difícil. En el ejemplo anterior la niña piensa lo chistoso y el otro reconstruyó un drama psíquico.

Otro relato, un poco largo, pero es un relato de construcción de hilo de pensamiento que me parece extraordinario. Un niño que narra lo siguiente:

*“Lo siguiente que les voy a contar es el accidente que le ocurrió a mi papá que un día que estaba trabajando en el ferrocarril en los ferrocarriles nacionales de Colombia y ellos estaban construyendo un puente, yyyyyyyyy (y otra vez viene acá, yyyyyyy una serie de yyyyyyy, empieza a entrar algo que es doloroso de enunciar quisiera pararse pero continua el relato para hacer yyyyyyy) ese puente era altísimo y el se cayó y se fracturó la columna y a y a y a (otra vez viene esa excitación enunciativa y a y a y a...) lo trajeron de urgencias por acá por la clínica militar y mi papá duró hospitalizado un año, llamaron a mis abuelitos y a mi mamá y a ellos tres les avisaron no más que mi papá quedaba inválido y mi papá no sabía, y nosotros mi mamá nos andaba dejando en cualquier casa porque ella no tenía tiempo de cuidarnos, o a veces me llevaba a mí o a mi hermanito Rigoberto, (sobre entendiendo ir a visitar al padre y termina diciendo) pero mi papá quedó invalido, (y miren lo que ocurre después), y él y él (repite) y él nos ayudaba y él se ayudaba hartito también y él anda con su silla y él tiene una moto adaptada...”*

Si yo estuviera en la escuela podría decirle al niño: "no repita tanto él" y diga únicamente: "bueno mi papá quedó invalido", "nos ayudaba, se ayudaba harto, anda con su silla y tiene una moto adaptada". Se acabó el relato ahí. El hecho de decir "y él y él nos ayudaba". La representación del niño de ver que su papá estaba invalido y sin embargo les ayudaba: "él nos ayudaba" y "él y él nos ayudaba y él se ayudaba harto también" y "él anda con su silla y él tiene una moto adaptada". En esa repetición de él y él puso al padre como protagonista fundamental del relato. Si ustedes cuentan las formas morfológicas para mantenerlo en la memoria del texto, hay más de 25 formas y toda la lengua está ahí, toda la lengua está en este relato.

El relato es una construcción psíquica que pone la lengua en movimiento; que construye un estilo de pensamiento y que crea un ritmo. Da estilo porque la lengua precisamente es eso que se deja deformar en función de cada niño, de cada sujeto. Es la arcilla que toma miles de formas, pero permanecemos dentro de la arcilla y ese es el estilo. No se puede comprender el estilo desde el punto de vista de la lingüística formal porque la lingüística formal da una serie de reglas gramaticales que se encuentran en todo sujeto, mientras que el estilo es precisamente una deformación que le introducimos a la lengua para apropiarnos de ella; para que nos sirva para dejar huellas de nuestra actividad de pensamiento. Cada niño tiene un estilo diferente; cuenta el relato de manera diferente; hace sus recitaciones diferentes, sus dudas enunciativas. Se ve como se anuncia que finalmente va a haber algo grave que se presenta, con una duda enunciativa. El niño es capaz de dominar todo eso gracias al relato. Vemos su importancia. El relato finalmente es algo que se ha estudiado mal.

El tema de los relatos infantiles es un tema que nos interesa mucho en Europa y lo estamos estudiando desde hace algunos años. A partir del relato entramos en este movimiento de comprender para mejor acompañar a los niños. Podemos darles la idea a las familias; cuando las familias no saben leer, cuando son analfabetas, hay un relato. El relato oral es mejor que el escrito y prepara al niño para el acceso a los textos escritos. Como el

niño necesita de música hay que darle el relato. Cada relato es una música diferente. Cada relato es una puesta en escena de la lengua de otra manera y cada relato es un espejo verbal en el cual los niños se pueden mirar. Pero lo más maravilloso del relato es lo siguiente: cada ser humano a medida que avanza está creando un libro psíquico; todas las experiencias del mundo exterior se inscriben en el libro psíquico. Los rasgos acústicos de las voces que escuchamos las inscribimos en el libro psíquico. Todo lo que sentimos al interior de nosotros mismos lo inscribimos en el mundo psíquico; ese libro queda inacabado al momento de nuestra partida definitiva.

Cada persona sin darse cuenta está escribiendo su propio libro pero en ese libro hay cosas dolorosas, hay cosas que el sujeto no quisiera leer; quisiera pasar las páginas y sin embargo, todo eso hace parte del sujeto. Entonces gracias al relato, a veces lo que está contenido en el relato como en una hoja de papel, finalmente pone en movimiento lo que está inscrito en el libro psíquico del lector o del niño que está escuchando.

Por eso me gustaría que recuperáramos el movimiento de ese libro psíquico; que las cosas dolorosas que llevamos en sí, que nos son insoportables, las podamos leer utilizando la experiencia de otro libro psíquico de un autor que escribió. Por eso cuando se le lee un relato a un niño o se le cuenta un relato, lo estamos acompañando simbólicamente en su sufrimiento de celos, de amor, de odio, de miedo a la muerte. Es una manera de decirle no estás solo; yo te estoy leyendo algo, aquí tienes una experiencia humana; es decir, como alguien te estoy contando, como alguien le dio una solución a ese problema. De esa manera el niño se siente acompañado. Se le dan una especie de claves silenciosas para que lentamente pueda leer su libro psíquico. Porque ese libro psíquico tarde o temprano hay que aprenderlo a leer pero hay muchas cosas que uno no quisiera leer y por la literatura, por la música y por muchas cosas más entramos lentamente a leer nuestro libro psíquico. De ahí que el relato sea una especie de medicamento psíquico que permite curar, a veces, las heridas simbólicas de las psiquis humanas utilizando la experiencia de

los demás. En toda cultura el niño va a tener sufrimiento, hacia los dos años en toda cultura va haber un momento de un temblor de tierra donde los niños empiezan a dormir mal, a meterse en la cama de los padres. ¿Qué tienen? les duelen las muelitas, les duele todo y empieza ese sufrimiento corporal. Hay que inmediatamente acompañarlos y precisamente la cultura aparece como una manera de acompañar al niño en ese momento. Hay ciertas cosas que no se pueden hablar directamente y se pueden hablar a través del relato. Lo más difícil se puede transformar en una especie de placer del pensamiento a través del relato. En toda cultura va haber esos momentos difíciles para dormir y por eso en toda cultura hay cuentos, hay relatos, hay libros para acompañar al niño en ese pequeño viaje de dormir.

En toda cultura gracias a la constitución del lenguaje, el niño puede comenzar a nombrar lo que no existe, para hacerlo existir por el lenguaje. El lenguaje es capaz de crear simbólicamente lo que no existe para hacerlo existir. Se crean situaciones por ejemplo, cuando se dice por el lenguaje: *“Los declaro marido y mujer”*; a partir de este momento se crea una situación a través del lenguaje que será difícil de volver atrás. El lenguaje tiene esa capacidad de cambiar las cosas simbólicamente. Por ejemplo, en el siglo XII en la universidad de la Sorbona en Paris, había una serie de discusiones para saber en qué momento se debería considerar la hostia como consagrada porque había un problema: si se adoraba una hostia que no estaba consagrada era idolatría y si no se adoraba, si se trataba mal una hostia que estaba consagrada, era un sacrilegio. El gran problema era saber en qué momento está consagrada y se hicieron muchas suposiciones. Se preguntaban: ¿Si al sacerdote le da una crisis cardíaca en el momento en que está pronunciando la fórmula de la consagración? Llegaron a la conclusión lógica, que para que haya consagración es necesario que el sacerdote haya pronunciado completamente la fórmula. Si el paro cardíaco impidió la pronunciación integral de la fórmula, la hostia no estaría consagrada. ¡El lenguaje es capaz de hacer aparecer a Dios, allá donde no esté!

El lenguaje crea situaciones extraordinarias. El lenguaje crea nudos psíquicos pero permite deshacer los nudos psíquicos. Por eso existe el psicoanálisis. El lenguaje nos encadena pero también nos desencadena y los relatos son una manera de encadenarnos y desencadenarnos culturalmente. En el niño surge el imaginario en el momento en que puede nombrar lo que no existe para hacerlo existir. Los niños han comprendido esto muy bien porque una niña de cuatro años me decía: *"Hola, la bruja no existe, pero la palabra bruja si existe, explíqueme"*, y hay una canción que habla de una hormiga de dieciocho metros de larga con un sombrero mexicano sobre la cabeza; eso no existe, pero, ¿Por qué no? Y una hormiga hablando francés, español y chino no existe, pero, ¿Por qué no? Es decir, en el momento en el que un niño tiene acceso a la representación de la ausencia y puede nombrar lo que no existe, aparece toda la literatura.

El imaginario surge con su violencia creativa y le permite así crear y suavizar sufrimiento psíquico. Ese camino conduce a todo niño, en toda cultura, a descubrir que se es mortal; es decir, poder crear en su espíritu una representación de su propia ausencia. No se le enseña a un niño eso en un momento dado hacia los dos años; por la constitución del lenguaje, entra en ese sufrimiento psíquico. Los cuentos, los relatos, vienen ahí para calmar ese sufrimiento para el cual ninguna cultura ha encontrado solución definitiva.

Y para terminar quiero que leamos un libro que presenta precisamente todo el proceso de la determinación de la representación de la ausencia. El niño tiene la parte de la negación, tiene el enunciado más difícil: es el de la mamá que le dice: *"Bueno, duérmete, cierra los ojos"* y el niño dice: *"Si cierro los ojos no veo nada"*, entonces tiene la parte negativa: *"Si cierro los ojos no veo el pajarito azul, si cierro los ojos tal cosa"* y la mamá dice: *"Sí verás el pajarito azul y verás otras cosas"*. Se ve eso que funda el lenguaje, es decir, cada vez que hablo finalmente en mi discurso está contenido el discurso del otro. Eso es lo que funda el lenguaje: cuando el niño dice: *"Si cierro los ojos no veo"*; entonces ella le dice: *"Verás todo"*. Ella toma su discurso y lo completa.

El lenguaje consiste en que cada enunciado lleva en si un eco, a veces silencioso, del enunciado del otro. En español como en francés no hay morfología que marque explícitamente estos procesos; a veces hay un cierto índice de eco como cuando alguien dice por ejemplo: "Bueno, a mí no me gusta este discurso" y otro dice: "A mí tampoco". Por que el uno dijo a mí no me gusta -dijo negativo- el otro dice: "A mí tampoco". Tampoco, es un eco del enunciado negativo del otro. En francés, un niño al que no le gusta la sopa dice -"Pas de soupe", "no quiero sopa" y el otro dice - "moi non plus" "yo tampoco".

Estos ejemplos y muchos otros muestran que frecuentemente el lenguaje es un eco de reconocimiento del discurso del otro. El lenguaje es un dispositivo de reconocimiento recíproco de psiquis humana. Cada vez que hablo pongo en movimiento la psiquis del que me escucha y cada vez que el otro habla pone en movimiento la mía. A veces lo utilizamos para destruirnos, para agredirnos pero lo que funda el lenguaje es un proceso de reconocimiento psíquico. Vamos a escuchar y a contemplar las imágenes de un libro, entre otros, que escenifica esos proceso bajo forma de diálogo antes de ir a dormir, un diálogo que permite introducir un juego y una competición para que finalmente la angustia de dormirse no sea tan fuerte y en lugar de tener pesadillas haya posiblemente sueños.

*Cierra los ojos*

*(Kate Banks. George Hallensleben)*

*El pequeño tigre está tumbado panza arriba sobre la hierba*

*-Cierra los ojos pequeño tigre y duérmete- dice su mamá, pero el pequeño tigre no quiere dormir.*

*-Si cierro los ojos dice no podré ver el cielo-.*

*-Si que podrás-, dice su mamá acariciándole con una pata,*

*-Incluso podrás flotar entre las nubes y cuando llegue la noche la luna te acogerá en su regazo-, el pequeño tigre se da la vuelta y escucha el movimiento de las hojas encima de él.*

*-Si cierro lo ojos no podré ver el árbol- dice.*

*-Claro que podrás dice su mamá, podrás ver muchos árboles y podrás jugar al escondite hasta que la noche te encuentre y te lleve a la casa.*

*-Pero no podré ver al pájaro de plumas azules- dice el pequeño tigre.*

*-Si cierras los ojos podrás ver toda clase de pájaros de distintos plumajes- dice su mamá, -y quizás incluso puedas volar-.*

*El pequeño tigre estiras las patas,*

*-Pero, ¿y si me caigo?-*

*-Yo estaré allí para cogerte- dice su mamá.*

*-¿Y si me pierdo?- dice el pequeño tigre.*

*-Pues yo te encontraré- dice su mamá,*

*-y ahora cierra los ojos.*

*El pequeño tigre cierra los ojos.*

*-Está oscuro- dice.*

*-Oscuro como tus rayas negras- dice su mamá.*

*-Tengo miedo- dice el pequeño tigre.*

*-No tengas miedo- dice su mamá. -La oscuridad es el reverso de la luz y siempre precede a los sueños-.*

*-¿Puedo soñar con las altas montañas donde vive la lluvia?*

*-Sí- contesta su mamá. -Y quizás puedas soñar con el desierto donde no llega la lluvia, o con el mar que es tan grande como el cielo azul.*

*-Y cuando abra los ojos ¿los sueños se habrán ido?*

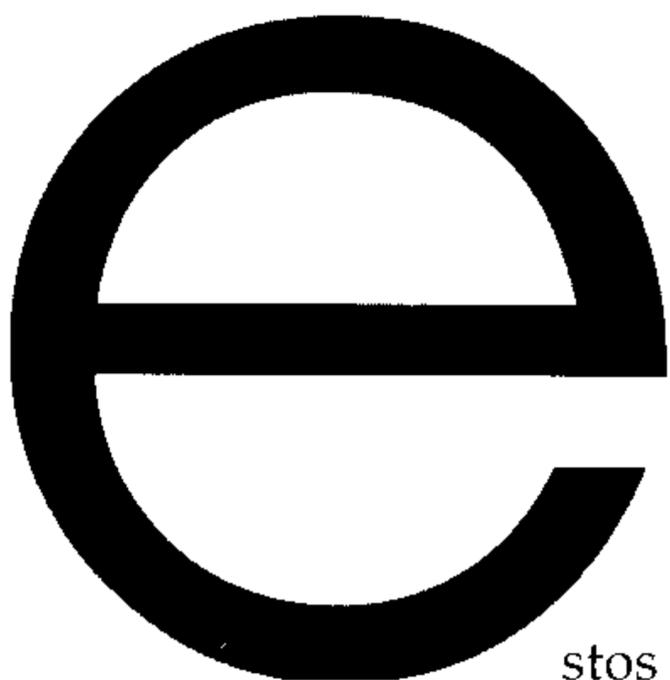
*-Sí- dice su mamá echándose junto a él. -Pero yo estaré aquí contigo, ahora cierra los ojos pequeño tigre.*

El texto de este libro es simple y profundo a la vez. La parte artística es bellísima, los colores, los juegos de lenguaje. El niño dice algo e inmediatamente la mamá toma el discurso del niño y lo lleva más lejos y se crea una competición psíquica y cognoscitiva. El dice una cosa y ella le dice otra y él encuentra siempre una protesta para que la conversación continúe. Hay momentos en que el diálogo parece terminarse pero los protagonistas buscan posibilidades en el discurso del otro o en el mundo exterior para construir enunciados y hacer que el diálogo continúe. Este diálogo entre la madre tigre y su pequeño es un juego del espíritu a través del lenguaje. Y precisamente, ¿cómo hacer del lenguaje un juego de representaciones mentales? Yo creo que si hay algo que nos enseña el psicoanálisis, es que el lenguaje permite jugar con representaciones mentales. Este juego hace posible decir y pensar lo agradable y lo insoportable. Gracias a los juegos del lenguaje podemos hacer que el niño entre en esa posibilidad de liberación y sosiego psíquico.

La lengua de la vida cotidiana es importante pero rápidamente debemos llevar los niños y las niñas más lejos del discurso utilitario, dándoles placer en los juegos de lenguaje por los cuentos, las nanas, los cantos de cuna, los relatos, la poesía y tantas cosas

más que toda comunidad humana posee en su patrimonio cultural. Los bebés, los niños y las niñas que han sido alimentados utilizando el patrimonio de la cultura en la cual las circunstancias fortuitas de la vida los trajo al mundo estarán bien equipados para desplegar su posibilidades psíquicas dándole así sentido a la vida individual y social.

# Segundo Conversatorio



Estos tres días, para mí han sido como la caída en el camino de Damasco, que narran los textos bíblicos<sup>1</sup> pues luego de esta experiencia caí en la trampa de los medios de comunicación y he venido construyendo un relato para estos medios del “escritor juicioso”; mejor dicho, me faltaba la boina y la pipa.

En otras palabras, he venido creando un imaginario alrededor de la figura de Nahum Montt, alrededor además de una novela muy dura que habla de la historia reciente del país: de los magnicidios que se dieron entre 1989-1990, cuando fueron asesinados tres candidatos presidenciales. Lo que me animó en esa época a escribir esa novela era que partía de una premisa que me la hizo actualizar ayer el profesor Evelio con una imagen muy bella: *“Es que yo me meto debajo de las cobijas y pienso..., que Colombia ha fra-*

---

1. Contextualizo desde donde estoy hablando. Fui docente del programa de Pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde el 2001 hasta finales del 2004, cuando me gané el Premio Nacional de novela que otorga el Instituto Distrital de Cultura y Turismo de Bogotá. Luego del premio me metí muy en el rol del escritor, rol novedoso, pues antes había sido profesor de literatura.

*casado en su proyecto de nación por no haber sabido aún, reconocerse en su relato, como país*". Esta premisa me llevó a explorar desde la literatura y la ficción unos hechos que aún nos duelen a nosotros los colombianos.

Y les decía, ¡Me he metido en ese cuento del escritor, y esta semana para mí, ha sido muy bella! Primero el día martes estuve en una charla con el profesor Arturo Alonso<sup>2</sup> y eso me ha conmovido mucho, y ayer nuevamente recibo una enorme lección que me llevo de este encuentro de Cátedra UNESCO, cuando la profesora Flor Alba Santamaría, empieza a leer esos relatos y la acabo de redondear cuando al final de la charla, alguien preguntó ¿Se puede depurar el relato de los niños?

Creo que allí no se entendió el sentido de la pregunta; precisamente lo que se estaba tratando de mostrar. Pienso que nosotros los adultos, somos los que tenemos que aprender de esos relatos, si no invertimos la lógica caemos en lo de siempre, en el uso correcto del idioma, en buscar repeticiones de palabras. A mí me conmovió que muchos de estos relatos presentaban el abuso del conector y resulta que ese conector estaba cargado de una profunda emotividad<sup>3</sup>. Por eso, la respuesta a la pregunta: ¿Se pueden depurar los textos de los niños? es "No". Nosotros somos los que tenemos que depurar nuestro relato, y en esa medida como escritor, ya no el escritor de los medios de comunicación que se finge autosuficiente, lleno de certezas frente a lo que hace, sino el escritor reflexivo, creo que es uno, el que debe aprender en ese trabajo silencioso que nos enseña la profesora Flor Alba.

---

2. Participé en una charla con las estudiantes del Programa de Pedagogía, para hablar desde la docencia, literatura y educación. Me correspondió el tema de literatura y oficio del escritor. Al final les repartieron unas hojitas a las estudiantes para hacernos preguntas, nos llegó una, yo la tengo guardada, nos decía una estudiante: ¡Ustedes si son patéticos!, son profesores patéticos...

3. Hacia el año 2000, con los profesores del área de lenguaje del Programa de Pedagogía Infantil en esta Universidad, se diseñó una rejilla para evaluar la producción escrita de los estudiantes. Tenía como criterios básicos señalar los errores de escritura. Entre los abusos más comunes señalábamos el uso del conector "y". Entonces, en la rejilla les escribíamos: "No usa conectores con función". Al evaluar, nosotros los tachábamos desde el criterio nuestro, decíamos: "¡Esto es un abuso, no están usando los conectores con la función requerida!.. ¡Deberían aprender a usar signos de puntuación!!! Se trata de hacerles caer en cuenta de la importancia de cabalgar con una coma y evitar esa "y" innecesaria.

## **La contundencia narrativa de los relatos.**

Estoy sorprendido de la contundencia narrativa de esos relatos, del efecto, que generan en el lector, yo me voy supremamente impresionado, me voy traumatizado. En todo este tiempo yo he tratado de construir una burbuja en el estudio-biblioteca de mi casa, me he refugiado allí, escribo en las madrugadas, escribo en completa calma. Me refugio en el silencio de las madrugadas para poder encontrar algunas imágenes para narrar<sup>4</sup>, con esta imagen descubrí que en realidad lo que estaba tratando de hacer era remplazar simbólicamente esa máquina de coser de mi abuela con el estudio-biblioteca, y las madrugadas corresponden a esas tardes silenciosas que pasaba allá metido. Entonces adquiere relevancia aquello que dijo Georges Bataille: "la literatura no es más que la infancia recuperada", y creo que la redimensión que deberíamos hacer de esa idea es muy importante. Más allá de recuperar esa infancia es entender, en primer lugar, que los grandes maestros de la narración son los niños, y lo que debemos hacer es aprender de ellos, no depurar los relatos; yo creo que allí habría un proceso, un tanto perverso, casi de contaminación.

## **El lenguaje se usa mal cuando se hace mal al otro.**

Hay otra imagen que me llegó ayer, cuando hablaba el profesor Evelio Cabrejo, es muy bella: el lenguaje se usa mal, cuando, se le hace mal al otro a través del lenguaje. En esos momentos alguien preguntó sobre el rol que cumplen los parlaches, que son acepciones muy propias de algunas regiones, y se ponía el ejemplo de la palabra "jeta" a propósito, creo, que de nuestro país. Así como decimos que ha fracasado nuestro proyecto como relato de Nación, también se han hecho famosos esos relatos que hacen

---

4. El martes, el día de la charla con estudiantes, hablando con el profesor Arturo Alonso, la descubrí. En ese instante asocie una imagen de mi infancia: cuando tenía alrededor de cinco años, y me metía debajo de la máquina de coser de mi abuela, y me ponía a jugar con la rueda de la máquina de coser. Era una de esas máquinas antiguas y además tenía unos bombillitos rojos, podía prender el bombillito, apagarlo, girar la rueda e imaginar aventuras posibles. Desde allí, pasaba largas horas metido en la máquina de coser de mi abuela. ¡Imagínense el tamaño que tendría para poder caber allí!

mal. Me hizo acordar, en la época de violencia más allá de crear una palabra que tenga otro referente, se trata de usar las mismas palabras que manejamos en nuestro lenguaje cotidiano, pero que en otro contexto adquieren otra significación.

La época del 90 se caracterizó por la violencia dura del terrorismo, del enfrentamiento del narcotráfico contra el Estado, fenómenos que provocaban el uso del lenguaje para hacer el mal<sup>5</sup>.

### **Las anomalías del lenguaje y el concepto de competencia.**

Quisiera cerrar con otras imágenes. Las anomalías del lenguaje en las que se basó Noam Chomsky. Recordemos que toda la concepción que acá ha hecho carrera, y nos ha hecho sufrir, es la noción de competencia; recuerden ustedes, Chomsky dice que parte de esas anomalías del lenguaje surgen de cómo los niños asimilan el sistema de la lengua, proceso que se da de manera compleja e íntegra, no como se los enseñábamos en el aula de clase, donde se caracteriza por continuidad, primero los tiempos verbales, luego..., la redacción.

Al respecto, recuerdo al profesor Guillermo Bustamante, en el siguiente ejemplo: Un niño le dice a otro: "*Mira ese avión tan grandote*" y el otro le pregunta: "*¿Y a qué horas se agrandotó?*" Creo que de esos giros que crean los niños es de donde nace la misma noción de competencia como algo profundamente creativo.

En el proyecto de televisión educativa en el cual estoy participando ahora como asesor del Ministerio, en Señal Colom-

---

5. Se dio una orden desde los carteles de la droga de asesinar a los policías, y se pagaban entre 2 y 3 millones de pesos, por cada policía asesinado. Lo pagaba el cartel de Medellín y el código que ellos daban era, "tombo enamorado" y un tombo es un policía. Pero el tombo enamorado era aquel sentenciado a muerte, entonces al decir los sicarios tenemos dos tombsos enamorados en tal lado, estaban señalando los candidatos para ser asesinados y cobrar ese dinero. Después en las conversaciones entre los capos, hablaban de vamos a hacer una consignación en un Banco de chapinero, allá en Bogotá. Decían: "¿El banco dónde queda? No, sí, el banco queda ahí en Chapinero, no daban. Pero vamos a hacer la consignación tal día, la vamos a hacer tipo seis y media. Las autoridades grababan esas conversaciones y decían: "Bueno, ¿pero acá que?" Y a las seis y media estallaba una bomba en Chapinero. Entonces el lenguaje se usaba, son palabras comunes, cotidianas, pero que le dan un nuevo contexto y adquieren una significación

bia-RTVC, estamos dándole cuerda a los realizadores para que exploren los diccionarios mentales de los niños. Entonces por ejemplo le preguntan a los niños: “¿Qué es caos?” Y dicen: “Caos es cuando mi mamá se pone brava”; en esos juegos se han dado casos sorprendentes. En las comunas de Medellín, alguien preguntaba “¿Qué es la iglesia?” Y un niño respondía: “Es el sitio donde vamos a perdonar a Dios”. Miren que aparentemente son errores; si volvemos a nuestra lógica, nuestra estructura mental, veríamos allí algo como para corregir.

Quisiera compartir una imagen propia de mi oficio como escritor, que me tranquiliza. Entiendo que el profesor Evelio Cabrejo, estudió psicoanálisis y me ha ahorrado un largo proceso de consulta, con el psicoanalista, porque yo venía bastante preocupado. Cuando la editora de Alfaguara me estaba pidiendo la novela que estoy escribiendo, le dije un día: “No todavía no está lista”, y ella me dijo: “¿Y cómo sabe usted cuando está lista?”, y yo le dije: “Cuando yo la pueda leer primero “aquí” en mi cabeza puedo decir que está casi lista”. Lo que yo pienso es que el libro antes de escribirlo de pasarlo a palabras, primero hay que pensarlo y después ya soy capaz de pasarlo a palabras.

Esa imagen del libro psíquico, de la que habla el profesor Evelio, desde mi oficio yo la veo y es un libro inagotable. Un libro que se retroalimenta de otros libros, de otras lecturas, pero también de las experiencias cotidianas, de las conversaciones que escucho al azar, en el transporte público. Se podría decir entonces, que es en los eventos profundamente casuales, que me ocurren, que se va llenando ese libro. Y yo siento el libro, cuando ya lo veo, lo puedo visualizar, y digo el libro está listo.

Este es un proceso larguísimo, llevo varios años, muchos años escribiendo ese libro, creí que podía verlo a finales de febrero, y no fue así, y le dije a la editora que me diera un año más, para ver si podía verlo; pero ahora, ya me siento más tranquilo, en realidad este libro existe, no es una invención, ni me estoy chiflando, aunque la editora si me miraba como raro, pero, creo que la cosa es como por ese camino.

## Los rostros y sus historias.

Ahora sí cierro, con una última imagen que dio ahora Flor Alba. Cuando uno es profesor, a veces olvida los nombres y es lógico que los olvide, porque pasa mucho tiempo sin encontrarse con esas personas, pero cuando uno vuelve a ver estos rostros, recuerda los rostros articulados, amarrados, como un enorme resplandor con una historia alrededor.

Yo también olvido los nombres, pero me queda la imagen de una estudiante hermosísima, de las más pilas que han pasado por mis clases. En una "vivencia"<sup>6</sup>, la estudiante se había enfrentado con la Rectora, y yo llegué y descubrí cómo las amigas me estaban engatusando; luego la encuentro a ella en un rincón y lloraba con un sentimiento; veía sus ojos lagrimosos, y esa imagen la he vuelto a sentir, cuando la he vuelto a ver. Ella me sonrío y toda alegre, y toda contenta y a mí se me superpone esa otra imagen.

Volviendo al tema de ayer, el profesor Evelio tomaba un poco del pelo con Borges, pero yo creo que en parte Borges tenía razón cuando pensaba que podíamos estar habitando a través de esas historias, de esos relatos, tiempos simultáneos; que en el mismo instante en que yo pude racionalizar la metáfora aquella de meterme en una máquina de coser antigua a imaginar mundos posibles, en ese mismo instante en mi estudio a las tres de la mañana estoy escribiendo, y estoy volviendo a ser niño en la casa de mis abuelos. Así mismo, en el mismo instante en que vuelvo a ver estas estudiantes, vuelven a ocurrir esos relatos, vuelven a vivenciarse, vuelven a actualizarse, y ¡jojo! que estamos hablando, de relatos orales, de relatos que se han construido en un contexto de ida y vuelta.

Hay momentos en que me siento un limador de palabras, de durar horas tratando de construir dos, tres frases coherentes; me voy entonces con la profunda alegría de reencontrar mi camino como escritor a partir de esas voces de esos niños, de su sencili-

---

6. Se llama vivencia a la experiencia de práctica que realizan las estudiantes del programa de pedagogía infantil en las escuelas y otros escenarios educativos.

llez, pero igualmente, de esa profunda contundencia narrativa que ellos manejan. Me voy de nuevo, con las ansias renovadas de continuar escribiendo, pero ahora con la conciencia de que es de ellos de quienes tengo que aprender.

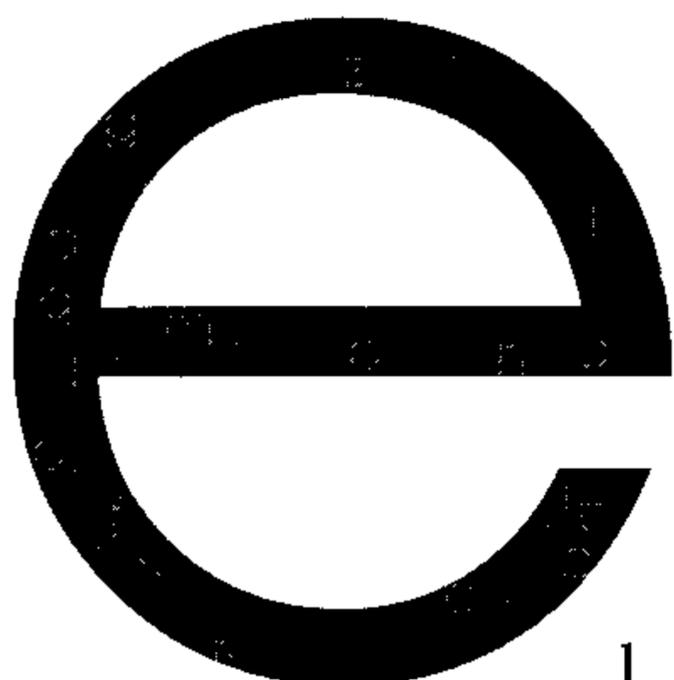
*Comentario de Evelio Cabrejo:*

Precisamente yo creo que la escritura, el acto de escribir, no viene de la nada, el acto de escribir viene de la lectura que hace el escritor de su propio libro psíquico, y cuando nosotros leemos lo que él escribió, estamos haciendo una lectura de lectura; esa es una cosa importante y definitivamente verdadera.

La segunda cosa, es esta idea efectivamente, que la literatura es la infancia recuperada, las metáforas de los niños tienen un valor único y tengo una cantidad de metáforas de los niños, debo tener unas seiscientas metáforas de los niños; así, cada vez que me siento un poco cansado, me pongo a mirarlas, para fortalecerme y salir del cansancio, ¡porque me sacan del cansancio! y doy el ejemplo de una sola porque son bastantes: un día había una señora que estaba haciendo el aseo, y vio un cuadro que tenía en la pared, y el cuadro había perdido un poco sus colores, y dijo: "El sol se está comiendo los colores de este cuadro, hay que pasarlo del otro lado", y el niño le dijo: "Y yo se porqué el sol se come los colores de ese cuadro", y le dijo la mamá: "¿Por qué?", "Para hacer el arco iris".

# LA TRANSFORMACIÓN DEL RELATO EN LA ESCUELA

FRANCISCO CAJIAO



## 1 oficio del maestro y el relato.

Después de escuchar estas intervenciones, siento un poco de complejo, porque estoy entre expertos, y yo realmente no lo soy<sup>1</sup>. Voy a tratar de hacer un pequeño relato. Las cuatro o cinco cosas que quisiera comentar provienen de experiencias personales vividas como maestro de muchos años y con una ansiedad muy grande porque yo descubrí que Dios existe y, como decía un amigo mío: *“La mejor prueba es que lo castiga a uno”*. Yo fui un niño, un niño con muchos problemas escolares; logré el récord de completar diez años continuos con matrícula condicional en un colegio que además era tolerante. Luego pensándolo, yo decía... a mí no me gustaba la escuela y finalmente fui condenado como Sísifo a vivir en la escuela toda la vida: lo digo porque hoy tengo que ocuparme no sólo de una, sino de todas las de Bogotá y esta

---

1. Después de haber leído, de manera apresurada debo decirlo, el documento de Evelio Cabrejo, ¡Que naturalmente relatado es mucho mejor! Porque es relato, y además poder escuchar toda la experiencia de Flor Alba Santamaría, como coleccionista de relatos, veo en mis antecesores mucha experiencia en el tema.

situación se empieza a volver una especie de sino trágico. Digo esto un poco en broma, porque la verdad es que he sido muy feliz en medio de niños, niñas y adolescentes.

En esa larga vida de maestro y de estudiante he hecho unos poquitos descubrimientos: uno es que no es lo mismo hablar a, que hablar con. Y a los niños les hablamos mucho, pero hablamos muy poco con ellos; les decimos una cantidad de cosas que nunca nos preguntaron; casi podríamos decir que un maestro tiende a ser un experto en contestar preguntas que nadie ha hecho, y eso también es de una tragedia infinita. Cuando uno trata de hablar con los niños, descubre que aquello es un universo marciano; no manejamos la misma lengua, no manejamos la misma estructura mental; nosotros estamos preocupados por unas cosas y esos niños están preocupados por otras.

### **Recuperar la conversación**

Dirigí un hermosísimo proyecto pedagógico que yo quiero en el alma por todo lo que aprendí, que fue el "Proyecto Pléyade" que se hizo con el Ministerio de Educación. Allí el principio del trabajo era "aprendamos a conversar". Conversar simplemente, y conversar es comparar cuentos, mi cuento y tu cuento, y los niños y los adolescentes dicen: "*Bueno, ¿cuál es su cuento?*", y de pronto, cuando estamos tristes, o cuando nos acercamos a alguien, uno le dice: "*Bueno, cuénteme de su vida*". Realmente cuando uno va a conversar, se pone en la tónica del cuento, de oír un cuento y de comparar cuentos y de compartir cuentos. Y es allí donde el relato realmente empieza, cuando hay esta sintonía que me permite generar un intercambio de historias; un intercambio de lo que a mi me pasó y de lo que a mi me pasa, de lo que yo pienso, de lo que tu piensas, de lo que pensamos del dragón dorado, de lo que nos pasó aquí, de lo que inventamos allí.

Los maestros sabemos muy poco de lo que hablan los niños entre ellos, porque cuando hablan lo hacen durante el recreo porque la escuela, en últimas, tiende a ser una escuela del silencio. Quiénes de ustedes no han oído la frase, —¡lo peor es que la han

dicho!, lo peor es que la hemos dicho— “ ¡Niño, ¿usted cree que usted vino aquí a conversar?, quédese callado, que usted vino aquí fue a aprender...!” entonces vivimos una escuela del silencio. Un colegio disciplinado es un colegio donde hay silencio. Después hacemos pruebas de lenguaje en quinto de primaria y descubrimos que se rajan todos en lenguaje. Claro, si no practicaron nunca porque estaban muy ocupados en “silencio” oyendo acerca del lenguaje, pero ni siquiera oyendo lenguajes, porque los maestros no les contamos nuestro cuento a los niños. Nosotros les mandamos razones: que manda decir alguien, tal vez el Ministerio de Educación, en fin, “alguien manda” a decir “niños que la vaca tiene cuatro estómagos”, pero nosotros no, nunca nos hemos ocupado de cómo será una gastritis de vaca.

Hace falta poder contar el cuento de los cuatro estómagos y ser capaces de agregar algo a este relato, lo cual sería apasionante, por que estaríamos frente a una gran fantasía, que es saber cómo funciona el estómago de la vaca. Alguna vez con unos niños, esto era en Casanare, en Yopal, estaba yo armando esta fantasía, y se empezaron a reír como locos y empezaron a hacer muchas preguntas y esa clase se fue volviendo una especie de conversación real, hasta que un niño dice: “Yo quiero saber porque lo burros hacen el popó en cuadritos ... y ya”, así ingresamos a una conversación seria, por fin estábamos en el horizonte de la ciencia, del gran relato del mundo.

### **El brinco. El relato científico**

El gran relato se construye en el momento en que el niño sale del silencio y empieza a compartir su cuento con la realidad, y a contar el cuento del mundo, que ya no es solamente su cuento íntimo, ya no es su autobiografía, sino que ya es un niño capaz de pasar del amigo imaginario al amigo real, que habla otras lenguas: la lengua de las cosas. Y ese es exactamente el brinco del relato a la ciencia, el momento en que el niño trata de extraer respuestas de una fila de hormigas, ¿para dónde van? Y ¿Por qué se llevan esas hojas? Y ¿Cómo harán para quitarlas? ¡Y la hormiga tiene que contestarle porque nadie más le puede dar la respuesta!!!

## **La conversación con los ausentes**

Ese diálogo y esa conversación empieza a hacer funcionar la fantasía en otro territorio: el de la hipótesis; es que yo creo que tal vez ese niño puede pasar los días y las horas, mirando y pensando ¿por qué hay unas hormigas que son así y otras que son asá? Eso abre el universo al mundo de la investigación pero no hay investigación sin pregunta... y la pregunta requiere un enunciado... y la pregunta es básicamente una interpelación que requiere una respuesta del otro; si no hay una interpelación al otro, tampoco hay pregunta; si yo no soy capaz de preguntarle al árbol por qué es tan grande, no voy a lograr el interés sobre el tamaño del árbol. Es una pregunta que yo lanzo, y esta pregunta que yo lanzo es la que me permite, también, redescubrir en el texto escrito, la conversación con los ausentes, la conversación con los muertos y pensar que puedo hablar con Darwin y preguntarle por las tortugas de la Patagonia; aquello es fantástico.

El día que un niño descubra que puede conversar con Darwin, o que puede conversar con Moisés, porque puede a través de la Biblia descubrir esta historia maravillosa de aventuras y puede conversar un día también con Voltaire y preguntarle por la Revolución Francesa y a quienes la protagonizaron, ¡entonces el niño será un historiador que conversa con los muertos, pero conversa! Es capaz de preguntarle al libro, es capaz de extraer respuestas del libro y es capaz de encontrar en ese relato del mundo, encontrar un eco a su propia búsqueda de lo que él quiere; ya no solamente una calma a su angustia, ya no solamente una tranquilidad para conciliar el sueño, sino también una tranquilidad, o mejor, una enorme intranquilidad de todo aquello que constituyen sus sueños y que solamente en este proceso de intercambiar con otros es posible.

## **El texto escrito, un eco del relato propio.**

La conversación es el preámbulo necesario del texto escrito porque el texto escrito es un eco del relato propio; cuando yo leo la biografía de alguien, cuando yo leo el cuento o cuando leo

la novela, me encuentro y leo mi deseo de alguna manera. Pero también esa conversación con el otro, cuando yo le cuento lo que me pasa, o cuento lo que me inquieta o le cuento lo que me gustaría o desarrollo de manera loca e incoherente, en apariencia, la fantasía; en ese momento tengo un pre-texto. Es pretexto en el sentido literal como lo anterior a consignar el texto pero también es el pretexto para la construcción de la amistad, para la construcción del amor, para la construcción de la complicidad, para la construcción de la política.

Conversar es el pretexto y cuando yo paso de ser conversador, a ser escritor es cuando en un determinado momento he podido entender que la escritura es mi manera de dejar una huella sobre el mundo; que la escritura es mi manera de resignificar mi mundo; que la escritura es de verdad mi mayor nivel humano. No la lectura: la escritura, porque si miramos históricamente, leer se impuso en general como una necesidad para que las masas inmensas de gente pudieran enterarse de lo que unos pocos escribían, pero quien escribe es quien logra transformar la realidad porque es capaz de poner sus propias palabras a la realidad; no son suficientes las palabras de otros. Fíjense ustedes, que en la historia de la humanidad, los primeros textos escritos fueron los textos escritos por Dios, y esos no se discutían: uno no se ponía a conversar con eso; es más, durante la historia de la Biblia, la primera revolución letrada que hubo fue la revolución de Lutero quien dijo que todo el mundo puede leer la Biblia y esperar que Dios le hable a cada quien como quiera.

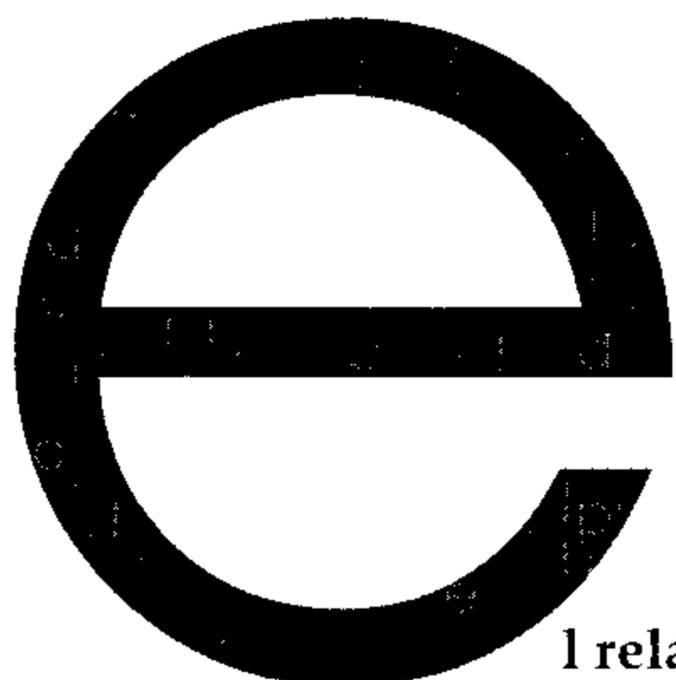
Frente a esta posición la Iglesia Católica dijo: “¡No, no, no, no, Dios dice unas cosas y nosotros le tenemos que aclarar a usted que es lo que le dice Dios, porque usted no es capaz de entenderle; entonces nada de que se anden leyendo la Biblia cada uno por su lado!” Habría que decir, entonces, que entre Gutemberg y Lutero hicieron la primera gran revolución de las letras cuando le dijeron a la gente, que podían leer e interpretar. La revolución de la lectura; la revolución de la escritura es cuando el relato, como decía Flor Alba, se ha consignado, se ha resaltado, se ha difundido y todos los seres del planeta tienen derecho a contar su propio cuento.

*Comentario de Evelio Cabrejo:*

Un pequeño eco frente a esta reflexión sobre la escritura. Efectivamente como decía esta mañana, las primeras cosas que ocurren en la psiquis humana son un trabajo de inscripción, de escritura, que después el sujeto va a leer a la alteridad de su propio libro interno y yo creo que, viniendo a la lectura, la lectura es algo que permite siempre poner en movimiento esas escrituras que se instalaron en los libros internos. Y ese libro interno permite una cantidad de lecturas; nunca se podrá leer definitivamente el libro interno una vez que está escrito y viene ese trabajo interesante de la lectura, es que cada lectura crea para una nueva lectura, y una lectura a otra lectura, y... un niño una vez me decía algo, le decía cuénteme algo que le interesó y me decía: *"Cuando yo estaba chiquito yo creía que para beber leche había que matar la vaca (...), después me di cuenta que se podía beber-leche sin matar la vaca y después más tarde me di cuenta que si mataba la vaca no podía dar leche..."* ese niño estaba leyendo de forma diferente el mismo elemento, y cada lectura da una nueva lectura una nueva visión.

# RECUERDOS E HISTORIAS DE RELATOS

FLOR ALBA SANTAMARIA V.



## El relato y la cuestión cultural.

Encontré por casualidad, el primer número de la Revista: “Imágenes Infancias”<sup>1</sup>. Revisando una de sus secciones denominada “Huellas de infancia y perfiles autobiográficos”, vino a mi memoria la noche en que un grupo de profesores nos reunimos para narrarnos historias de nuestras vidas<sup>2</sup>. En ese entonces constaté que cuando uno cuenta algo de “uno mismo” de “su vida personal” se presentan dificultades, es curioso, pues parece una cuestión cultural. Por ejemplo, en esa ocasión se publicaron los relatos de los profesores, pero con la condición que fueran anónimos. No sé si esto fue lo que hizo que al releerlos en Abril de 2006 ya no me identificará con lo que había narrado en el 2002.

La idea de que los relatos no tuvieran autor fue de la profesora Omaira quien manifestó, ciertos temores, pues ella no compar-

---

1. Revista que nace en el año 2002, en el marco de la cátedra UNESCO en Desarrollo del niño.

2. Participaron los profesores Daniel Hernández, Cecilia Rincón, Omaira Tapiero, Isabel Cristina López, entre otros.

tía la idea que los estudiantes conocieran apartes de la “vida privada” de los profesores. No sobra anotar que Omaira, vivió mucho tiempo en Francia y en este país las fronteras entre lo público y lo privado son bien diferenciadas ¿Será por esto que los franceses no gustan de contar relatos como nosotros?

Acá, en Colombia por ejemplo, nosotros terminamos contándole nuestra vida o sucesos de nuestra vida a personas desconocidas, es decir, fácilmente desencadenamos un relato acerca de nosotros mismos. En Francia, me parece que esto no ocurre. En nuestro medio, suele suceder que cuando nos encontramos, en un ratito sabemos quién es el otro, cuánto gana, cuántos años tiene. No sé, si Evelio que ha vivido mucho tiempo en Francia, tenga esa misma percepción.

*Evelio Cabrejo:* Absolutamente. Yo creo que desde el punto de vista de la pragmática de la lengua, en ninguna sociedad del mundo se puede decir todo lo que se piensa. Primero, psicolingüísticamente, sabemos que hay dos programas: está el programa de la representación de lo que se va a decir, y después el programa de la pronunciación de lo que se pensó que se va a decir, pero resulta que siempre se hace un filtro. En las sociedades efectivamente, son diferentes, acá nos ponemos en escena muy fácilmente, mientras que en Francia es muy difícil. He pensado tanto sobre eso, que yo digo es que los franceses todavía no se han curado de la Revolución Francesa. ¡Si tenían dinero, era peligroso y les quitaban la cabeza!, porque oír hablar a un francés que tiene dinero es imposible...imposible... ¡Mientras que nosotros no tenemos nada y estamos diciendo que tenemos....!!!!

Hoy recordando estas historias, pienso que me he convertido en una “coleccionista de relatos” y les sugiero convertirse también en coleccionistas de relatos. Les voy a leer la historia que narré en esa reunión con los profesores en el 2002:

“El oficio de ser maestra: digamos que a mi me tocó ser maestra, la Normal donde estudié era la única que existía cerca del lugar donde vivíamos; la única opción era la de estudiar interna y a los dieciocho años ya era maestra en un ambiente urbano como

lo era Bogotá. Mis imágenes de infancia son las de esa cantidad de niños. Al llegar a Bogotá, presenté un examen para ingresar al Distrito,... pero jamás me imaginé, cómo era ese mundo, recuerdo muy bien esa cantidad de caras de niños y allí empecé a descifrar esa semiología: los signos del niño triste, de aquel que le habían pegado, del niño alegre, y así casi, uno se convierte en una persona que adivina y lee los rostros, ya sabe de antemano cuando lo regañaron, cuando le pegaron, cuando tiene hambre, cuando está enfermo y en ese contacto con los niños, en ese descifrar diario, uno va creando la imagen de niño..."

Esto es un "fragmento" de lo que yo dije en esa época. Lo gracioso es que yo no me acordaba de lo que había dicho hasta que nuevamente leí el texto de mi historia. Invito a todos los profesores a que lean nuevamente su historia y recuerden sus relatos.

El relato como fuente de reflexión. En el número dos de la Revista en mención, trabajamos con relatos de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil. Considerábamos, en ese entonces, que los alumnos tenían otras formas de ser y de pensar, por ello, era necesario recoger los relatos de vida, en la perspectiva que este ejercicio nos permitía conocerlos y conocernos un poco más.

Para organizar los relatos escogimos al azar un grupo de cinco estudiantes y les preguntamos si deseaban narrar, se entusiasmaron y trajeron sus fotos de niños; acontecimiento que permitió en ese entonces, establecer comparaciones de sus infancias, lo mismo que evocaciones de sus formas de vida.

En ocasiones en nuestras prácticas pedagógicas, no se tiene en cuenta quiénes son los alumnos, cómo piensan, cómo son, produciéndose de esta manera un desfase entre la vida y la finalidad de una educación más efectiva.

Los primeros relatos se publicaron en la revista, pero luego la experiencia generó una serie de reflexiones sobre ellos mismos. Empezaron a hablar sobre su vida, a indagar con sus abuelos, con sus tíos, con sus primos, lo mismo a mirarse como compañeros, generando contrastes entre sus gustos, sus personalidades

y afinidades. A continuación leo un fragmento de uno de estos relatos, en últimas son pedazos de recuerdos o de vida.

“...yo fui rara desde pequeña, recuerdo que cuando le pegaban a mi hermana ella se quedaba ahí quietita... obviamente le daban dos o tres golpes y listo. ¡Se acabó! Mientras que yo le corría y eso le daba mucho mal genio a mi papá, cuando lograba agarrarme, me quedaba así y no lloraba, y yo le decía: ¿Ya acabó? Y le daba mucho más mal genio, recuerdo que la última vez que pasó eso tendría yo unos doce años, cuando estaba empezando a salir y a encontrar el mundo de los amigos, de la calle me gustaba salir a jugar, me metieron a scout entonces empecé a relacionarme con los niños de mi edad y a hacer cosas como salir a jugar, pero mi papá no nos dejaba salir entonces, me tocaba escaparme...”

Reitero entonces, que el hecho de narrar, de reflexionar sobre ellos mismos, desencadenó otras posibilidades para el encuentro, la mirada en la ciudad, la relación con el otro y con los sucesos de la vida diaria.

### **El relato autobiográfico. Trazos y trozos de vida**

Recreando las secciones de nuestra Revista, quiero referirme a la de Perfiles autobiográficos. En el número cuatro aparece la autobiografía de Hernán Garcés<sup>3</sup>, pedacitos de su vida de maestro. Otra sección es el personaje invitado, en este número fue el profesor Nahum Montt, quien nos contó en una entrevista sobre su novela. También, se incluyen apartes de su vida que dan cuenta de cómo llegó a ser escritor.

En el número cuatro publicamos también historias de estudiantes del postrado. Este trabajo nos permitió identificar y comprender apartes de vida de estas generaciones. Encontramos más coincidencias que diferencias en sus vidas, además vimos cómo los mismos estudiantes pueden a partir de estos relatos hacer reflexiones sobre ellos mismos, sus vidas y la naturaleza de sus vínculos<sup>4</sup>.

Para ilustrar los sentimientos y los afectos que desataban estas prácticas de narración, les cuento que hace unos quince días, me

encontré con una alumna y me dijo: Profesora Flor Alba, yo soy "fulana de tal", y yo no me acordaba muy bien. Entonces dijo: "*¿Se acuerda de mi historia?*". Entonces le dije: "*No me acuerdo de su nombre, pero me acuerdo de su historia. (...) Usted en su historia cuenta que fue al pueblo de donde era y reconstruyó con su abuelita, y, con todas las personas de su familia sus vivencias*".

Me acuerdo que ella no se acordaba de muchas de sus vivencias de niña, y por eso hizo un proceso de reconstrucción, tomó fotografías y elaboró una historia visual y otra narrada. En esta ocasión me dijo: "*... Esta es mi historia, yo se la entrego, pero me la vuelvo a llevar, porque esta historia me va a ayudar a tomar una decisión muy importante, que es la de separarme de mi esposo*". Entonces yo le respondí: "*Pues se complicaron las cosas, porque yo no pretendía eso, (...)*". Lo curioso de esta narración, es que a la estudiante me la encontré por casualidad y me acordaba perfectamente de las palabras y de lo que ella me había dicho. Bueno, y le pregunte: "*¿Qué pasó con su vida?*" Y me respondió: "*Hace dos años volví con mi esposo*"

### **La imagen del relato como un río.**

Estas anécdotas, me sirven para examinar la importancia del relato, hago un paréntesis de su importancia en los niños, para resaltar también el papel que este juega en los adultos, principalmente, en la idea de reconstrucción de nuestras vidas. La relectura de las diferentes historias y relatos que se publicaron en estas revistas, me sirve para confirmar la imagen del relato como un río. Cada vez, corre, corre, corre, tornándose infinito. Y la magia ocurre cada vez que nosotros volvemos a relatar los hechos, a veces olvidamos algunas cosas, de pronto, agregamos otras. Esto, es maravilloso, pues en los relatos no buscamos la

---

3. Fotógrafo, profesor de la Secretaría de Educación del Distrito, de Bogotá.

4. Me refiero a los estudiantes de primera promoción de la Especialización en infancia, cultura y desarrollo de la Universidad Distrital. Postgrado fundado por un grupo de profesores del programa de Pedagogía Infantil y dirigida a profesionales de distintos campos del saber que trabajan con niños. En este programa, hay un módulo, sobre "narración y autobiografía" donde a partir de narrar las historias de vida, se hacen reflexiones muy interesantes. Creo que esta práctica ha contribuido al fortalecimiento de lazos afectivos, que hoy califico como "relaciones muy gratificantes".

verdad, aunque es posible que algunos tengan como pretensión alcanzarla. Reitero, para mí es una magia, que nos permite jugar, soñar, llorar, reír y volver a vivir.

Desde el campo del psicoanálisis y de la psicología, se dice que hay ciertos hechos que quedan fijos en la memoria y otros que nos gusta actualizar, que siempre se están contando y en este contar nuevamente se agregan nuevos aspectos, este proceso nos dice que el relato se renueva, hay olvido y creación de nuevas situaciones, lo curioso es que aquello que se agrega, no se puede constatar.

Todas estas situaciones que genera el relato, nos dan qué pensar sobre su complejidad y la importancia de estudiarlo. Al relato acuden los psicólogos y especialmente los psicoanalistas, los médicos y los abogados. También los maestros. Cada profesional le otorga una función distinta. Los psicólogos buscan la reconstrucción de la psiquis ayudando a sus pacientes a crear nuevos relatos de sus vidas. Se trata simplemente de una terapia, contarle a otro. Constatamos con frecuencia como el hecho de narrar, el que una persona cuente lo que le sucedió a unos amigos o allegados, puede desencadenar múltiples efectos como por ejemplo, desdramatizar y suavizar los hechos cuando estos son trágicos.

### **Los relatos en la escuela**

Venimos diciendo como el relato es utilizado por muchas profesiones y en diferentes espacios, pero paradójicamente, vemos como la escuela es tal vez de las instituciones donde no se ha aprovechado la riqueza del relato. Sus prácticas son muy restringidas, de pronto se utiliza para regañar o corregir, o para que el niño cuente sobre hechos muy puntuales que generalmente surgen más de la necesidad del maestro que de la inquietud del niño.

En el ámbito de la enseñanza del lenguaje, parece primar en la escuela la práctica de pasar todo por escrito, de ahí la exigencia de corrección ortográfica y el poco valor que se otorga a lo oral,

creo que el predominio de la escritura parece restar autenticidad al relato, me parece oportuno invitarlos a reflexionar sobre estos asuntos, quizás nos ayuden a convertirnos en “coleccionistas de relatos”<sup>5</sup>.

Incentivar la práctica de relato en la escuela, no se trata solamente de leerle al niño, sino más de bien de propiciar un ambiente donde él pueda hablar sobre su experiencia personal y construir sus historias. Recomiendo a los maestros, hacer registros, grabar historias, coleccionar narraciones, leerlas y releerlas, pero además entenderlas como cuando nosotros leemos un libro en la literatura. Además nos sirven para conocer mejor a los niños y adentrarnos en su mundo.

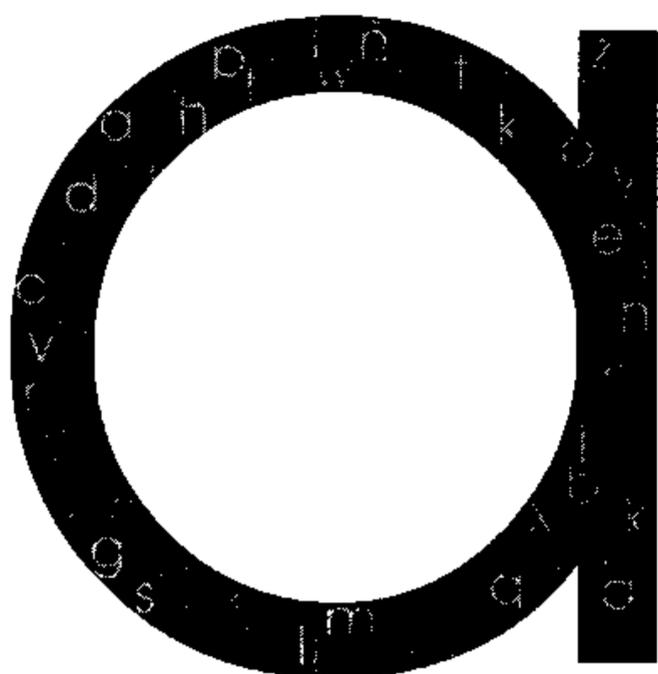
Es importante, entonces, pensar el sentido de los relatos, éstos no deberían usarse solamente para juzgar al otro, o para tratar de cambiarle la vida, sino también como una muestra de la actividad del sujeto para crear y recrear nuevos mundos. Si nos damos a la tarea de reconstrucción de los relatos, vemos que no se requiere ser “experto en relatos” sino más bien cierta dosis de sensibilidad para escuchar al otro. Reconocer la importancia del relato, es un paso para aportar a la reconstrucción tanto psíquica como social que necesitamos en nuestro país.

---

5. En los relatos seleccionados para mi tesis, y que leí y releí muchas veces, sigo encontrando temas de análisis. Y así, cada persona que los lee encuentra múltiples dimensiones. Son una fuente muy rica e inagotable de interpretación.

# RELATOS DE NIÑOS SOBRE EL DESPLAZAMIENTO: ESTRUCTURA, IMÁGENES, POSICIÓN Y MARCAS

RAQUEL PINILLA VASQUEZ



continua-  
ción presento algunos aspectos de la investigación que he venido desarrollando desde el año 2002, sobre relatos de niños y niñas desplazados por la violencia en Colombia. Me voy a referir a algunos aspectos, en los que he visto alguna conexión con los planteamientos que el Doctor Cabrejo ha presentado en el transcurso del Seminario: 1) Que el conocimiento que los niños tienen del relato es producto de aquello que ellos han escrito en su libro interior a través de las diferentes interacciones en las cuales han participado. 2) En las interacciones con los otros, como la madre o sus pares, el niño interioriza la estructura y la finalidad del relato<sup>1</sup>, en este sentido, los niños tienen muy claro que se cuenta lo extraordinario, lo

---

1. En la primera parte de la investigación se recopilaron 50 relatos y se trabajó sobre 6 de ellos; en la segunda parte, que se encuentra en curso, se han recopilado otros 50. En estos análisis se encontró que las categorías convencionales del relato están presentes en todas las narraciones; esto no quiere decir que todos los relatos sean iguales, pero sí que la estructura general del relato y su finalidad se conservan. En general, el análisis estuvo orientado fundamentalmente por los trabajos sobre el relato de William Labov (1976 y 1978), de J.M Adam (1984, 1985 y 1999) y de J. Bruner (2002, 1997, 1995).

inusual, lo no canónico, y que son precisamente estos acontecimientos los que despiertan su sentido narrativo. A continuación presento algunos resultados de la investigación.

### **El relato como espacio para la construcción de la identidad.**

Los niños construyen algunos rasgos de su identidad en los relatos. A medida que ellos narran, van construyéndose y reconstruyéndose como sujetos; en el curso de estos intercambios reafirman o modifican imágenes de si mismos y del otro, este proceso es permanente y muy dinámico. En la configuración del relato, se afianzan sus distintas facetas. Por ejemplo, en ocasiones, el niño o la niña se presentan como testigos o como víctimas, en otras, como héroes o heroínas. Igualmente, construyen imágenes de lo masculino o de lo femenino y acentúan u ocultan su condición de desplazados. La construcción de imágenes de lo femenino y de algunos de sus estereotipos que circulan en la sociedad, se hace presente de una manera muy clara en la mayoría de los relatos de las niñas.

### **El relato como un espacio para la reconstrucción de los contextos sociales en los cuales se inscriben las experiencias narradas.**

Los niños y las niñas son muy sensibles al contexto en el cual surgieron las experiencias que están narrando. Cuando relatan podemos ver cómo, a medida que la narración avanza, introducen diferentes aspectos de la situación social y política del país, es así como las diferentes facetas de la guerra que se vive en Colombia quedan registradas y articuladas de una manera muy clara en sus discursos. Eso muestra que los niños tienen una gran sensibilidad al contexto y que esa sensibilidad aflora en el curso de la narración. En este sentido, podemos decir que a través del relato el niño se expresa y recrea de manera clara el contexto en el cual esos textos surgieron. Por ejemplo, en un solo relato se encuentran presentes diferentes acciones de guerra, entre las cuales se destacan: bombardeos, asesinatos selectivos, persecución, desertión, amenaza, ajusticiamiento, delincuencia en el campo, desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, aban-

dono del Estado, etc. Todas estas acciones configuran el contexto violento asociado al fenómeno del desplazamiento forzado. En ese relato, el niño las presenta de manera intercalada, en algunos casos de manera confusa y, en otros, de manera coherente. Sin embargo, a medida que la narración avanza se percibe con mucha claridad el panorama de la violencia en el cual ésta se inscribe.

### **La forma como el niño se posiciona frente a los acontecimientos.**

Este aspecto aportó elementos importantes relacionados con la subjetividad e intersubjetividad que se manifiesta en el relato. Los resultados del análisis muestran cómo los niños en el momento de la narración evalúan tanto los acontecimientos como los personajes. A través de diferentes mecanismos lingüísticos toman posición, reaccionan, evalúan, hacen comentarios. No sólo acuden a los adjetivos, como comúnmente se cree, también utilizan distintas evaluaciones como las que propone Labov (1978): La evaluación encadenada, evaluación por el hecho, evaluación externa, y evaluación por la suspensión de la acción; también utilizan diferentes mecanismos lingüísticos que se expresan a través de una sintaxis narrativa compleja como el uso de los intensificadores, los comparativos, los explicativos, entre otros. En los relatos se hace visible un manejo claro del lenguaje y de las distintas estrategias para hacer creíble la historia así como para posicionarse frente a los acontecimientos que está narrando. En otras palabras, el niño es un sujeto que evalúa, que toma posición, — no es una persona neutra —.<sup>2</sup>

### **La marca del fenómeno del desplazamiento.**

Esta marca se produce fundamentalmente a través de los movimientos de los personajes en el espacio y en el tiempo. En la mayoría de los relatos encontramos que en la fase inicial, aparece un "allá" tranquilo y apacible en el cual se origina la narración:

---

2. En este sentido como dice el Doctor Cabrejo, el niño se mira, mira al otro que ha interiorizado, pero también tiene en cuenta y mira al otro presente en la interacción, es un juego permanente de ida y vuelta, de interiorización, exteriorización.

“la placita donde hacíamos mercado”, “la finca”, “el pueblito”. En la fase final encontramos el “aquí” en apariencia calmado con el que el relato concluye que, en el caso de los ejemplos analizados, es Bogotá.

En ese movimiento del campo a la ciudad se encuentran muchos espacios transitorios que son los que marcan el fenómeno del desplazamiento: espacios del refugio, del escondite, intentos de retorno al pueblo. Refugios transitorios como cuando los niños acuden a la casa del tío, o donde un familiar, van a un pueblo, luego viajan a otro, hasta que finalmente llegan a Bogotá. Consideramos que esta forma de simbolizar el desplazamiento como un movimiento sin retorno al lugar de origen ha sido interiorizada por los niños y las niñas a partir de las experiencias que han vivido y que también han reconstruido a través de los encuentros narrativos en los que han participado.

### **La intervención en la escuela. El proyecto pedagógico.<sup>3</sup>**

Uno de los propósitos de la investigación consistió en llevar los resultados de esta propuesta a la escuela, para que los maestros pudieran considerar la importancia de los relatos y de su papel en los procesos de la construcción de la identidad así como en el aprendizaje de la lengua. Esto es especialmente importante en el caso de nuestras escuelas públicas en donde encontramos un número importante de niños en condición de desplazamiento. Introducir el relato en el aula implica reflexionar sobre aspectos como los siguientes: ¿Cómo hablan los niños?, ¿Dé que hablan?, ¿Qué dicen sus historias?, ¿Cómo cuentan?, ¿Qué significa para ellos que sus experiencias sean escuchadas?, ¿Cuáles son las huellas de los contextos en sus textos?, entre otros.

Con esta perspectiva se realizó un proyecto pedagógico pensado alrededor del relato como eje articulador de las distintas acciones que se realizan en el aula<sup>4</sup>. La experiencia fue muy significativa.

---

3. Esta es la primera parte de la investigación que es básicamente analítica, en ella se busca comprender los relatos de los niños, estudiar su organización, examinar cómo se tejen las distintas dimensiones del lenguaje en el discurso, cómo se establecen las relaciones entre el texto y el contexto, cómo se construyen los personajes, etc. A partir de los resultados de esta fase y junto con la profesora Yolima Gutiérrez diseñamos y pusimos en ejecución un proyecto pedagógico.

Encontramos, por una parte, que a partir del texto narrativo se posibilitó, entre otras acciones, que los niños pudieran comprender y producir textos auténticos, tanto orales como escritos, así como la reflexión sobre las propiedades del texto narrativo y sus diversas manifestaciones. De otra parte, compartir las experiencias en el aula de clase permitió que los niños se escucharan unos a otros y comprendieran las consecuencias de esa situación absurda de violencia que les ha tocado vivir.

Para finalizar, escuchemos el relato de una niña que llama la atención por la forma como se introduce en la narración. Ella es la actriz principal, el personaje que domina. Esta estrategia asocia el relato a una "obra de teatro" tal como lo propone Goffman (1973).<sup>5</sup>

"Lo que yo más recuerdo que me haiga dolido, mejor dicho que marcó mi vida tremendo, porque nunca había visto algo así fue la muerte de mi tío, que íbamos pasando con una con una prima y el iba yo creo que bajando, subiendo y escuchamos unos disparos y unos tiros y cuando estábamos nos tiramos al lado de una caneca y cuando volteamos a mirar era mi tío que estaba ahí, lo arrastraron, le dieron muchas puñaladas, le dieron tiros hasta mejor dicho, yo creo que lo mataron era pa' no dejarlo vivir más, (...risas) nosotras con mi prima, nos subimos y fuimos y cuando estuvimos donde mi tío, donde mis otras familias no fuimos capaces pues de decir que nosotros habíamos visto eso presenciado eso, esa muerte tan espantosa, y cuando todo el mundo se dio cuenta que era mi tío Dios mío nosotras vimos que todo el mundo empezó a llorar y grite y llore pues, pero para mí fue muy doloroso porque él prácticamente me enseñó también a leer y escribir, él me decía cuentos, claro que los mismos, me decía cuentos, él me decía que me quería mucho, entonces yo me crí al lado de él fue como si fuera otro padre mío, otro papá para mí y pues marcó tremendamente mi vida, cuando él se fue y

---

4. La ejecución duró cuatro meses. Los resultados de esta experiencia nos permitieron mostrar que a partir del relato se pueden iniciar muchas acciones, no solo tendientes a la reinserción, sino que también a realizar un acercamiento a la lengua de una manera distinta. Pensamos que con el relato nos podemos acercar a las distintas dimensiones y a los distintos ejes que se plantean en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares de Lengua Castellana.

5. GOFFMAN Irving, 1973, GOFFMAN Irving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Les éditions de Minuit. Paris 251 p.

prácticamente sólo quedé pues con mi papá, pues él era como un sucesor, yo creo, yo a él lo quería mucho y al ver que ya se había ido esa persona a quien quería tanto, me dolió mucho muchísimo, y creo que eso fue lo que más marco mi vida, de lo que llevo así hasta ahora”.

Si miramos el relato desde la organización formal, vemos un texto construido alrededor de las estructuras del relato. Están presentes las distintas categorías del tiempo y del espacio y algo que, en este ejemplo, llama la atención es la forma como la niña se introduce en el relato y su construcción alrededor de su dolor, de su yo, de su experiencia personal.

*Comentario de Evelio Cabrejo:*

Sí, me parece muy importante esta reflexión que el niño se posiciona, frente a lo que dice, eso es una propiedad del lenguaje. Finalmente cada vez que hablamos sin darnos cuenta, nos posicionamos frente a nuestro propio discurso y a veces hay marcas completamente morfológicas; cuando ustedes se rieron y que ella dice yo creo, mmm, jum, yo creo que lo mataron para que no viviera más, introduce en esa cosa tan trágica, se posiciona, se posiciona verdaderamente, dejando a esos criminales, como imbéciles, y se posiciona, y a cada momento. Efectivamente es muy importante que el sujeto no sea una máquina, que habla, sin entonación, etc.

Precisamente, de los relatos de Flor Alba una de las cosas que nos faltó en la socialización de su tesis, es que nos hubiera gustado que hiciera más análisis del movimiento de la voz, porque por el movimiento de la voz, hay una cantidad de cosas que se dicen, que la escritura no puede contener y eso es muy importante. Es precisamente por ese movimiento de la voz que hay un posicionamiento del sujeto frente al contenido y frente a lo trágico; se las arregla para introducir en lo trágico algo dramático, y eso es lo que los hizo reír a ustedes cuando escucharon esa frase maravillosa de la niña que creo que lo mataron para que no viviera más. Me impresionó el relato del niño que citábamos ayer, por ejemplo cuando dice: “Lo que sucedió fue que mi papá

*trabajaba en una panadería y entonces le dio una chispa al corazón porque fumaba mucho. Sí, mucho cigarrillo y entonces él murió. Tuvo una muerte muy bonita".* Entonces él empieza a entrar en eso del hacer, *"tuvo una muerte muy bonita y cuando falleció le hizo una sonrisa muy bonita a mi mamá, y ahí murió"*. Esa parte, el niño hubiera podido decir y murió... pero el hecho de decir *"ahí murió"*, tiene una fuerza impresionante, porque precisamente en los deícticos del español tenemos unas formas en que decimos aquí, ahí, allí, acá, allá y ahí.

Esta fuerza la comprendí una vez que vi un francés haciendo una película y el artista era español. El francés estaba filmando y en un momento le dijo: *"¡Allí, allí, allí!"* y el español no entendía este llamado, ya que el francés tendría que decirle, *"¡Ahí, ahí, ahí!"* Entonces el ahí es el aquí del otro, y en este ejemplo, con esa fuerza literaria que dice: *"Y ahí murió"*, expresión que tiene una fuerza impresionante.

Raquel Pinilla concluye su intervención comentando, que la evaluación es un aspecto muy importante, observa que cuando los niños están narrando interrumpen el hilo de la narración para dar sus opiniones para dar su punto de vista, y luego continúan con el hilo del relato, como explicó el Doctor Cabrejo, los niños construyen el hilo del pensamiento.

En el relato de la niña, se percibe que está contando y de pronto dice: *"Y yo no sé quienes eran los que hacían eso"*, y sigue, o de pronto está narrando algo un niño y dice: *"Dios mío, eso fue terrible"*, y continúa el hilo de la narración ó realiza otro tipo de evaluaciones que son un poco más complejas y para las cuales tendría que dar ejemplos mucho más claros. Este es un aspecto muy importante del relato del que el maestro tiene que ser consciente ya que le permite ver los mecanismos y las estrategias que utiliza el niño en su narración. El relato no solamente es contar lo que hice ayer, ni es solamente 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 también procesos de apropiación y de reflexión sobre el lenguaje mismo.

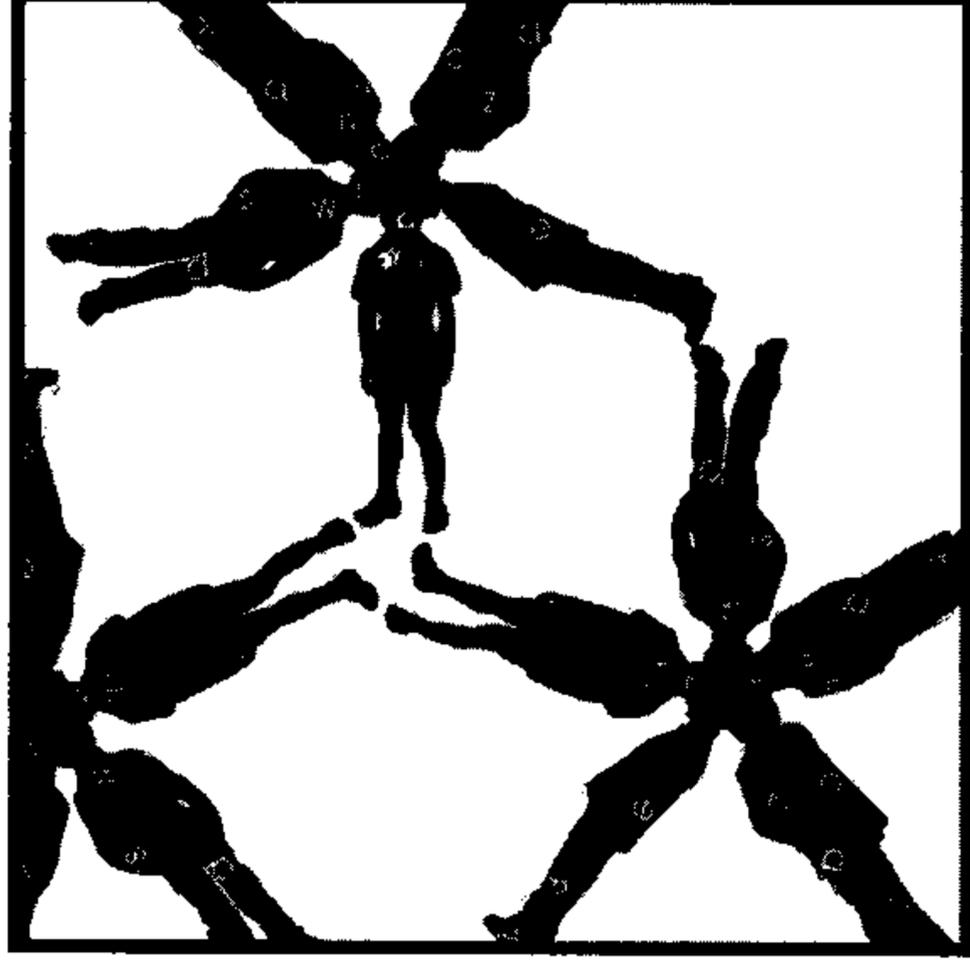
## RELATORES

**NAHUM MONTT:** Escritor y literato, Magíster en Educación, Historia y Teoría del Arte y de la Arquitectura. Docente e investigador en el campo de la lectura y Escritura, Estética y narración. Hace parte del grupo de investigación “Lenguaje, Discurso y Saberes”. Premio Nacional de Novela Ciudad de Bogotá 2004 con su obra “El Eskimal y la Mariposa”.

**FRANCISCO CAJIAO:** Filósofo, Magíster en Economía, Docente e investigador, Autor de varios libros, entre otros: “La formación de maestros y su impacto social” e “Instrumentos para escribir el mundo”. Así como de numerosas investigaciones en el campo de la calidad de la educación básica, la cultura del adolescente escolar, sistemas locales de educación y estrategias para mejoramiento de la gestión en las escuelas colombianas. Actualmente es Subsecretario de Educación de Bogotá.

**RAQUEL PINILLA:** Candidata a doctora en Lingüística. Magíster en Lingüística Universidad de París 5, Magíster en Lingüística Española. Integrante del grupo de investigación “Lenguaje, Cultura e Identidad”. Ha realizado investigaciones en el campo del relato infantil en situación de desplazamiento. Docente e investigadora de la Universidad Distrital.

# Tercera Conferencia



## REPRESENTACIONES MENTALES: ACCIÓN Y CONSTRUCCIÓN

EVELIO CABREJO P.

Para iniciar se hace necesario abordar el problema de las representaciones mentales de los bebés, de los niños y de las niñas. El estudio de la construcción de las representaciones mentales es uno de los campos más complejos de las ciencias humanas. Sabemos que las representaciones mentales se construyen pero no tenemos idea de cómo se construyen; entonces vamos a aventurarnos y trataremos de hablar un poco sobre los procesos de dicha construcción. Sabemos que las representaciones mentales existen; todos tenemos la experiencia psicológica de representación mental. Pero no sabemos cómo están organizadas en el espíritu. Sabemos que las representaciones mentales se transforman y conocemos mal ese proceso de transformación. Sabemos que a veces hay representaciones que se abandonan, que hay una ruptura de representaciones mentales y así haya ruptura frecuentemente se conserva una continuidad interna para el sujeto que es el lugar de esas representaciones.

Lo que acabamos de enunciar nos permite ver la complejidad del problema y es por esto que es demasiado pretencioso querer hablar esta mañana de problemas tan complejos, pero es absolutamente inevitable que afrontemos esta dificultad. Son problemas psicológicos, son problemas epistemológicos, son problemas filosóficos: la cantidad de disciplinas que abordan estos temas indican ya la complejidad del sujeto.

Frecuentemente se habla de representación mental. Yo prefiero hablar de representaciones mentales, porque las representaciones mentales son múltiples y no creo que se pueda hacer una teoría general de lo que se llama representación mental. Entonces por eso prefiero hablar en plural. Una vez que ustedes han comprendido el riesgo que corremos al lanzarnos en esta aventura y como en la tradición se ha hecho una separación absoluta entre lo que se llama el pensamiento y el lenguaje, yo quisiera más bien tratar de crear un diálogo entre pensamiento y lenguaje.

El lenguaje es una de las cogniciones y no debemos hacer del lenguaje un objeto que se pasea independiente, el lenguaje hace parte del conocimiento. Por eso, las ciencias cognoscitivas actuales hacen del lenguaje uno de los parámetros constitutivos de la cognición. Yo creo que es una vía de reflexión y de investigación del futuro, el tratar de elaborar una representación más conjunta de las actividades mentales que comienzan con los bebés.

Clásicamente ha sido muy difícil responder en qué momento comienza el pensamiento. Cuando ya el hombre está constituido se hacen teorías filosóficas del pensamiento. Con el lenguaje es la misma cosa: la gramática y la lingüística son unos razonamientos de construcción de modelos de algo que ya está constituido en los adultos. Todos los conocimientos que la tradición nos ha legado son muy importantes pero debemos hacer igualmente objeto de estudio los procesos que construyen las actividades mentales observables en un alto nivel, para comprender la mente humana es necesario analizar los procesos iniciales inherentes a la construcción de las representaciones mentales.

Voy a empezar limitando el sujeto de una manera considerable. Los invito a que dialoguemos y viajemos conjuntamente para que observemos cómo un niño, un bebé, comienza a tener en su espíritu una cierta representación de los objetos del mundo. Sabemos que un bebé, un niño, una niña es un nido de actividad. Que un niño y una niña cuando están despiertos, están siempre manipulando objetos, están metiéndolos en la boca, están chupándolos, están mordiéndolos, están dándoles golpes. Y efectivamente en toda cultura se sabe intuitivamente que hay que darle juguetes a los niños, hay que darles objetos para que los manipulen, porque hay una necesidad motora, y un niño normal que está despierto está siempre tocando objetos; se está durmiendo y está tocando la cobijita, está tocando sus piecitos, está moviendo sus dedos permanentemente y desde que se despierta empieza a hacerlo de nuevo. Si no hay esa actividad motora hay que hacerse preguntas, pues hay algo que no está funcionando bien.

Entonces vamos a tratar de resumir a través de un pequeño modelo (gráfico 01) lo que serían los efectos de las acciones sobre los objetos como vía de poner el mundo exterior en el interior de la psiquis.

Este esquema trata únicamente las acciones que se hacen directamente sobre los objetos. Naturalmente un objeto tiene un conjunto de propiedades, tiene una forma, tiene colores, tiene una textura; pero aquí vamos a reducir el objeto a una cosa muy pequeña y por eso me da miedo que salgamos de aquí con una idea demasiado simplista del proceso de construcción de representaciones. Por eso esta limitación la avanzo desde ahora, para que no creamos que hoy saldremos con un modelo completo, frente a este tema. Analizaremos únicamente las pequeñas acciones que hace un bebé sobre los objetos para tratar de construir un modelo y ver los efectos que dichas acciones producen.

Como el tema es un poco complejo, yo quisiera darles la posibilidad de que haya una especie de visualización, que nos permita a cada uno hacer una síntesis de lo que ocurre finalmente cuando un ser humano comienza a realizar acciones sobre los objetos.

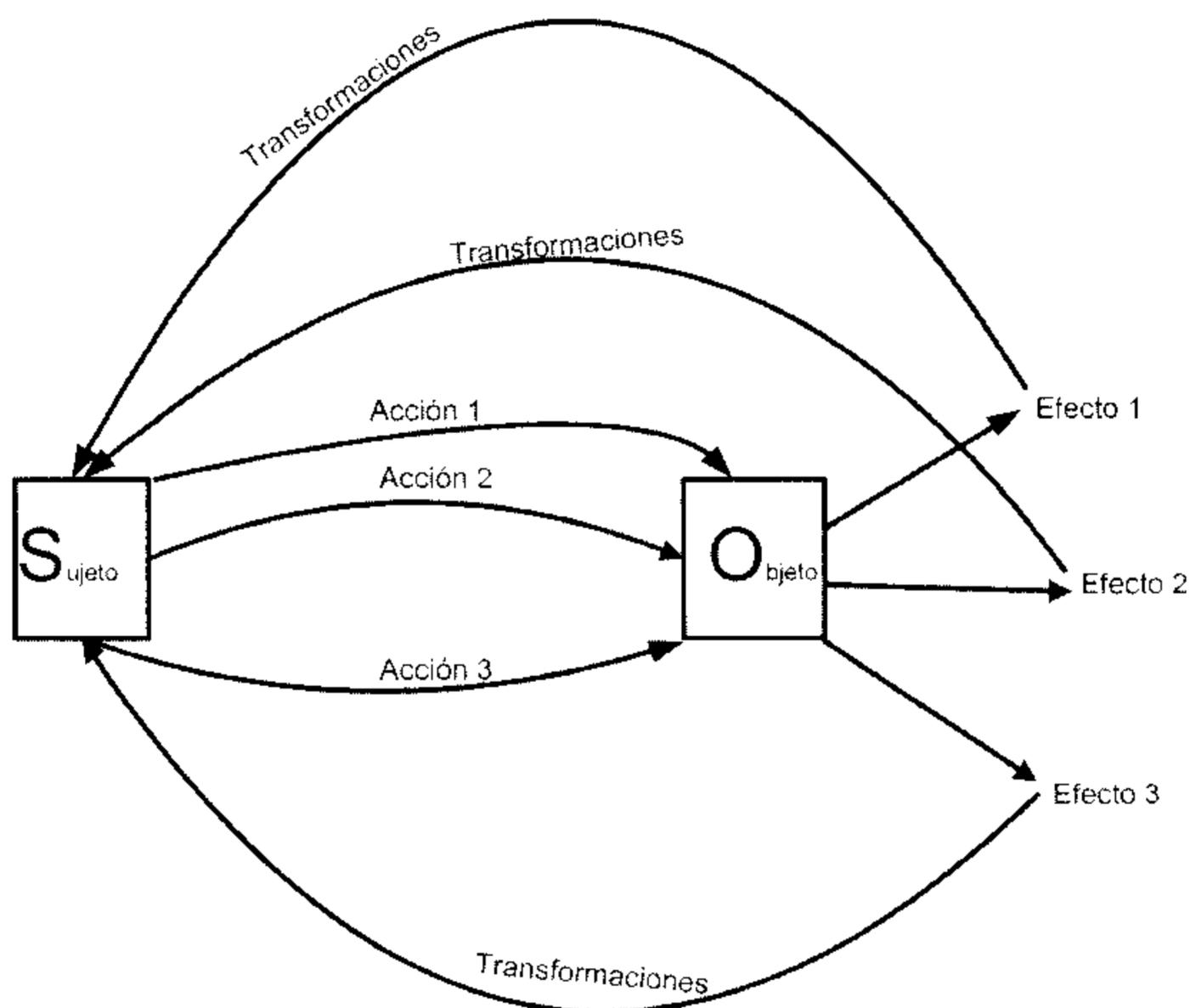


grafico 01.

Una de las particularidades de la teoría de Piaget es la de haberle dado una importancia fundamental a la acción, a los esquemas de acciones. Una de las finalidades de esta teoría es de demostrar que en la mente hay un proceso de construcción, que el sujeto es activo y participa en el proceso de la construcción del saber. Que el saber no es algo que se coge y se entrega directamente del otro, que el saber, aún en la pedagogía, pasa necesariamente por un proceso de construcción del sujeto. Si el sujeto no realiza esa actividad de construcción, el saber es imposible. La idea de que el sujeto participa en ese proceso de construcción, me parece que se debe conservar, aunque las observaciones de Piaget hayan sido criticadas por las teorías cognoscitivas modernas. La participación del sujeto en la construcción del conocimiento debe fundar toda teoría de desarrollo y organización mental de los niños y las niñas. Este aspecto tiene que permanecer, no se puede abandonar.

Ningún modelo del futuro lo podrá dejar de lado. La idea es la siguiente: tenemos un sujeto (S) que posee acciones (A): morder, chupar... que realiza sobre un objeto (O). Cada acción produce un efecto (E). La acción A1: morder, esa acción realizada sobre un juguete, produce el efecto (E1) que está relacionado con esa acción y ese efecto produce una información (I1) que es lo que llega a la psiquis. Los niños y las niñas son nido de acciones muy variadas y cada acción se puede analizar según el modelo que acabamos de explicitar.

Cada vez que un niño está golpeando un objeto, chupando un objeto, mordiéndolo, "esa acción" produce necesariamente un efecto; ese efecto se transforma en información y es esa información la que queda en el espíritu.

Entonces vemos que no son los objetos los que quedan en el espíritu. Lo que queda es el resultado de un acto de lectura. El niño realiza acciones, observa los efectos, esos efectos constituyen una información y es finalmente la información la que queda en la mente.

Este análisis nos hace descubrir la importancia de teorizar la manera como la mente analiza las informaciones que vienen del mundo exterior, del mundo social y de lo que el sujeto vive en su propia intimidad. Se trata de procesos de tratamiento de la información que son profundamente abstractos.

Es así como comienzan los bebés. No nos damos cuenta pero esa capacidad motora que tienen los bebés está orientada a examinar los objetos para ver como reaccionan frente a las acciones que se les aplican. Es por eso que todo bebé es un nido de actividad; tenemos que construir un modelo teórico para comprenderlo. Eso es lo que quisiera, comenzaremos a construir una representación teórica mental que sea simple, que nos permita a cada uno de nosotros analizar esos comportamientos múltiples de la vida cotidiana. Saber qué es lo que está pasando de una manera no consciente pero que es un proceso natural propio de la especie humana.

¿Qué ocurre con el tiempo? Con el tiempo el número de acciones aumenta, va a haber una cantidad de acciones. En este modelo sólo se representan unas pocas acciones pero el modelo debe multiplicarse al infinito. A medida que avanza el niño, nuevos esquemas de acción aparecen, nuevas maneras de examinar el mundo, nuevas teorías, nuevas hipótesis para testar el mundo; es así como la capacidad de hacer hipótesis se prepara desde muy temprano. La capacidad de lanzar hipótesis se debe a que el niño o el bebé, una vez que ha realizado acciones sobre los objetos, empieza a aprender a leer sus efectos y esa información que recibe se enriquece cada vez más; a partir de un cierto momento es capaz de prever la acción sobre el objeto sin necesariamente aplicársele. Es decir, rápidamente el bebé va a comenzar a hacer hipótesis: tal objeto reacciona de tal manera, así no se esté tocando. Ese poder considerable que tiene la representación permite anticipar lentamente, en lo abstracto, el efecto de las acciones que se van a realizar y se ve que desde el nacimiento este proceso comienza.

En Francia hicimos unas observaciones en el laboratorio de procesos cognoscitivos del lenguaje dirigido por François Bresson. Observábamos a los bebés al nacer. Yo participé un poco en ese trabajo y quedé completamente marcado por algo que me impresionó para siempre: Había momentos en que para el niño todo estaba bien, la subida de la leche en la madre estaba bien y podía empezar a alimentar al bebé. Pero había casos donde la subida de la leche no se realizaba, entonces tocaba darle al bebé un teterito, y en un momento dado, subía la leche y entonces se ponía al bebé en el seno y algunos bebés no pasaban al seno, querían su teterito. La boquita se adaptaba ya a la forma del tetero, y cuando el seno llegaba, como no estaba marcado en el espíritu del bebé, entonces no lo reconocía e inmediatamente lo rechazaba. Es decir, el hecho de adaptar la forma de la boca a una forma del tetero o a la forma del pezón, implicaba que el niño ya había dejado huellas en el espíritu de representaciones y que finalmente chupar del tetero no producía el mismo efecto que chupar del seno de la madre. La acción y el efecto no daban el mismo resultado, entonces se encontraba en un mundo extraño.

Es así como el ser humano comienza a construir propiedades de los objetos, representaciones mentales, la huella de las primeras representaciones mentales. Esto no es observable directamente. Se debe estar presente y asistir al momento cuando hay reacciones.

Había que hacer un trabajo considerable para pasar al bebé del seno al tetero porque a veces no había suficiente leche en el seno y el niño quedaba con hambre. Tocaba combinar seno y tetero y esto se convertía a veces en un problema. Y la industria de farmacología de la infancia se inventó unos teteros que imitan los senos de las madres para engañar a los bebés y los bebés a veces no se dejaban engañar, y esto sucedía en la primera semana de la vida.

Son importantes estas cosas tan simples, tan banales, pero que empiezan a tomar una fuerza teórica para comenzar a comprender finalmente el proceso de pensamiento del ser humano.

El proceso continúa y a medida que el niño realiza acciones va a ocurrir algo extraordinario: hay una modulación de la acción:

La acción A, la acción A2, la acción A3; estas acciones pueden ser completamente diferentes. El mismo objeto puede recibir una cantidad de acciones y la misma acción se puede aplicar a muchos objetos. Vemos que hay un trabajo que consiste en modular la acción. El ser humano se posiciona frente a los relatos. No es una máquina que está ahí contando relatos. Aquí es lo mismo: ve uno cómo los bebés modulan la acción. Si el bebé puede obtener la leche del seno, entonces va a chupar de una manera específica; hay una modulación de la acción de chupar. Según la cantidad que recibe va a crear un dialogo extraordinario y todo a partir de un proceso de modulación de la acción. Vemos cómo el ser humano es un modulador de la acción. Cada vez que se realiza una acción se entra en un proceso de modulación, de afinamiento de la acción. Es por esto que más tarde un bebé va a aprender a jugar con la acción.

Esa modulación introduce ya un juego posible y más tarde el bebé va a jalar de los cabellos a la madre. Va a jalárselos fuerte, pasito, va a veces a morder el seno, va a jugar con ese seno, lo morderá duro, lo morderá pasito... empieza a modular la acción. Todo esto le está dando una información sobre la acción en sí. Antes era una información sobre el efecto que una acción produce sobre los objetos; ahora al mismo tiempo obtiene informaciones sobre la acción y esto permanece toda la vida.

Por ejemplo, cuando vamos a sacar una tuerca. Si está muy pegada, tenemos que hacer mucha fuerza, si no está dura, hacemos menos fuerza. Siempre estamos modulando la acción, sin darnos cuenta. Esto permanece toda la vida y ustedes son unos moduladores de acción permanentes. Cada vez que realizamos una acción, si el objeto resiste, modulamos la acción y una vez que el objeto cede se modula nuevamente la acción y se crea una especie de ritmo, casi musical, entre esa resistencia del objeto y las realizaciones de las acciones. Es algo maravilloso: esa modulación de la acción prepara la modulación del pensamiento.

También se puede pasar de una acción a la otra: el niño está chupando un objeto, luego lo muerde, luego lo golpea, etc. Vemos frecuentemente este trabajo inmenso que realizan los niños sobre los objetos. Pero al mismo tiempo que el niño recibe información sobre el objeto, es decir los efectos, recibe información sobre las acciones en sí. Aprende a distinguir los objetos. Hay objetos que dándoles un golpecito producen música y hay otros que no; se entra así en un proceso de categorización. Antes de realizar la acción, el niño sabe que un objeto produce un ruido y que aquel otro no y empieza el pensamiento a categorizar los objetos. Pasamos toda nuestra vida categorizando.

Nada es pensable si no se pasa por un proceso de categorización. La categorización es una operación de la psiquis humana que permite interiorizar el mundo. A partir de ese momento la categoría se convierte en una unidad necesaria para poder comprender el pensamiento, ya sea psicológicamente, lingüísticamente, matemáticamente, filosóficamente, epistemológicamente. El concepto de categorización constituye algo esencial para construir pensamiento sobre pensamiento, teorías del pensamiento.

Pasamos toda nuestra vida categorizando y por eso ese proceso de discriminación, de categorización, se encuentra en los primeros procesos del lenguaje. Todo bebé, desde que nace y que tiene una audición normal, es capaz de distinguir la voz de la madre, del padre, realiza un proceso de categorización, de discriminación de los sonidos. Aquí vemos que finalmente no debemos separar demasiado el lenguaje de la cognición. Son procesos que deben avanzar conjuntamente. Las viejas teorías, donde había una filosofía del pensamiento y otra del lenguaje, debemos organizarlas de otra manera, para que esos sistemas independientes dialoguen, para tener un modelo cada vez más conjunto del pensamiento humano.

Es muy importante comprender los procesos de construcción de las propiedades de los objetos sin olvidar los efectos que todo esto produce para el mismo sujeto.

Yo diría, que al mismo tiempo que el sujeto actúa sobre los objetos, está recibiendo informaciones sobre si mismo. Acciones que no puede hacer, que son difíciles de realizar. Por ejemplo, existe información sobre la acción y el sujeto recibe información sobre él mismo. A medida que el bebé está construyendo representaciones de los objetos del mundo exterior, está al mismo tiempo construyendo representaciones de él mismo y este proceso es complementario. Se construye a si mismo construyendo representaciones de los objetos y toda la vida tratamos de recibir informaciones sobre nosotros mismos.

Toda esta información: acción, efecto, información llega a la psiquis. La información sobre las acciones llega a la psiquis. La cantidad de acciones diferenciadas unas de otras, llega a la psiquis. La modulación de la acción llega a la psiquis. La información del sujeto sobre él mismo, llega a la psiquis. Esta es una manera, entre otras, de concebir lo que es la construcción de las representaciones mentales: Una representación no es una copia directa del objeto, sino que es el resultado de un proceso de construcción en el cual el sujeto realiza acciones y lee el efecto de la acción. Podemos entonces, darnos cuenta de lo complejo y lo abstracto propio de las representaciones mentales.

La cuestión es cómo a partir de la heterogeneidad de movimiento de acciones, podemos tener en el espíritu algo que nos permita darle sentido a todo esto. Esto hay que alimentarlo, hay que darles juguetes a los niños, hay que darles objetos, hay que darles cosas para que ese esquema incluyendo acciones, efectos y resultados, entre en el proceso de construcción de representaciones mentales.

Hay muchas cosas que podrían decirse sobre esto, particularmente lo que ocurre durante los primeros momentos de la vida y en los primeros seis- siete meses.

El niño empieza a hablar tarde y para poder hablar es necesario haber creado un sistema de huellas; es decir, haber creado propiedades de los objetos. Un objeto en el espíritu es un conjunto de propiedades y el objeto aparece como una fuente inagotable de propiedades. La representación que tiene un bebé de un objeto no es la misma que tiene un adulto del mismo objeto, puesto que el adulto conoce muchas más propiedades del objeto a partir de todas las acciones que ha realizado durante toda su existencia. Podemos decir que nunca se tendrá una representación de las propiedades de un objeto. Se tendrá siempre una representación de algunas de las propiedades de este objeto. El objeto se transforma en algo inagotable desde el punto de vista cognoscitivo.

Si trabajo la madera, voy a tener un conocimiento de las propiedades de la madera que yo no tendría si no trabajara la madera. Quien trabaja la madera le aplica acciones e inmediatamente descubre nuevas propiedades: que esta madera no se puede trabajar así, que esta otra se puede trabajar así, etc, etc. Y la persona que trabaja la madera puede pasar toda su vida trabajando la madera y encontrará siempre nuevas propiedades. Si pudiéramos hacer una fotografía de un objeto en el espíritu, sería una serie de objetos, unos a través de los otros porque cada vez hay nuevas propiedades que llegan. A partir de esto sabemos que a un objeto se le pueden encontrar nuevas propiedades si el sujeto tiene la paciencia de aplicarle acciones y más acciones.

Yo no conocía la nieve y fue cuando llegué a Francia que la conocí. Entonces lo que me extrañó de los franceses que practican el esquí, es que tienen un vocabulario muy rico para hablar de la nieve. Yo digo nieve y se acabó. Mientras que ellos dicen nieve y le ponen un adjetivo. Abren la ventana y dicen: "*Me quedo durmiendo porque hoy no se puede hacer esquí*". Los franceses tienen adjetivos para definir si la nieve está buena, está regular, está perfecta, si posiblemente va a estar buena dentro de una hora. Es decir que esta gente con la práctica de esquiar, han creado una representación de las propiedades del objeto nieve y pueden hablar de la nieve de una manera muy extensa y durante horas. De igual manera cuando hablan del vino, hablan horas y horas, con adjetivos y propiedades del vino; mientras que para nosotros un vino es un vino, para ellos el vino se puede transformar en propiedades infinitas, como la nieve, como la madera, como todo. Y vemos que es de una manera natural, y que esa manera de viajar por el lenguaje se encuentra en toda cultura haciendo de las lenguas naturales el teatro universal de la experiencia humana.

Cuando se está realizando una acción, se está mirando el efecto que produce la acción. Las acciones que implican un contacto directo con los objetos. Pero hay también acciones frente al color, al olor..., según todos los otros sentidos.

La señora que está acostumbrada a hacer sus ponqués, sabrá en un momento dado que un ponqué ya está cocinado, por el olor. O sabe que se está quemando. Mientras que nosotros sabemos que se está quemando cuando el olor nos traspasa y ya es demasiado tarde.

Yo creo que hay que teorizar sobre las competencias naturales del ser humano, ir y buscarlas y construir modelos teóricos para lentamente tener una representación más justa de lo que es la psiquis humana.

Debemos articular el lenguaje con los procesos de construcción de representaciones mentales. Definir lo que es necesario para

que el lenguaje se ponga en movimiento. El niño no empieza a hablar al momento de nacer. Porque necesita construir representaciones mentales de los objetos para poder construir las palabras. ¿Qué serían las primeras palabras sin ese proceso? Es a través de las acciones que el bebé construye sus primeras representaciones mentales las cuales preparan el espacio psíquico para las primeras palabras. ¿Y qué hacen las primeras palabras? Ellas van a nombrar estas representaciones, el lenguaje es una representación de representaciones.

El lenguaje no es el modelo directo del mundo, paradójicamente, sino que es una representación de la visión del mundo. El lenguaje necesita que haya representaciones para poder nombrarlas. Los animales también con sus prácticas construyen propiedades de los objetos, la investigación lo ha demostrado. Pero el animal no puede nombrarlas; el animal no puede realizar la operación que consiste a construir una representación a partir de una representación: la representación de la representación es una propiedad del ser humano que le otorga el lenguaje. Y al mismo tiempo, la representación de representaciones funda el lenguaje como actividad específica del hombre.

Si la representación es ya compleja y abstracta, construir una representación de una representación, un encajamiento de representaciones se hace cada vez más abstracto. Y esto nos da una idea de la complejidad del pensamiento humano.

Construir una representación es un problema complejo, pero construir una representación a partir de una representación..., es aun más complejo. La aventura del pensamiento humano es un encajamiento de representaciones de representaciones de representaciones, lo cual produce una condensación de una gran complejidad del pensamiento humano a través del tiempo. Y el lenguaje es el dispositivo que se alimenta continuamente de este proceso de encajamiento de representaciones permitiendo a cada generación apoyarse en la experiencia de sus antepasados para construir y darle sentido a la vida psíquica individual y social.

Toda lengua tiene que tener una organización del espacio. Toda lengua tiene que darle una solución al espacio. Toda lengua tiene que darle una solución al tiempo. Toda lengua permite determinar lo que es cualitativo y lo que es cuantitativo. Toda lengua permite al sujeto que enuncia posesionarse dentro de su discurso y posicionar al otro como interlocutor.

Pero para poder realizar estas operaciones, por ejemplo, cuando el niño nos dice: *"yo les voy a contar una historia"* se posiciona: *"yo"* y *"les"* son los otros. Es decir, el niño se posiciona como un locutor y los otros como interlocutores. Pero para poder realizar esta operación se necesita un encajamiento de operaciones cognoscitivas muy complejas. Y es precisamente cuando observamos un niño desde el punto de vista de organización lingüística del espacio ¿Cómo ocurre esto? Cuando un niño ya empieza a tener sustancia para que las primeras palabras aparezcan es decir, cuando ya tiene las primeras palabras que son la representación de la representación, entonces ya se le pueden hacer preguntas simples.

Uno puede preguntarles por ejemplo, *"¿Dónde está la bicicleta?"*, *"¿Dónde están el carrito, los juguetes?"*. Al principio todos los niños comienzan a decir: *"Aquí"*, y van corriendo a coger el objeto. Van y lo cogen, van y cogen el objeto. Los sube uno sobre la cama y les pregunta: *"¿Dónde está el canguro, donde está la jirafa?"* y los niños responden *"Acá"* y se bajan de la cama y lo cogen y lo traen. Observen a los niños, es así ese movimiento. Van y traen cualquier cosa. Y más tarde les pregunta uno *"¿Dónde está la jirafa?"* Y ellos responden *"Allá"* y no se mueven: *"mira, allá"*. ¿Qué fue lo que ocurrió entre esta actividad de ir corriendo a traer el objeto y la segunda actividad?, ¿Qué ha pasado entre esos dos movimientos? Lo que ocurre es que al principio era una sola acción. El niño se ubicaba en las acciones sobre los objetos: cogerlos, traerlos, pero luego llega el lenguaje y organiza el espacio de otra manera.

Entonces con *"acá"* y *"allá"* se entra en un proceso lingüístico de oposición. El *"acá"* cobra sentido porque existe el *"allá"* y el *"allá"* tiene sentido porque existe el *"acá"*.

El cuerpo está orientando todo esto. El "aquí" es lo que está cerca del cuerpo y el allá es lo que está más lejano. Se descubre que el espacio empieza a tomar una forma específica en cada lengua. Por ejemplo, en el español tenemos: aquí, ahí, allí, acá y allá. Tenemos un sistema con un morfema terminal –i–, el cual permite una localización completamente puntual, bien determinada y un segundo sistema terminado en –a– como "acá", "allá" que realiza una determinación menos puntual que el primero. Así la lengua va a darle una solución al espacio. Cuando el niño adquiere la oposición lingüística no se mueve, es decir ya entra en otro encajamiento. Antes era espacio ligado a movimientos como antes era acción sobre los objetos. Pero la oposición "aquí" y "acá", lo mismo que el "ahí", el "allí", el "allá", son elementos estructurados en el sistema lingüístico del español.

La lengua francesa utiliza únicamente dos formas el "ici" y el "là". La adquisición de la lengua de una cultura inscribe en el espíritu el sistema de oposiciones y relaciones entre los elementos que constituyen el sistema. Y para aprender las relaciones y oposiciones de otra lengua va a ser difícil. Un francés comprende completamente bien el "aquí" y el "allí", él "acá" y él "allá" pero el intermediario, "ahí" no sabe de qué se trata, imposible. Nos podemos pasar horas y horas explicándole que el "ahí" existe en el español. Un francés nunca va utilizar esta expresión, él utilizará el "aquí" y el "allá".

Un día había un cineasta francés estaba haciendo una película y el artista era español. En un momento el señor estaba con su cámara y le decía al artista: "Allí, allí, allí". El español no entendía nada. Lo que debería haberle dicho era "Ahí, ahí, ahí". "No se mueva su posición es perfecta". Se podría decir que el "ahí" es el "aquí" del otro. Es el espacio más próximo que le corresponde. En español hay un "aquí" mío y un "aquí" del otro. Cuando una lengua no contiene esto, cuando en la representación mental del que la aprende como lengua extranjera no existe dicha representación, hacer entrar una nueva representación lingüística en el espíritu no es fácil. Por esto cuando aprendemos una nueva, a veces no podemos realizar todas las operaciones mentales con-

tenidas en tal lengua, algunas de esas operaciones nunca han existido en nuestro espíritu; la apropiación debe pasar por la captación perfecta de qué se trata.

El proceso de adquisición de la primera lengua es universal, es comparable desde cierto punto de vista en todos los países del mundo: cuando se le pregunta a un niño por la localización de un objeto, al principio irá a cogerlo y después empezará a localizarlo según las propiedades de la lengua, creando así un espacio de oposiciones lingüísticas sobre un espacio de movimiento físico. La creación de una representación de espacio a partir de otra utilización del espacio es algo propio al lenguaje. ¿Cuál es ese espacio sobre un espacio?

Son las preposiciones. En toda lengua del mundo puede decirse por ejemplo, que el proyector está encima de la mesa, que el vaso está sobre la mesa, que estamos sentados sobre una silla. Así entramos en algo que llamamos las preposiciones lo cual es una manera de localizar las cosas en las lenguas naturales. Pero, ¿qué ha pasado acá cuando decimos que el proyector está sobre la mesa? Se crea una relación de localización. La mesa es un localizador del proyector; el proyector es localizado, pero cuando un bebé muestra algo con el dedo es el cuerpo el localizador y el objeto es localizado con respecto al cuerpo. Acá la mesa, por el encajamiento de las representaciones, toma la función del cuerpo: la mesa es el localizador y el proyector es el localizado. La memoria del cuerpo está lejana porque se crea una representación sobre una representación. Se creó un espacio sobre un espacio y después llegan las metáforas espaciales y así el proceso continúa. La idea que quisiera dejarles es la de que el ser humano es una máquina que se la pasa construyendo representación de representaciones. Yo diría que lo que estamos haciendo aquí es una representación de representación.

Utilizo en este momento el español como soporte para poner en escena las representaciones de lo que les estoy hablando y a partir de esa representación que es la lengua, ustedes construyen la representación de lo que están comprendiendo. Nace así

la comprensión. A partir de la puesta en escena de mi representación ustedes construyen sus propias representaciones y después continúan pensando, a partir de esas representaciones, para elaborar posiblemente nuevas ideas. Pasamos de esta manera toda nuestra vida encajando representaciones. Si siguiéramos el proceso de encajamiento de las representaciones llegaríamos muy lejos pero como no tenemos tiempo voy a tratar de mostrarles otro pequeño proceso.

Analizando las acciones, observamos que había efectos 1, efectos 2 y efectos 3, relacionados con las mismas acciones. Se pueden crear relaciones entre estos efectos, los unos respecto a los otros, lo cual quiere decir que ningún elemento está separado en el espíritu. Toda representación está relacionada con otras, en el lenguaje precisamente encontramos este fenómeno. Cuando pronuncio la palabra "carro" la persona que me escucha puede inmediatamente asociar la palabra carro con carretera; puede asociar la palabra carro con taxi, con carro de bomberos, con Transmilenio, con carro particular; es decir, la palabra "carro" implica una cantidad de propiedades que están asociadas a otros elementos, por ejemplo, el hecho de tener un motor, ruedas, etc.

Lo que ocurre desde el punto de vista de la cognición es que a cada momento el niño tiene un cierto conjunto de propiedades. A veces nos hacen preguntas, por ejemplo, al escucharnos decir "nos fuimos al campo y se puso a llover, nos metimos bajo un árbol, el tronco estaba podrido y tuvimos que salir corriendo", el niño en un cierto momento dice: "¿Qué es tronco?". Es decir, en sus representaciones un árbol puede tener hojas, puede tener ramas pero "tronco" todavía no está. Por ejemplo, podemos decir "Me robaron el carro, lo encontramos, pero el parabrisas estaba completamente destruido", entonces el niño nos dice: "¿Qué es un parabrisas?" Lo cual nos indica que el hecho de saber pronunciar una palabra no quiere decir que se conozcan todas las propiedades que implica esa palabra.

Las propiedades contenidas en las palabras entran lentamente en el lenguaje, y cada palabra puede tener una cantidad de propiedades. Y si ustedes se ponen a jugar con los niños y le proponen "vamos a jugar con las palabras", cuando el niño tiene cinco años por ejemplo, el juego consiste en que yo digo una palabra y el niño dice las palabras que le vienen a su espíritu, pero al escuchar esa palabra, el niño debe poner atención a lo que dice su vecino para no repetir la misma cosa. Partimos de la palabra "bosque", un niño dice "árboles", otro niño dice "el bosque es para recoger leña", otro niño dice: "el bosque para recoger hongos" y lentamente comienzan a entrar en la metáfora y en la poesía y entonces habrá uno que dirá "bosque, es para que los pajaritos se puedan esconder", "para que los pajaritos vayan a dormir", "bosque es para ir a pasear".... Y se puede pasar toda una mañana jugando con la palabra "bosque". Es decir, con el conjunto de sus propiedades. Ese es el léxico de la lengua; la lingüística desafortunadamente redujo esto diciendo que todo significante tiene un significado. Sería mejor decir más bien que todo significante tiene una multitud de significados que nunca se acaban y que el escritor, el poeta, el cuenta cuentos, va a encontrar a través de las palabras nuevas propiedades.

En ese proceso, en esa continuidad, en esa diversidad se constituyen finalmente las representaciones mentales, el encajamiento de las representaciones mentales y del pensamiento. Vemos la articulación entre lenguaje y cognición. No hay que separarlos. Un objeto es un conjunto de propiedades, un objeto es un soporte inagotable de propiedades posibles. Una palabra semánticamente es un conjunto de propiedades y a estas propiedades se les pueden encontrar nuevas propiedades, las cuales se pueden combinar de otra manera. Es esa, entonces, la función del espíritu desde el punto de vista de la cognición y desde el punto de vista del lenguaje. Es por esto que no debemos separar pensamiento de lenguaje.

Pongan un conjunto de objetos, por ejemplo, un montón de carritos, y pregunten a un niño: "¿Qué es esto?", a los 17 meses el niño tiene ya un léxico bien estructurado; entonces a esta edad el niño

nos va a responder: "Carrito, carrito, carrito" tocando objeto por objeto. Su hermano que está por ahí y que es mayor dirá: "No es así, es un carrito, un carrito, un carrito", introduce el artículo indefinido. Después el hermanito un poco más grande dice "No es así, es un carrito, otro carrito, otro carrito". Llega otro niño, tres meses más grande y va a decir "No es así, es carritos". Para poder decir "carritos" debe haber una construcción de operaciones bastantes complejas. El proceso en todas las lenguas es el mismo: para poder pluralizar los objetos, estos deben pertenecer a la misma categoría y deben haberse creado cierto tipo de relaciones mentales. Realizar, por ejemplo, una operación de identificación. El plural significa una operación condensada donde por lo menos dos elementos han sido identificados el uno con el otro.

Lo anterior es un ejemplo de operación lingüística en la cual se localiza un elemento dentro de una categoría y una categoría es un continente de elementos al infinito. Por ejemplo, la categoría de sillas contiene todas las sillas. Aquí vemos la importancia desde el punto de vista filosófico cuando Platón creó el concepto de idea como el modelo supremo de todo. La idea de "Barca" en el espíritu será la matriz simbólica: todas las barcas que la humanidad construirá. Efectivamente esta es una de las funciones de la categoría. Cada niño reconstruye estas operaciones al mismo tiempo que adquiere la lengua.

Lingüísticamente, el ser humano es un conjunto de operaciones mentales que se transmiten de generación en generación. Si algún día se tiene la paciencia, lentamente, se podrá descubrir ese misterio de la construcción de esas operaciones mentales, del encajamiento de operaciones mentales. Para pluralizar, por ejemplo, hay que realizar un conjunto de operaciones y toda lengua debe realizarlas. Es aquí donde vemos que la lingüística pasa un poco de largo, ya que ella va a decir que lo plural es la "s".

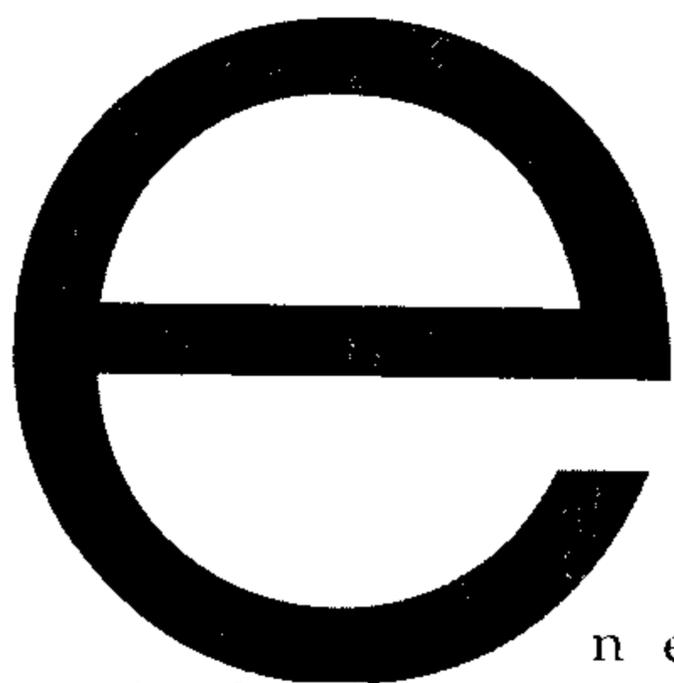
Todo bebé, en toda cultura, a media que aprende la lengua reconstruye las operaciones lingüísticas que están presentes en la mente de los adultos que lo rodean. El lenguaje es la matriz

simbólica de la constitución del sujeto humano. Comprender en qué consisten dichas operaciones mentales y cómo los niños y niñas las reconstruyen será la finalidad de las ciencias cognitivas del futuro. Es así cómo empezaremos a comprender lo que es la aventura del espíritu humano a través de la cognición y a través del lenguaje.

# Tercer Conversatorio

# LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LOS IMAGINARIOS DE INFANCIA: RESEÑA DE UNA INVESTIGACIÓN<sup>1</sup>

CECILIA RINCÓN B.



En esta investigación indago por los imaginarios de infancia que poseen las y los estudiantes de los programas de formación de maestros de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y de la Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori. Parte de la inquietud de que las prácticas pedagógicas y los discursos de las propuestas curriculares de estos programas son limitados para lograr transformar la relación adulto-niño, el trato, el cuidado y el quehacer pedagógico del docente en relación con la educación de la infancia.

Las preguntas que orientaron esta investigación son entre otras, las siguientes:

- ¿Qué se requiere para transformar las prácticas pedagógicas y las formas de relación con la infancia?
- ¿Qué de una propuesta pedagógica interdisciplinaria para la formación de maestros en preescolar y básica primaria incidi-

---

1. Esta investigación fue desarrollada por el Grupo de Investigación INFANCIAS de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en cofinanciación con CONCIENCIAS y el IDEP 2003

ría en la modificación de sus imaginarios de infancia, niño y niña y propiciaría cambios significativos en la cualificación de las prácticas pedagógicas y de sus relaciones con la niñez y la educación?

- ¿Qué imaginario de infancia, niño y niña tiene los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía infantil y la Escuela Normal?

- ¿Cómo inciden algunas formas académicas en la modificación de los imaginarios de infancia, niño y niña de los estudiantes a maestros?

- ¿Qué características debe tener una propuesta curricular que aporte elementos que posibiliten la modificación de los imaginarios de infancia, niño y niña y promuevan una interacción pedagógica afortunada?

La complejidad planteada por el objeto de estudio, convoca a diferentes disciplinas: la pedagogía, la sociología, la hermenéutica, el análisis del discurso y los estudios culturales, estudios que desde sus enfoques aportan a la comprensión de las relaciones entre los imaginarios sociales de infancia y su modificación, la formación de docentes, los currículos y la cualificación de la acción pedagógica. El desarrollo de la investigación, en un primer momento, requirió la adopción de un marco conceptual sobre imaginarios sociales, que los ubicara en un contexto cultural y cómo significaciones fundamentales de las relaciones entre los sujetos y sus prácticas sociales.

El enfoque cultural, que propone una visión interdisciplinaria de lo que es la constitución y la conformación de los imaginarios sociales, nos permitió indagar y conocer las significaciones e interacciones que se dan entre los sujetos de la práctica pedagógica (maestros, niños, niñas, futuros maestros y padres de familia). Los imaginarios sociales, son creaciones que permiten percibir como “real”, lo que cada sistema social construye, ese conjunto de significaciones simbólicas que estructuran en cada instante la experiencia social, generan comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones, elementos que corroboran que en un grupo social, lo que motiva y orienta

las actuaciones son esas significaciones imaginarias sociales que se instituyen en una sociedad y en un tiempo determinado. Para Castoriadis, lo imaginario "...no es imagen de. Es creación incesante, y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras, formas, imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de "alguna cosa". Lo que llamamos "realidad" y "racionalidad" son obras de ello"<sup>2</sup>

En un segundo momento la indagación por los imaginarios sociales de infancia, sus anclajes en las experiencias y en las prácticas pedagógicas y su posibilidad de ser modificados, requirió establecer unas categorías que orientaran tanto los métodos de recolección de información y sistematización, como el momento de comprensión y el análisis. Estas categorías son:

**1. El imaginario radical social instituyente o la imaginación radical:** como la denomina Castoriadis; representa cosas, objetos, figuras, formas e imágenes, las cuales son constituidas en unas condiciones particulares. El imaginario radical instituyente tiene como fuente el acto creativo y la imaginación del sujeto, que aunque individuales al ser compartidas con otros generan transgresiones, discontinuidades y rupturas, propiciando un espacio de construcción colectiva humana. Lo instituyente entonces, es sinónimo de irreverencia, de resistencia crítica y de imaginación creadora. En este sentido, el imaginario radical instituyente es el que un programa de formación de maestros debe ayudar a fundar, a desarrollar; es algo que pasa por la irreverencia, por la resistencia, por la pregunta, por la búsqueda, y por la reconstrucción del sujeto, de sus relaciones y la reconstrucción de su realidad.

**2. El imaginario instituido:** Es el mundo de la cultura, es todo lo que el sujeto aprende en esa cuna donde él nace, a donde él llega. Este imaginario antecede al sujeto y es el que permanece durante el proceso de socialización. Proceso por medio del cual la institución [social] hace que el sujeto internalice las sig-

---

2. Castoriadis, Cornelius. La Institución Imaginaria de la Sociedad. Barcelona, 1997.

nificaciones socialmente compartidas. La sociedad “fabrica” los individuos deseables, ellos y ellas son producto del proceso de socialización, en el cual se recrea cada una de las instituciones y las significaciones sociales de su sociedad (Castoriadis, 1997). Así, el sujeto es creación y es en esta relación permanente en la cual, los sujetos ya socializados asumen las instituciones y las significaciones establecidas, consolidando un imaginario instituido y socialmente compartido. A partir de esta construcción de representaciones, el sujeto a través del lenguaje ordena su experiencia social, por tanto este imaginario instituido es constitutivo de las intenciones y de los afectos con que los sujetos realizan sus prácticas pedagógicas.

**3. El imaginario institucionalizado:** se manifiesta por las rutinas que organizan y controlan la acción. Se sitúa en el plano del sentido común. Es decir, es lo que todos saben sobre el mundo social y es representado por las normas, los reglamentos, son todos los mecanismos de control, todos los mecanismos disciplinarios, que la cultura le pone al sujeto.

### Significaciones Imaginarias de Infancia, Niño Y Niña de Los Maestros en Formación

Como resultados de esta investigación con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital y del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori se presentan algunos hallazgos que sirven como punto de partida de nuevas investigaciones en la prometedora relación entre los imaginarios, la formación docente y la educación de la niñez.

#### **Infancia y perspectiva de género.**

En los resultados se muestra que hay estudiantes cuyos imaginarios están asociados a sus experiencias de vida como hijos y como estudiantes. Desde el enfoque teórico de esta investigación pertenecen al imaginario social instituido varias asignaciones y características asociadas a la dualidad de género, al niño y a la niña, relacionados con la forma de vestir, con los juegos,

los juguetes y los roles que los discriminan. Estas significaciones dan cuenta de unas actitudes discriminatorias que se refieren a capacidades, talentos o destinaciones sociales puesto que implican un comportamiento discriminatorio en el espacio educativo. En ciertos casos aparece el discurso académico atenuando estas concepciones. Discursos sobre los derechos de los niños, concepciones de la infancia desde la psicología y el arte, producen ciertos cuestionamientos y disputa entre los imaginarios instituidos y los imaginarios institucionalizados presentes en los currículos, situaciones que producen cambios y modificaciones en las relaciones entre los adultos y los niños.

### **Adultocentrismo:**

Otra significación imaginaria de los estudiantes da cuenta de la existencia de un imaginario instituido, que instaura una relación adulto-niño desde la imagen del niño como adulto en miniatura, como minoría de edad. Los niños y las niñas son concebidos como seres del futuro, no son reconocidos en su presente. La autonomía es el rasgo para indicar los progresos en el desarrollo infantil hacia la libertad y autonomía productiva de la edad adulta. Desde esta perspectiva, se reconoce a los niños como promesa, no como sujetos actuales, eludiendo el presente de sus vidas.

### **La infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad:**

Por sus condiciones de necesidades insatisfechas en el sentido de lo básico material, los niños tienden a ser representados como objetos de lástima, de piedad y de control. La otra cara de sus vidas se invisibiliza, aquella de sus sueños, de sus potencialidades, de sus capacidades, de esta manera no vemos la posibilidad de que sean protagonistas. Se observa la presencia de un imaginario asistencialista y proteccionista, imaginarios que impiden que los estudiantes se comprometan con el desarrollo del conocimiento, que es una tarea fundamental del docente, si lo que espera es el desarrollo de los niños y las niñas para ser autónomos y propositivos.

**El mito de la infancia como inocencia:**

Otra forma de representación es la idea de niños y niñas asociados a sentimientos como "ternura", "felicidad", "amor", "libertad" y "desarrollo", estas ideas muestran una noción de la niñez aprendida seguramente en su experiencia como madres, padres o hermanos mayores, representación en la que se utilizan adjetivos y calificativos que no reconocen al niño en su complejidad como ser, o configuran la idea de niños y niñas como seres incompletos. Desde esta perspectiva el niño también, aparece como sinónimo de pureza, de bondad natural, de lo bueno. Negándose de esta manera sus defectos, contrariedades y desatinos propios de cualquier ser humano.

**La tensión entre los imaginarios de niño y estudiante:**

Al niño y a la niña los caracteriza el juego, los mimos, la inocencia. Los estudiantes por el contrario, deben cumplir con las tareas, con los horarios, con sus hábitos claramente definidos y previamente establecidos. El imaginario pedagógico sitúa al niño en el centro del proceso de enseñanza, los niños son considerados como cuerpos débiles, ingenuos, manipulables y siempre en proceso de formación. La acción pedagógica que se deriva de este imaginario, consiste en la capacidad del maestro de liderar y asegurar el cumplimiento de unas funciones establecidas para formar a los niños y cumplir con la tarea de escolarización, olvidándose de niño como sujeto y tratándolo como estudiante.

**La infancia contemporánea:**

De acuerdo a lo anterior el niño es concebido como objeto de acciones asistenciales y educativas y no como sujeto de derechos. Ver al niño y la niña como sujetos de derechos es la condición necesaria para comprender la infancia de modos diversos. Esta significación tiene su correlato en el imaginario institucionalizado de infancia de los programas académicos estudiados en este proyecto. Estos programas consideran a la infancia como un concepto moderno, que intenta universalizar una síntesis de dimensiones, lo cual aparece en relaciones posibles desde una mirada cultural. "El concepto de infancia lucha con la diversidad de poblaciones, la niñez de cada grupo o cultura, cuyas posibilidades no son superfluas sino significativas y esenciales puesto

que constituyen elementos de identidad y diferencia, de construcción subjetiva y de sentido de vida" (Proyecto Curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil).

El desafío es entonces ver la infancia, como es hoy, con todas sus contradicciones, poniendo en diálogo las creencias e imaginarios de antaño con las nuevas concepciones que reconocen al niño como sujeto, ser del presente, con deseos, razonamientos y diferentes formas de ver el mundo y de relacionarse con el adulto. Enfrentar los imaginarios poderosamente instituidos y poderosamente entretnejidos con los mecanismos sociales y educativos de reproducción, implica formarse no sólo en el discurso del reconocimiento de los otros, los diferentes o iguales y en prácticas pedagógicas alternativas, sino también participar en la solución de las problemáticas emergentes relativas a la educación de la infancia.

La perspectiva abordada en esta investigación muestra el hallazgo de imaginarios instituyentes radicales que circulan entre las poblaciones, lo que implica desarrollar la estructura conceptual para caracterizarlos y hacer evidente su presencia en las prácticas pedagógicas y en las comunidades educativas. Lo instituido, lo institucionalizado y lo instituyente no son cosas externas entre sí, sino que se remiten mutuamente en tensiones y movimientos permanentes que requieren de la investigación para su elucidación y su intervención.

#### **Ecos:**

Al llegar a la carrera de pedagogía infantil o al ciclo complementario los maestros y maestras introducen nuevos conceptos, figuras e imágenes y se generan rupturas, desconciertos, alteraciones y discontinuidades y todo ello permite que desde bien adentro emerja al discurso, a las actitudes y a la piel de la práctica pedagógica un imaginario que hemos convenido en llamar instituyente.

La idea es indagar por el espacio en el que se constituirá este imaginario instituyente, pensarlo como un espacio de creación en el cual la relación franca niño- futuro maestro, se realice, y esto es

posible si los dos: maestro y niño, están dispuestos a creer que es posible entrar en una relación distinta a la tradicional; porque el imaginario instituyente se materializa en una comunicación de doble flujo.

Con seguridad una vez los y las estudiantes traspasen el umbral de la universidad, o de la normal, mañana al frente de cuarenta niños y niñas en una aula, vendrá la prueba de fuego, vendrá el sentido de las charlas y los conversatorios, de las conferencias y seminarios, y como siempre habrá que esperar a la maestra vida, la verdadera piedra de toque de toda teoría.

En fin, la labor es la de modificar estos imaginarios y contar con maestras y maestros más respetuosos de las niñas y los niños, de seres más liberadores en el ejercicio de su propia libertad, capaces de acercarse con más frescura a los niños y a las niñas, a participar de su mundo, a revisar su propia infancia, y sobre todo recordarla, hacerla pasar de nuevo por los vericuetos del corazón.

Y esto, de meternos en este mundo de los imaginarios nos hace dudar de lo que hacemos, nos hace ser más responsables, más cautelosos, y nos hace reconocer la necesidad de seguir haciendo investigaciones en torno a estas temáticas. Estas energías académicas, han ido construyendo un discurso a lo largo de diversas investigaciones sobre imaginarios, esta es la investigación tal vez más entrañable, más vuelta sobre nosotros mismos, que ha exigido mayores riesgos por parte de los investigadores y de la que esperamos el mayor efecto en el sentido mismo de tener nuevas ideas para mejorar nuestro programa de formación.

### *Comentario de Evelio Cabrejo:*

Una vez que las operaciones y competencias psíquicas están constituidas producen formas al infinito, y es muy difícil teorizarlas cuando están constituidas. Hay dos cosas:

La primera es: para que haya imaginario tiene que haber representación, sin representación usted no puede construir imaginario, el imaginario, implica representación.

La segunda idea es la siguiente: hay dos modalidades de representación en la psiquis humana, la representación de la presencia y la representación de la ausencia, es decir, cuando aparece la negación en el lenguaje, y la representación de la ausencia permite inmediatamente la posibilidad, a través del lenguaje, de hacer existir lo que no existe; una vez que la negación se establece, una vez que el ser humano tiene acceso a la representación de la ausencia, a partir de ese momento, puede hacer existir lo que no existe. Y ese es el proceso más fuerte que puede tener el imaginario: hacer existir lo que no existe, lo cual implica crear cosas simbólicamente.

Una vez que esta operación se instala, se pueden construir millones y millones de imaginarios, pero los que a mí me gustaría, porque cuando presentamos los imaginarios ya constituidos nos perdemos definitivamente, porque es como el lenguaje, el lenguaje produce enunciados al infinito. Lo que hay que hacer es ir y buscar la matriz de los procesos psíquicos que hacen posible la emergencia del imaginario. A partir de ese momento ustedes controlan un poco, porque cuando los buscan como constituidos hay millones y millones de posibilidades lo que hace que nos perdamos.

# PARADOJAS DE LOS DISCURSOS SOBRE LA INFANCIA

MARTHA HELENA BARRETO R.

**P**

ara empezar he afirmado la confianza en mí misma en tanto he valorado la capacidad del relato como espejo y porque no como valor terapéutico, para confrontar la difícil pero hermosa tarea de existir. Este seminario me ha devuelto la confianza en la capacidad creativa que tenemos para enfrentar la vida, además, me ha permitido reconocer mi ser en los otros, mi historia, la huella y las marcas que llevamos dentro.

## **Sobre la importancia de la noción de Libro Psíquico**

El seminario me llevó a pensar que esta noción es hermosa, porque nos permite mirar cómo la inscripción, la letra, la gramática se instalan en nuestra psiquis, en nuestro sentimiento, en nuestra emoción, y sobre todo ver que eso nos hace creativos-activos, nos hace seres capaces del lenguaje. Esto suscita muchos interrogantes y lo que nosotros llamamos un poco desde la filosofía contemporánea: problematizaciones, dado que un seminario debe dejar muchas preguntas para activar esa psiquis o esos imaginarios instituidos.

## Medios y representaciones mentales

Quiero poner el acento en el papel de las representaciones mentales, pero diría más bien, en las representaciones sociales. Hay unas representaciones muy fuertes, también podemos llamarlas lenguajes, que están instaladas en los imaginarios de los colombianos y son el lenguaje de los medios. Y con ello me quiero referir a un tema que nosotros hemos tocado en nuestro grupo de Investigación<sup>1</sup>, y es el problema del maltrato infantil. Lo hemos tocado aquí, estos lenguajes hablan de violencia, siempre hablamos de violencia; debemos desde la investigación pensar esos imaginarios que nosotros tenemos. A mí me duele muchísimo la expresión de: "Otra vez..., nuevamente..., un caso de maltrato infantil". Yo quisiera apagar el radio o doblar la página del periódico para no volver a escuchar, porque uno se siente incapaz e impotente frente a ese tipo de enunciados. Las preguntas son: ¿Qué hacemos desde la academia?, ¿Cómo pensamos desde la universidad, desde el programa curricular el tema?

Tenemos una definición de infancia desvalida, de una infancia víctima, del niño maltratado, yo creo que eso es una representación mental muy fuerte que nosotros tenemos, pero a su vez también del niño victimario. En las últimas dos semanas han aparecido tres ó cuatro casos de niños que amenazan a sus profesores. Ayer escuché a un padre muy conmovido porque su hijo quedó invalido en el aula de clase, entonces, ¿ahí qué está pasando? Es una reflexión que debemos asumir interdisciplinariamente.

Cuando yo pensé en el problema del libro psíquico dije: "*Ahí hay un tema que también nosotros debemos revisar, porque la noción de libro es una noción de la modernidad*", yo le preguntaba al profesor Cabrejo: "*¿Y por qué la metáfora del libro?*" Y él me contestó muy hermosamente "*porque el libro es libertad*". Creo, entonces, que las concepciones que tenemos no nos sirven para pensar lo que está pasando, casi no comprendemos lo que nos pasa. Traigo

---

1. Grupo de Investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

a colación, sobre el tema de las representaciones mentales una reflexión del profesor Humberto Quiceno, él decía: “ ¡Ojo con eso! Ojo con las teorías de las mentalidades, ojo por que ese discurso, también está generando acciones”.

El otro punto que yo quiero tocar es el tema de los niños y los medios electrónicos. Ahí hay un punto también de discusión, que anuncia la muerte o la vida de la infancia. Hay discursos muy entusiastas; pero también hay prácticas cotidianas, que están ahí, y que nosotros decimos ¿Qué hacer? Andrés López en el famoso video: *La pelota de letras* presenta de manera muy gráfica este tema mostrando ciertas transformaciones de las relaciones padres-hijos, por una parte, la manera como los niños tienen un saber sobre las nuevas tecnologías que coloca a los padres como aprendices y por otra, la manera un tanto sumisa, como éstos asumen la crianza y socialización de sus hijos.

Vuelvo sobre el concepto de libro y entonces yo le preguntaría al profesor Cabrejo si ¿más que libro, no podríamos pensar en que tenemos textos, textos psíquicos o retazos psíquicos? Esa pregunta yo me la hago también en la práctica como profesora con los estudiantes, porque no leemos libros; en la Universidad no se leen libros, desafortunadamente, se leen retazos de libros, fotocopias. ¿Qué está pasando ahí con la psiquis?, ¿qué está pasando con la universidad y con la formación de los estudiantes? ¿Tenemos libro psíquico o retazos, o texto psíquico?

La última inquietud es sobre el papel de la escuela y las políticas educativas actualmente. Parece que la escuela no es autónoma, parece que la escuela no tuviera psiquis y no tuviera memoria, porque la imagen que hoy se tiene de la escuela en los discursos sobre políticas, es que las escuelas cambian y tienen que hacer cada vez lo que la política dice que tiene que hacer. Entonces, ¿cual es el rol de los maestros? En este mismo sentido, invito a pensar en la relación alma y cuerpo, ó interior y exterior, yo pienso que también ese es un tema que nosotros debemos revisar, porque los medios nos están vendiendo unos imaginarios sobre el cuerpo, somos cuerpo, yo soy mi cuerpo. Y todos estamos ahí pensando en la cirugía, por eso, cambio extremo hoy parece ser la solución.

*Comentario de Evelio Cabrejo:*

Voy a tratar de sintetizar sobre varias preguntas que usted hace, con "ojo al", con los niños del sufrimiento, con la violencia, diciendo que la desigualdad se crea. Es un proceso de construcción, los niños que no tienen lesiones cerebrales, son iguales, pero la desigualdad se crea dos veces: -la primera porque el niño vive en condiciones difíciles económica y socialmente, la segunda cuando se constata, que ese es el medio social del niño y a partir de ese momento creamos algo difícilmente reversible, pero no definitivamente irreversible, y es en ese juego de palabras, que ustedes tienen todo el campo de entrar, pensar y sacar a esos niños y hacerlos pasear, sacarlos de la primera situación, sacarlos de la segunda y darles la libertad de la psiquis, para que se proyecten individual y socialmente.

Yo creo que acá respondo a muchas interrogaciones que usted ha hecho, la desigualdad se crea dos veces: condiciones materiales difíciles y se crea una segunda vez cuando el sociólogo constata el medio y a partir de ese momento se crea una cárcel de representaciones y difícilmente el niño puede salir; entonces es a nosotros a quienes nos corresponde sacarlo de ahí, por eso ¡ojo!

La acogida que el concepto de libro psíquico ha tenido acá en Colombia, en Europa, y en varios países del mundo me es muy agradable. Creé un concepto que se me salió y como todo lo que ocurre en la vida, los otros, participan en nuestro trabajo; son ustedes los que trabajando ese concepto, lo están definitivamente prologando. Efectivamente es un concepto que ha tenido una cierta fortuna, yo quisiera que cada uno de ustedes se pusiera a leer su propio libro, esa lectura es interesante, y que todos los libros que puedan tomar en las manos les permita tener acceso a ese libro, porque definitivamente esa es la verdadera lectura que nosotros tenemos que hacer durante nuestra vida.

# LAS REPRESENTACIONES MENTALES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS Y EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA<sup>1</sup>

RITA FLOREZ ROMERO

La temática central del Seminario Internacional “Lenguaje y Saberes Infantiles” y, en particular, el tema de la conferencia del profesor Evelio Cabrejo titulada “Las representaciones mentales de los niños: acción y construcción” coincide con las reflexiones y las búsquedas tanto teóricas como investigativas que en muchos campos hemos tenido en el grupo interdisciplinario de investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia” de la Universidad Nacional de Colombia: la emergencia de capacidades metalingüísticas en niños de tres años, la relación entre operaciones metacognitivas, conocimientos metalingüísticos y la lectura y escritura, la promoción del alfabetismo emergente, la promoción de la lectura inicial, el papel de los adultos significativos en los aprendizajes iniciales de la oralidad, la lectura y la escritura, el papel de las prácticas sociales y culturales que promueven el aprendizaje de la lectura inicial. Es decir, nos hemos preocupado por muchos dominios del aprendizaje inicial de los niños y las

---

1. En co autoría con Nicolas Arias Asistente general de investigaciones, Grupo de Investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia”.

niñas. En esta breve exposición nos vamos a central en lo relacionado con el dominio de la lectura inicial.

Para comenzar, nos parece importante definir, para los fines de esta presentación, dos términos: representaciones mentales y dominios. El psicólogo Adolfo Perinat (1998), en su libro *Psicología del Desarrollo*, propone que la representación mental, desde una primera aproximación, es una unidad que explica cómo el organismo humano (sistema abierto o sistema dinámico) procesa, conserva, organiza, y categoriza, en una especie de almacén interno, formas de actividad y experiencias que hacen referencia al mundo externo y al mundo interno.

En este sentido, y de acuerdo con Perinat, las representaciones son partes que constituyen el mundo externo (e interno) del ser humano. Según la moderna psicología cognitiva, la representación mental es un concepto básicamente relacionado con el conocimiento, o dicho de otra manera, con los saberes que los seres humanos construyen a lo largo de su ciclo vital. Si no existieran estas representaciones cada condición que llega al sistema sería nueva, no existiría ni experiencia previa, ni anticipación, ni reconocimientos de fenómenos que le afectan.

Es importante advertir que cuando se habla de conocimientos nos referimos a la construcción de saberes cultural y socialmente compartidos que incluyen todos aquellos conocimientos derivados de la emoción, el afecto y los vínculos con personas, objetos y acontecimientos que rodean a los niños y niñas. Por supuesto, no dejamos de lado los saberes individuales. Los conocimientos provenientes de la acción que se hacen cada vez más distantes y abstractos con respecto a los objetos concretos, con lo cual se recrean ideas o representaciones del mundo. Dichas ideas o representaciones, a su vez, guían toda la acción posterior del niño. Por eso también hablamos de construcción: la construcción consiste en un cambio permanente en el conocimiento del niño por el camino de doble vía que va de la representación a la acción, y viceversa (Piaget, 1976).

Según Annette Karmiloff-Smith (1994) nuestro conocimiento se distribuye en dominios. Un dominio se define como un conjunto de representaciones que sostiene un campo de conocimiento. Dichas representaciones comunes a cada dominio se rigen por los mismos principios de funcionamiento, esto es, funcionan bajo las mismas reglas. Un ejemplo de esto es el conjunto de dominios específicos que Karmiloff-Smith plantea para definir el conocimiento básico que compartimos los seres humanos: el lenguaje, las nociones matemáticas, la organización de objetos en categorías, o las relaciones interpersonales.

Estas representaciones, de acuerdo al dominio, al momento de desarrollo y a los aprendizajes que se hayan realizado (es decir, a las oportunidades que el ser humano haya tenido para aprender) y a su relación con el dominio al cual pertenecen, pueden manifestarse de diversas maneras. Dichas representaciones pueden ir desde niveles automáticos y no conscientes, a niveles cada vez más explícitos, elaborados y con mayor control deliberado en la persona. Desde niveles no accesibles a la conciencia, el puro saber hacer, hasta representaciones cada vez más accesibles a la conciencia que pueden declararse verbalmente a otras personas.

Luego de presentar las definiciones de representaciones mentales y dominios, nos vamos a referir al dominio específico de la lectura inicial. Es decir a aquellas representaciones o saberes que sostienen el aprendizaje inicial de la lectura como un campo de conocimiento que está íntimamente relacionado con el aprendizaje de la lengua materna.

Cuando se habla de aprendizaje de la lectura se habla de un proceso que, como se ha señalado, se inicia con el aprendizaje natural de la lengua materna y que continúa con aprendizajes más formales y cada vez más complejos que se espera que el sistema educativo promueva en sus diferentes niveles de organización: preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación superior. Por lo tanto, aprender a leer se puede interpretar como el camino que los seres humanos recorren para llegar a ser buenos lectores o lectores competentes. Y, ¿quién es un lector compe-

tente? Aquel que construye significado a partir de símbolos impresos, utilizando el conocimiento sobre el alfabeto escrito y sobre la estructura de los sonidos de la lengua oral, con el propósito de alcanzar la comprensión para llegar a la interpretación (Snow, 1990).

El desarrollo de la lectura se puede visualizar como un tejido así como el que vemos expuesto por Scarborough (2002) en la figura 1, en el cual se van entrelazando los diferentes subdominios de conocimiento o saberes que tienen que ver con la lectura inicial y que constituyen los dos grandes componentes de la lectura: la decodificación y la comprensión-interpretación (Hoover y Gough, 1990). La decodificación tiene que ver con los procesos que conducen al reconocimiento de la palabra escrita y la comprensión/interpretación se relaciona con la posibilidad de derivar significados y sentidos de lo impreso.

Desde la perspectiva del aprendizaje temprano, los lazos involucrados en la decodificación incluyen aspectos como: la conciencia fonológica, el principio alfabético y el reconocimiento visual de la palabra escrita. Por su parte, los lazos relacionados con la comprensión/interpretación incorporan el conocimiento del mundo, el vocabulario, el conocimiento de las estructuras del lenguaje, el razonamiento verbal y el conocimiento sobre lo impreso. Estas dos vertientes de conocimiento (comprensión del lenguaje y reconocimiento de la palabra impresa), aunque pueden verse como separadas, se entrelazan y conducen a establecer los fundamentos para la lectura competente. Es importante señalar que los lazos que conforman la comprensión se hacen cada vez más estratégicos y versátiles mientras que los lazos del reconocimiento de palabras alcanzan cada vez niveles mayores de automatismo.

Lo anterior sucede como consecuencia de una manera de organización del conocimiento humano: la coordinación de habilidades que se automatizan con otras habilidades que se hacen cada vez más estratégicas y versátiles en el logro de un aprendizaje activo y significativo en el niño.

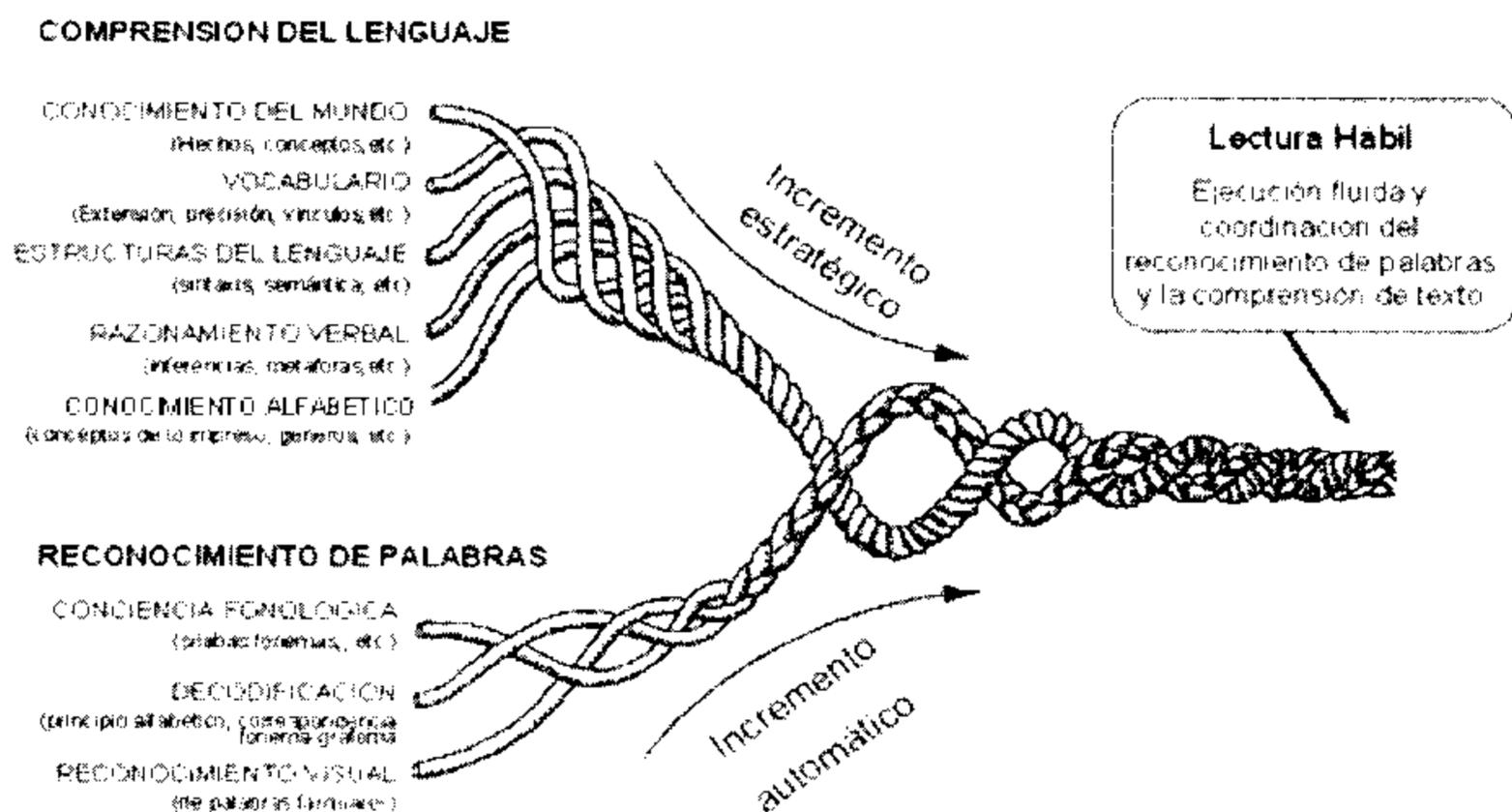


Figura 1. Articulación de los procesos y habilidades implicados en la lectura hábil. Tomada de Scarborough (2002).

Es importante mencionar que hay un denominador común en todo este entramado de saberes infantiles. Se trata del factor emocional (Rogers, 1994): el vínculo afectivo que se crea entre los otros y el niño o la niña, entre los niños y las niñas y los objetos materiales y simbólicos de la cultura en la que están inscritos, entre los niños y las niñas y los acontecimientos y eventos valorados por esa cultura. Desde nuestra perspectiva, este factor es preponderante en todos los dominios del conocimiento<sup>2</sup>.

Entonces, surge la siguiente pregunta: ¿Será que todos los niños siguen el mismo curso de desarrollo en lo que respecta al aprendizaje inicial de la lectura? La respuesta a esta pregunta está relacionada con las condiciones que promueven los diferentes tipos de conocimiento involucrados en la lectura inicial. Snow, Burns y Griffin (1998) así como Wasik, Dobbins y Herrmann (2002) afirman que las habilidades para la lectura se adquieren de manera relativamente predecible en aquellos niños que:

- 1) Tienen un desarrollo típico/normal promedio o superior del lenguaje oral,
- 2) han tenido experiencias en la infancia temprana que fomentan la motivación hacia la lectura y en las que se les

2. (cf., Llinás, 2003)

han brindado las oportunidades de estar expuestos al alfabetismo en uso —experiencias auténticas de uso cultural en las que la lectura y la escritura forman parte de la vida cotidiana—; 3) han obtenido información sobre la naturaleza del sistema de escritura a través de diversas oportunidades para aprender las letras y reconocer la estructura interna de la palabra hablada, así como, explicaciones sobre el contraste entre la naturaleza del lenguaje hablado y escrito, y 4) cuando la situación lo requiere, han asistido a instituciones de atención a la primera infancia —guarderías, preescolares, jardines infantiles, hogares comunitarios, centros vecinales, colegios— que les brindan las mejores oportunidades para continuar o iniciar el aprendizaje de la lectura y para sumergirse en experiencias significativas de alfabetismo.

Para terminar queremos resaltar algunos aspectos, eventos, prácticas sociales, que definitivamente contribuyen a crear los cimientos para la lectura y que tienen que ver con:

- El juego de la comunicación que se establece, dirían algunos, aún antes del nacimiento, y está conformado por el intercambio de voces, gestos, miradas, sonrisas, llantos, gorjeos, vocalizaciones, rodeado de un vínculo afectivo fuerte.
- Los juegos con los sonidos y la musicalidad de la lengua: nanas, retahílas, rimas, canciones, poesía.
- El campo de atención intersubjetiva: la atención conjunta entre el adulto y un niño en un mismo evento, con el uso de los gestos para pedir cosas o sólo para mostrar algo a un adulto.
- El uso de la conversación.
- El historiar, la narración, el relato, contar más allá del aquí y el ahora hacia mundos imaginarios y posibles: presente, pasado y futuro.
- La lectura compartida, la lectura en voz alta, que se inserta en las actividades mencionadas con anterioridad.

- Los vínculos afectivos y las relaciones que se establecen entre el niño y sus principales cuidadores adultos.

Todos los saberes — representaciones mentales atravesadas por lo emocional, por vínculos afectivos — que construyen los niños en los diferentes escenarios de socialización durante los 6 primeros años de vida establecen los cimientos para que los niños y niñas lleguen a ser lectores que disfrutan de esta posibilidad de la lengua, que reconocen en esta herramienta de la cultura una fuente de aprendizajes cada vez más compleja y emocionante. Niños y niñas que, en últimas, identifican el papel emancipador de la lectura.

### *Comentario de Evelio Cabrejo:*

Para comprender el proceso de la lectura, también hay que saber que lo importante de la actividad psíquica es la construcción de significados que empieza desde el nacimiento. El ser humano comienza a construir los primeros significados leyendo la voz, la entonación de la voz del rostro humano y todos esos actos de presencia-ausencia, de ritmos alimentarios, etc. etc... Para que un niño aprenda a leer tiene que descubrir que hay significado en un texto. Si el niño no ha descubierto que hay significado en un texto, no le interesa la lectura y se queda en la decodificación. Cuando un niño sabe que en el texto hay significado ya es lector antes de aprender a decodificar, es cuando le pregunta a los padres a todo momento, ¿Qué dice aquí?, ¿Qué dice aquí?, ¿Qué dice aquí?

Ese niño aprende a leer luego. Con la práctica de la lectura a alta voz, se le da la oportunidad al niño de descubrir que en los textos hay significado. Si no, viene el sufrimiento de la decodificación y viene el sufrimiento del profesor también. Para poder leer hay que haber comprendido el texto ó si no, es imposible. Bueno, y hay una serie de cositas, hay una serie de aperitivos, para que la lectura sea normalmente aceptada.

Un aperitivo es descubrir antes de leer el espacio cultural del libro; el libro es un objeto cultural y el espacio del libro está

organizado de una manera diferente en todas las culturas, por ejemplo aquí leemos de derecha a izquierda, en Egipto leemos al contrario, en Japón de arriba hacia abajo. Esto no se puede enseñar pues se trata de una transmisión, es el movimiento del ojo, según la cultura, el movimiento del ojo es algo complejo en el acto de leer. Por eso los niños cuando se les está leyendo a alta voz, miran el rostro del que está leyendo para poder captar ese misterio tan complejo, hacen un análisis sintáctico por el movimiento de los ojos. Esos aperitivos, son necesarios, para evitar que la lectura se convierta en un sufrimiento psíquico y en una fuente de humillación.

# COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

BORIS BUSTAMANTE

**p**  
erspectivas

Yo traía también una propuesta de trabajo que hemos hecho en la Universidad Distrital a través de un grupo de investigación que se llama “Educación, Comunicación y Cultura”, que es reconocido por Colciencias. Muchos de los que estamos allí, venimos de diferentes disciplinas y hemos trabajado fundamentalmente el tema de la comunicación y educación, y últimamente nos hemos dedicado a comprender parte de los procesos de construcción de representaciones y de tematizaciones que hacen los medios acerca del mundo. Hacemos una lectura social sobre la infancia, pero particularmente estamos tratando, en estos momentos, no solo de verlos desde la perspectiva crítica o analítica sino ver como la crítica tiene que ver con la producción de esos lenguajes.

## **Tematizaciones sobre sujeto-objeto**

Quisiera retomar varias cosas: empiezo por preguntarme si hay una lectura de la representación a partir de la que podríamos

llamar la época de la filosofía moderna, en la cual se hace una tematización sobre el sujeto, en esa relación de sujeto-objeto, hasta llegar claro está, a propuestas como la de Piaget, propuestas contemporáneas, pasando necesariamente por Kant, Hegel, pasando por toda una serie de filósofos, sociólogos, etc. que tematizan la relación sujeto-objeto y describen cómo el sujeto conoce el objeto y cómo son las facultades por parte del sujeto de conocer el mundo. Es decir, esa relación sujeto-objeto, me parece muy interesante y cómo en ella está necesariamente lo que llamaríamos fenómenos de acción y lenguaje, en la cual también trataremos de tematizar.

Una segunda es la tematización de la infancia y su maltrato. Lo que se ha tematizado no es solamente el maltrato, sino una preocupación que, desde la filosofía podríamos llamar preocupación por la crisis de humanidad. Esto nos invita a pensar la relación del niño con los otros niños, del niño con los adultos, del niño con la comunidad, con la familia, y en la forma en cómo los medios la han tematizado, no para mostrar la crisis de humanidad, sino la única intención de tocar el tema, pero sin generar procesos más allá de lo que siempre hemos cuestionado nosotros en nuestro trabajo, de cómo se puede generar una mejor cultura política, democrática, un mundo de representaciones y de acciones democráticas, que también los medios puedan ayudar a construir.

### **La cultura como síntesis simbólica de la experiencia humana**

Y eso entonces, me lleva a pensar un poco preguntándome por lo que nos hace humanos, es decir me lleva a indagar la cultura ya que en ella lo que hay es una síntesis simbólica de la experiencia humana.

Y en esa síntesis de la experiencia, en esa síntesis simbólica de la experiencia humana constitutiva de nuestro mundo, nosotros vivenciamos y experienciamos el mundo. Y una manera de vivenciarlo y experienciarlo es a través del lenguaje. Pero el mundo está constituido intersubjetivamente, y puede ocurrir que

exista una idea simple de lo que es la intersubjetividad, como es la idea de que exista otro y solamente cuando se piensa que existe el otro, entonces se estaría casi que en un dilema, porque, estaríamos atendiendo a una situación que hoy en día está circulando y es que “todo vale”, que “todos somos autónomos”, todos queremos hacer lo que nos de la gana, entonces, ¿porqué tendríamos que respetar al otro?

### **El otro no está por fuera de mi mismo**

Hay que pensar en el otro, es cierto, hay que pensar en el otro por que el otro no está fuera de mi mismo, él está en mí; y no está en mí por que esté en mí sino porque yo también estoy en el otro; y ahí empieza a darse un fenómeno interesante, desde el punto de vista fenomenológico, del cómo efectivamente nos podemos constituir ya sea ética, moral, social, política e incluso científicamente en el otro. Allí es donde empezamos a entender en cierta parte que en la relación de mi experiencia en el mundo, la gramática que yo interiorizo, del lenguaje o de la lengua, está también la posibilidad de interiorizar la gramática del mundo, del mundo que tengo ahí, que me toco vivir; el mundo al cual yo vine: yo nunca pedí que me dieran unos padres ‘x’, nunca pedí que me dieran una lengua ‘x’, nunca pedí una religión ni un sistema religioso y político, pero en este mundo me tocó experimentar para comprender. Las relaciones intersubjetivas de cada uno de estos fenómenos, están ya constituidas. Por eso algunos son católicos no por convicción, sino por que interiorizaron unas relaciones religiosas, y así vamos construyendo una religiosidad o una representación religiosa y unas acciones religiosas en el mundo.

Esto me lleva, retomando a Chomsky, a hablar de una gramática generativa, es decir, que cuando yo interiorizo esa gramática, tengo la posibilidad ya no solamente de generar discursos u oraciones infinitas; allí el discurso genera acontecimientos en el mundo, lo que estoy generando en este momento son acontecimientos, no comportamientos; genero acciones en el mundo, es decir, presencia en el mundo, vivencia en el mundo, genero en el mundo. Y esa vivencia en el mundo no es particular, no

es individual, aunque yo tenga una individualidad, sino que es una presencia y una existencia que renueva lo ya constituido culturalmente, previo a mi existencia en el mundo. Por eso soy generativo, es decir, puedo generar nuevas posibilidades de arte, nuevas posibilidades de hablar, nuevas posibilidades de poetizar el mundo.

Y entonces ahí el discurso adquiere una connotación de acontecimiento; me gusta esa diferenciación en latín de la *red naturum*, es decir, las cosas que produce la naturaleza de la *redya nestarun*, que son aquellas cosas que produce el hombre a partir de la acción, a partir del lenguaje.

### **Las intersubjetividades hacen posible que el mundo exista**

Y es así como muy bellamente el profesor Cabrejo, retomando un poco la fenomenológica, nos muestra cómo es que vamos construyendo esas cosas del mundo, esas cosas que están fuera, el objeto que está allí; y desde el punto de vista psíquico yo puedo ver la silla y relacionarla con el sujeto (crear relación) pero además viene la otredad o la idea del otro, y es que el mundo está constituido intersubjetivamente, se trata de un encuentro de subjetividades; ya conocimos las subjetividades desde el punto de vista de Piaget, desde el punto de vista de Kant, desde el punto de vista de Hegel, desde el punto de vista de Descartes; recuerden a Descartes pienso luego existo, una cosa bella, si existe el sujeto pero también la mirada del sujeto, ahora pasamos a la mirada, la que a la larga a través de la acción comunicativa, ya lo decía Habermas, posibilita que el mundo se construya.

El hablar de una intersubjetividad, me lleva, necesariamente a retomar la idea de la síntesis simbólica de la experiencia humana. En la cual el sujeto -el yo- tiene un lenguaje interior y en ese lenguaje, lo que interiorizo es la síntesis de la experiencia humana en el mundo, con el otro a través del lenguaje, a través de la palabra. Incluso, en un momento dado la palabra que se dice genera experiencia; porque se puede ser repetitivo, por ejemplo la palabra "silla" el niño la repite: "silla, silla" en la escuela,

como lo señalaba muy bien el profesor Cabrejo, ahí puede haber una experiencia muy rica, muy fonológica, muy gramatical, muy desde el punto de vista de la escritura, en el sentido puramente literal. Pero yendo más allá, quisiéramos ver cómo los objetos no son solamente objetos, o el objeto que construimos no solamente es constitutivo de la humanidad; silla no es silla por que se diga silla, sino que silla es silla porque la podemos reconocer conceptualmente, pensarla conceptualmente, imaginarla en el mundo y esto efectivamente posibilita el contacto de los sujetos.

### **Hay que superar el espejo**

Esto nos lleva a pensar claro está, y ahí acepto un poco lo que plantea el profesor Cabrejo, que en la primera etapa del desarrollo del niño el otro puede ser un espejo verbal, existe un yo, y ahí voy a ser Kantiano, un yo que acompaña todas mis representaciones. Es decir, un yo que siempre me acompaña a elaborar todas mis representaciones del mundo. Un yo que puede ser un espejo, pero hay que superar el espejo y es ahí donde viene la riqueza de lo que nosotros llamamos la experiencia; la palabra experiencia no significa que yo tenga un contacto con el objeto, la palabra conciencia significa fundamentalmente que hay una conciencia que está en movimiento en el mundo. Una conciencia simple, es decir de la pura representación, de la pura relación de los sentidos y de las percepciones de esa serie de representaciones que soy capaz de retomar para hacer síntesis y comprenderlas desde un punto de vista universal y de las leyes. Es decir, que la llamaríamos en el mejor sentido de la palabra, racionalidad para poder llegar a entendimientos de las cosas.

### **De la representación al entendimiento**

¿Cómo paso de la representación de la imagen del objeto o de los objetos a poder entender el mundo de los objetos, pero no solamente de los objetos, sino también de las acciones humanas, de la acción moral, de las emociones? Porque es entendible la relación con el objeto, pero habría que mirar cómo se diferencian las representaciones que hacemos desde la perspectiva de las

acciones humanas, de las acciones estéticas, etc., que son las que nos van a posibilitar una mayor comprensión de esa facultad de pensamiento y de imaginación por parte del hombre. Entonces, pasamos de una representación a un entendimiento, a lo que pudiéramos llamar, desde el punto de vista del sujeto, de una representación a una noción, a un entendimiento como concepto, como idea del mundo, como teoría de conocimiento, como teoría del mundo o como teoría de comprensión del mundo, que está mediada fundamentalmente por el lenguaje; y eso es movimiento de la conciencia, porque sería un poco grave o limitado sentir que hay un sujeto, un objeto y un espejo y ¡listo! Hay todo un movimiento de esa experiencia humana.

### **La matriz dialógica del lenguaje**

Esto entonces me lleva al sentido de la otredad, si el mundo está constituido intersubjetivamente, quisiera señalar que precisamente una de las cosas que debemos pensar y entender, es esa matriz dialógica que tiene el lenguaje.

Esa matriz dialógica que tiene el lenguaje está bien mostrada en esa relación de "yo-tú-él", e incluso se podría pensar también, desde esa perspectiva moral, cómo esa relación que yo tengo con el otro, para poder superar los conflictos desde el lenguaje, no solamente existe porque yo reconozca al otro sino porque yo siento la dignidad humana en el otro y el otro debe ver la dignidad humana en mí. Desde aquí puedo comprender esa representación que tengo del sujeto. Entonces al tratar de recuperar o de tener esa idea de matriz dialógica, que igual es una matriz, vamos a encontrar muchos fenómenos de verticalismo. Es decir, esa matriz dialógica sigue siendo dialógica, aunque haya relaciones autoritarias; el otro me necesita a mí, aún yo siendo autoritario, porque no se puede ser autoritario sobre si mismo sino teniendo una relación con el otro.

Retomando a Freire, podemos preguntarnos ¿Cómo se da esa recuperación de la palabra en el otro?, porque en últimas, hemos

trabajado mucho sobre el lenguaje. Planteamos, o se ha planteado, que somos sujetos de lenguaje en tanto somos sujetos de derechos humanos, pero aquí debemos puntualizar que derechos humanos no son los que nos pintan los medios, sino otra cosa; la idea de humanidad, es una idea de libertad, una idea de humanidad como conocimiento, una idea de una humanidad como poder vivir plenamente en el mundo, una idea de humanidad como el poder reconocer nuevas posibilidades del sujeto humano; porque aquí se han reducido derechos humanos a matar ó no matar que es la que nos ha inventado los medios, y no es así de simple, como crear todas las condiciones humanas para ser humano, es decir, para tener todos los derechos humanos a través de ser sujeto de lenguaje; y sujeto de lenguaje no es hablar más, ni aprender más, sino ver y utilizar el lenguaje como proyecto de vida, como proyecto de ciudadanía, como presencia en el mundo, ser sujeto de lenguaje es utilizar el lenguaje como emocionalidad de mi existencia, en este ser, en este vivir. Y ahí juega un papel fundamental toda esa relación necesariamente fenomenológica.

### **La escuela tiene un problema: en su interior está apareciendo un lenguaje esquizofrénico**

Teniendo este marco general, la escuela tiene un problema: una comunidad de aprendizaje es una comunidad de lenguajes, porque allí lo que hay desde el punto de vista de la intersubjetividad son sujetos de lenguaje que interactúan lingüísticamente, que interactúan con lenguajes, que interactúan con acciones y con sentidos. Se trata no de comportamientos sino de acciones; efectivamente está limitada esa idea de presencia del lenguaje a la comunidad escolar o a la comunidad social o a la comunidad de los medios, etc. Entonces, lo que se está tratando de plantear aquí es que es posible que en esa comunidad de aprendizaje, como comunidad de lenguaje, pueda aparecer un lenguaje esquizofrénico. Yo no soy psicoanalista, ni psicólogo, pero sí quisiera señalar que en ese lenguaje esquizofrénico, en ese proceso de transmisión y de información hay un problema grave: el niño

simula aprender y simula aprender porque hay un lenguaje vacío que no es constitutivo, y que no posibilita las interacciones entre los sujetos.

### **Mostrando caminos**

Quisiera traer como ejemplo un trabajo que hicimos con niños, con 700 niños, en la emisora de la Universidad, pero ojo no es una investigación sino un trabajo concreto, que pudimos generar a partir de una tesis que tenemos nosotros allí. Se trata de devolver la palabra o los lenguajes a los otros, en el sentido de cómo se puede recuperar la acción y el lenguaje de estos sujetos, en el mundo.

Quisiera entonces para cerrar, mostrar unos ejemplos de un programa radial que hicimos con los niños. Desde la emisora de la Universidad Distrital tenemos un programa radial que se llama *Zona Escolar*, y en ese programa los niños producen sus propios discursos, mostrándonos que tienen una riqueza enorme. Un niño al final de la experiencia del año pasado nos dijo: *“Profesor, aquí no hacíamos una tarea para el profesor, sino que hacíamos una tarea para los estudiantes, para la comunidad, para la sociedad”*. Y aquí empezamos a ver toda la riqueza, todo el discurso crítico, toda la creatividad del lenguaje por parte de los niños, haciendo uso de los medios, haciendo una apropiación y un uso crítico de los lenguajes de los medios de comunicación. Pasan del simple sentido común a una mayor visión discursiva, crítica y creativa del lenguaje, me parece que ahí hay una experiencia positiva.

Los maestros dicen a veces que es una perdedera de tiempo trabajar con los medios, o a veces, los maestros se limitan a criticar a los medios poniendo un video y buscando qué es lo malo y qué es lo bueno de lo que se plantea en ese video. Hoy en día a través de los medios los sentidos humanos tienen un horizonte más amplio, hoy los jóvenes pueden ver más de lo que pudimos ver nosotros, no queriendo decir con esto que ellos tengan mayores posibilidades o más crítica que nosotros, no. Lo que estoy

diciendo es que en un momento dado nuestro mundo estuvo ligado al mundo del libro y hoy en día, los horizontes de los sentidos se han ampliado por unos nuevos lenguajes que están atravesando nuestra acción comunicativa, nuestra constitución humana y nuestra posibilidad de construir conocimiento.

*Comentario de Evelio Cabrejo:*

Encuentro profundamente enriquecedor el discurso venido de la filosofía. Me fascina la filosofía, siempre me ha gustado la filosofía. A través de mis estudios de filosofía, mi idea era siempre leer cómo la filosofía trataba de explicar el hombre, y desde los griegos, pasando por Santo Tomás de Aquino, Kant y los filósofos que usted nombró, yo pensaba que había una especie de sufrimiento filosófico, desde esa idea del 'Ser' y 'Estar', y que toda la fenomenología filosófica, como nos decía Kant, que nosotros no éramos capaces de observar lo esencial, y debíamos contentarnos con observar los fenómenos; Santo Tomás de Aquino nos mostró que finalmente deberíamos hacer la misma cosa, porque lo esencial no estaba, no era posible para el hombre, sino que solo era posible para la mente divina. Y en medio de todo eso, me di cuenta que detrás de todos esos discursos filosóficos, yo quería saber finalmente qué era un niño, detrás del sufrimiento, de la teoría lingüística, con todos los modelos tan sofisticados que hemos construido en las tradiciones gramaticales: grecolatina, árabes y chinas. Yo quise también, a través de todo ese sufrimiento teórico, ir a ver como es que el lenguaje es posible en cada bebé que nace cada día en la tierra. Y es al tratar de darle una respuesta a ese sufrimiento que me di cuenta que para que nosotros comprendiéramos bien todos estos fenómenos, teníamos que ir a ver como es que el otro se construye en el espíritu de cada bebé, y ahí me di cuenta que había que hacer una diferencia fundamental, entre el otro y la intersubjetividad, que la intersubjetividad es un fenómeno social, pero que el otro, es la matriz, que constituye la hominización. Yo distinguí esas dos cosas, que para que haya el otro de mi intersubjetividad se necesita primero que haya el Otro, escrito con mayúscula, en la psiquis del bebé; si el Otro

no está en el espíritu no puede aparecer fuera, y entonces me di cuenta que podía hacer una distinción entre alteridad y otredad, como usted dice para que haya intersubjetividad tiene que haber otredad simbólica en el espíritu, sino, no es posible; precisamente la otredad en ese sentido es la constitución del hombre, y después viene la humanización por la experiencia humana.

## RELATORES

**CECILIA RINCÓN B.:** Psicopedagoga, Magíster en Estructuras y Procesos de Aprendizaje. Ha realizado investigaciones en el campo de la Educación, Evaluación de Aprendizaje, Teoría General de Planeamiento y Desarrollo Curricular, Formación de Maestros e Imaginarios de Infancia. Directora del Grupo de Investigación INFANCIAS Docente e investigadora Universidad Distrital. Actualmente Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

**RITA FLOREZ:** Fonoaudióloga con Maestría en Lingüística. Ha realizado investigaciones en el campo del desarrollo del lenguaje, la evaluación del lenguaje oral y escrito, la competencia comunicativa y el impacto de la comunicación hablada y escrita en los procesos educativos de los niños con y sin problemas de habla, lenguaje y audición. Directora del grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia. Profesora del Departamento de la Comunicación Humana de la Facultad de Medicina universidad Nacional.

**BORYS BUSTAMANTE BOHORQUEZ:** Filósofo, Magíster en comunicación. Ha realizado investigaciones en los campos de la comunicación, la educación y la lingüística. Docente e investigador de la Universidad Distrital. Actualmente coordinador de la especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios interactivos.