



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**Los saberes de los niños acerca
de los recursos hídricos**
Una aproximación al análisis
de sus narrativas e interacciones

Santamaría, Flor Alba

Los saberes de los niños y las niñas acerca de los recursos hídricos: una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones / Flor Alba Santamaría. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011.

162 p. ; cm. -- (Libro universitario)

ISBN 978-958-8337-98-2

1. Recursos hídricos 2. Niños y medio ambiente 3. Agua - Uso I. Tít.

II. Serie.

333.91 cd 21 ed.

A1284055

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

- © Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- © Facultad de Ciencias y Educación
- © Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez Torres

ISBN 978-958-8337-98-2

Primera edición: Bogotá D.C., marzo de 2011

Dirección Sección de Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial

Matilde Salazar Ospina

María Ximena Amado Sánchez

Diagramación

Guillermo Peñaloza Martínez

Corrección de estilo

María José Díaz-Granados

Diseño de cubierta

Guillermo Peñaloza Martínez

Impresión

Imprenta Nacional de Colombia

Preparación editorial

Sección de Publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Miembro de la Asociación de Editoriales

Universitarias de Colombia (Aseuc)

Fondo de Publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carrera 19 No. 33-39

Teléfono 3239300 ext. 6203

Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

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

Hecho en Colombia

Contenido

PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO I. APROXIMACIONES TEÓRICAS	9
PLANTEAMIENTOS LINGÜÍSTICOS Y SOCIOLINGÜÍSTICOS	10
Sobre las interacciones	10
Sobre la intersubjetividad	14
Los niños como sujetos	15
Acerca de los saberes	18
Lenguaje, interacción y narración	21
Relevancia de la narración	23
El relato oral	24
Narratividad y relato infantil	26
Narraciones infantiles y construcción de identidad	26
Diversidad y creación discursiva en los relatos infantiles	27
PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS	29
Investigación cualitativa	29
Elementos etnográficos	31
CAPÍTULO II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS PRODUCCIONES INFANTILES	35
RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	35
Contexto y población	35
Las instituciones educativas	35
Los niños participantes	35
Herramientas para la recolección de la información	36
PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	37
Una aproximación al análisis desde la lingüística	40
Siguiendo la ruta de los mapas infantiles	76
La estructura del mapa infantil	77
Los caminos y las avenidas	78
Los tamaños	79
Las caracterizaciones de género	79

La cantidad de detalles	79
El trabajo en grupo	80
El mapa como relato gráfico	81
Algunas consideraciones frente a territorialidad e infancia	82
¿Y qué pasó con el río Tunjuelito?	83
SENTIRES Y SABERES SOBRE EL AGUA DE UN GRUPO DE NIÑOS SORDOS	84
Lectura de imágenes de los niños sobre el agua	87
Lectura de cada mapa	87
Aspectos de una lectura general	99
Elementos notables	100
Lectura de imágenes	101
Aproximaciones a las ideas acerca del agua a partir de respuestas a interrogantes	107
Otras apreciaciones	113
Transformaciones en busca del agua escondida	113
La relación entre los niños sordos y los oyentes	116
CAPÍTULO III. A MODO DE EPÍLOGO: NEGATIVOS DE INFANCIA POR LA SENDA DE LA POÉTICA Y DE LA FOTOGRAFÍA	119
EL RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO: RECORRIDO POR EL RÍO TUNJUELITO Y SUS ALREDEDORES	119
EL CAMINO RECORRIDO: EXPEDICIÓN POR EL PÁRAMO EL VERJÓN	123
El camino recorrido	124
El saludo de los frailejones	125
El barro y las embarradas	126
La cascada y el encuentro con los espíritus del agua	128
ENCUENTRO DE VOCES Y EXPERIENCIAS	130
Magia, saberes e interacciones	130
PUENTE NACIONAL: ENCUENTRO DE LO URBANO CON LO RURAL	133
CONCLUSIONES	137
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

PRESENTACIÓN*

La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su labor de formación de investigadores con capacidades para indagar sobre los procesos de formación, consolidó una línea de investigación relacionando la niñez y el medio ambiente, en esta línea surge el proyecto “Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas acerca de los recursos hídricos de su entorno, en contextos rurales y urbanos a través del análisis de sus interacciones y de sus narrativas”, cuyos resultados de investigación se presentan en este libro.

La pregunta esencial que dio base a esta investigación fue: ¿Qué saberes tienen los niños en dos contextos distintos, rurales y urbanos, frente a un elemento común como es el agua? Este cuestionamiento inicial propició el primer momento de acercamiento a la investigación con niños y niñas en el ámbito urbano en la localidad bogotana de Tunjuelito, donde se recolectó un corpus de respuestas sobre los saberes del agua, que a su vez produjeron nuevas preguntas de investigación e hipótesis sobre este tema. El equipo interdisciplinario que realizó la investigación tuvo la posibilidad de enriquecer los elementos producidos por la observación y el análisis interpretativo de los datos, desde diversos matices conceptuales.

Es a partir de esa mirada multidisciplinaria que se presentan los primeros esbozos sobre la relación del niño con el agua, teniendo en cuenta lo que expresan en sus relatos, sus diálogos, sus dibujos, sus mapas y sus gestos, los cuales plasmamos en las páginas que aparecen a continuación.

En el primer capítulo se presentan las aproximaciones a algunos de los elementos teóricos que sirvieron de punto de partida para el análisis. De una parte, temáticas como el lenguaje, las interacciones, la intersubjetividad, los

* En esta publicación se utiliza el término “niños” para hacer referencia al conjunto de niños y niñas y así facilitar la lectura. La decisión no tiene la intención de desconocer la diferenciación de género.

saberes, la narración y el relato infantil, son abordadas con aportes desde diferentes ciencias humanas como son la lingüística, la psicología y la pedagogía; de otra, se exponen los elementos metodológicos que se tuvieron en cuenta como son los aportes desde la investigación cualitativa y la etnografía.

En el segundo capítulo se presenta la manera como se realizó la recolección de la información y qué herramientas metodológicas se emplearon. Posteriormente, desde la lingüística, se hace una aproximación al análisis de las producciones verbales y no verbales de los niños, que surgieron durante los talleres. Se presenta igualmente un análisis de los sentires y saberes de un grupo de niños sordos en relación con el agua.

Finalmente, se concluye y presenta la información de los saberes de los niños, en un contexto urbano, sobre los recursos hídricos y su relación con lo ambiental, y se dejan algunas proyecciones para investigaciones futuras que aborden este tema, también se enfatiza en que esta investigación abre nuevos caminos en la investigación lingüística acerca de los saberes infantiles y su relación con el cuidado del medio ambiente.

A manera de epílogo se presentan algunos de los textos realizados en el transcurso de la investigación, como también muestras de la memoria fotográfica de las almas, los rostros y los paisajes captadas durante los momentos y recorridos como complemento para el disfrute y la interpretación.

En síntesis, la investigación—cuyos resultados se presentan en este libro— se convirtió en un instrumento movilizador de la creatividad y autonomía para cada participante del grupo, tanto de los niños como del equipo investigador. Esta perspectiva nos indujo a tener en cuenta algunos de los problemas que viven las comunidades socialmente desfavorecidas. De esta manera, los niños pasaron de ser un tema de estudio, a ser los autores de su propia experiencia. Al dar la palabra a cada niño para que relatara sus historias, se reafirmó la posibilidad de un cambio; la investigación catalizó en el grupo un proceso de autorización: autorización para ser y para actuar en pro del desarrollo de las comunidades y, por ende, del desarrollo sostenible, teniendo como punto de partida y de llegada una visión de ecología humana donde se tenga en cuenta a los niños con sus saberes, sus voces, sus relatos, sus almas y sus rostros integrados a un paisaje sin fin.

CAPÍTULO I

APROXIMACIONES TEÓRICAS

En este primer aparte se esbozan algunos de los elementos conceptuales que se tuvieron en cuenta en esta investigación.

Devenir un ser humano consiste en participar en procesos sociales compartidos en los cuales emergen significados, sentidos, coordinaciones y conflictos.

“La complejidad de los problemas nos desarticula y, por esta razón, se vuelve necesario un reordenamiento intelectual que nos habilite para pensar la complejidad” (Morin, 1994). Para Morin (1999), la pérdida del futuro podría ser una ventaja si nos empuja a la aventura de lo desconocido; ella nos ha hecho desarrollar la conciencia de la ambigüedad de los procesos científicos y técnicos, y de la incertidumbre de nuestro porvenir.

Esta investigación puede ser entendida como un tiempo para la creatividad hacia la restauración de los elementos singulares de lo local, de los dilemas, de la apertura de nuevas potencialidades. Las implicaciones sociales y ecológicas de esta actividad no estarían subordinadas a ciencias particulares, a formas culturales o terapias específicas, sino que se encuentran en el centro de esta investigación.

Sentirse partícipes/autores de una narrativa, de la construcción de los relatos históricos, es una de las vías de que disponen los individuos y los grupos humanos para intentar actuar como protagonistas de sus vidas, incluyendo la reflexión de cómo emergemos como sujetos, de cómo somos participantes de y participados por los diseños sociales (Schnitman, 1994).

Sabemos que interrogarnos por los saberes infantiles implica repensar la cultura misma, implica una transformación de los discursos institucionales y culturales.

El arte de vivir se encuentra en las culturas, de ahí que estas estén obligadas a aprender de forma continuada. Por ello, el rescatar y valorizar con

profundidad los “saberes de vida” de los niños, fruto de una marcha desde y hacia la humanidad a lo largo de una historia concreta, se hace urgente cuando se trabaja desde la perspectiva de un futuro sostenible.

Rescatar la “sabiduría” en el diario vivir es un sueño colectivo en el que se pretende construir una sociedad diferente, equitativa, con un bienestar integral para todos, pasando obligatoriamente por la cultura, en el sentido antropológico, económico y pleno del término. Cultura como referencia a la existencia social de todo país o pueblo, eje sobre el que deberá reposar la identidad de cada uno, enriquecida a través de encuentros constantes con otras culturas, con la inmensa diversidad cultural que existe en Colombia y en el planeta entero.

Planteamientos lingüísticos y sociolingüísticos

Teniendo en cuenta la orientación interdisciplinaria se tomaron como punto de partida fundamentos dados desde la lingüística, la sociolingüística, la psicología, la filosofía y la pedagogía en lo referente a la noción de saberes, interacción, narración y relato, por ser estos los ejes temáticos de la investigación. A continuación se desarrollan algunos postulados teóricos desde donde se ubicó la investigación.

Sobre las interacciones

El conocimiento que el niño tiene sobre el mundo nace de las interacciones recíprocas que se establecen entre él y otro, este otro puede ser la madre, el padre o cualquier otra persona que intervenga en su vida. Un niño que ve que una o varias personas le brindan una “base segura” es capaz de explorar su mundo con confianza sabiendo que está protegido de todo lo que puede ser peligroso. Las interacciones que el niño vive con las personas de confianza son relativamente homogéneas, reconfortantes e imprevisibles. A partir de estas relaciones el niño aprende. Los niños que establecen un vínculo sólido con el otro desde la más tierna edad demuestran mejores competencias sociales y exploratorias que los niños que no han tenido este vínculo.

La noción de interacción niño-otro ha tenido un desarrollo considerable en los últimos quince años. Anteriormente, según el modelo teórico pre-

valeciente, el niño se guiaba por líneas de desarrollo (libidinal, cognitiva, motora, etc.) y estos procesos de desarrollo eran sometidos a la influencia del otro. Hoy en día, la noción de interacción conduce a considerar igualmente los efectos que ejerce el niño sobre los otros y, en consecuencia, a la manera como él influencia en su momento, de manera activa, al otro. Esta dinámica aparece entonces como un encadenamiento de procesos direccionales que evocan el modelo de un espiral que algunos han llamado transaccional. Esta noción de espiral indica que, con el tiempo, los procesos de interacción evolucionan, enriqueciéndose el desarrollo psicológico del niño.

Existe en los bebés un trabajo silencioso, no observable directamente, que es el que les permite activar sus competencias lingüísticas precoces haciendo posible pasar de un nivel a otro; del grito al balbuceo, del balbuceo a la palabra, por ejemplo. Son los padres –la mayoría de las veces la madre– quienes a partir de su disposición psicológica le permiten al bebé realizar este y otros procesos de socialización.

Sabemos también que el contexto cultural estructura la interacción entre la madre y su bebé. Sin contexto no hay interacción.

Clásicamente se han descrito dos niveles de interacción entre la madre (o adulto principal que se ocupa del niño) y el niño (Moro, 1998):

- **Comportamentales:** que es el nivel observable de entrada. Involucra las interacciones sensoriales, visuales, vocales o acústicas, las interacciones corporales, táctiles, kinestésicas, gestuales. La cultura codifica en parte esta interacción.
- **Afectivos:** conciernen a la adaptación recíproca de los afectos del bebé y de la madre. Este nivel ha sido explorado por Stern a través de procesos de concordancia afectiva, que es la forma particular de intersubjetividad de los estados afectivos entre una madre y su bebé. Este nivel está también determinado en gran parte por códigos culturales que estructuran la expresión y la circulación de los afectos.

Estas distinciones se deben en gran parte a que la mayoría de los investigadores, influenciados por la teoría del vínculo de J. Bowlby (1969), han basado su metodología en los aspectos directamente observables y medibles de las interacciones (interacciones comportamentales). Por otra parte, en Europa –particularmente en Francia y en Suiza– los investigadores y los psicólogos clínicos, bajo la influencia de la teoría psicoanalítica, han con-

centrado sus esfuerzos en la investigación de la dinámica fantasmática que organiza las interacciones directamente observables. Desde hace algunos años, aparece la tentativa de integración de estos dos modelos. Simultáneamente, la antigua clasificación de las interacciones pierde una parte de su interés, quizás sería más claro diferenciar, por un lado, las modalidades interactivas, es decir, los canales a través de los cuales la interacción se efectúa y, por otro, los sistemas interactivos, representados al interior de cada sujeto por:

- Su organización fantasmática: interacciones fantasmáticas.
- Sus afectos: interacciones afectivas.
- Sus cogniciones: relativo al conocimiento del mundo.

Desde la psicología transcultural nos podemos plantear la existencia de un cuarto nivel, el cultural, que pertenece a las interacciones codificadas directamente por las representaciones culturales, teniendo en cuenta que los otros tres niveles descritos clásicamente están codificados de igual manera por la cultura, se encuentran permeados por ella.

Estas interacciones culturales comienzan con las representaciones concernientes al lugar de la madre dentro de un determinado grupo, al lugar del niño, de su naturaleza, de sus necesidades; la imagen que las madres tienen del niño y que ponen en escena en su relación con él. Las representaciones culturales codifican la materialidad de las interacciones. Las interacciones madre-niño se co-construyen en un sistema complejo de lazos que integran todas las dimensiones de lo humano y del grupo en sus múltiples pertenencias.

Sería erróneo pensar que las interacciones entre los sistemas se quedan necesariamente al interior de un mismo sistema y que, por ejemplo, son necesariamente los afectos de un sujeto los que interactúan con los afectos del otro. Por el contrario, las interacciones se hacen de manera “hipersistémica”: por ejemplo, los afectos del niño influyen los fantasmas maternos. En fin, es importante resaltar que, al interior de cada uno de los sujetos, los sistemas interactivos están en interacción, por ejemplo, los afectos de la madre interactúan con sus propios fantasmas; en el caso del niño pequeño los afectos interactúan, por ejemplo, con el comienzo de la actividad cognitiva.

Para Vygotsky (1987) es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales con compañeros más capaces permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la

resolución de problemas de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí solo. Lo que el niño interioriza es lo que previamente ha realizado en el contexto social; así, el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales. Plantea este autor que los procesos más antiguos aparecen en el plano social; estos procesos compartidos son interiorizados, transformados, para construir el plano individual. Nos aporta el concepto de la “zona de desarrollo próximo” de acuerdo con el cual el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades ligeramente distantes de su competencia, con la ayuda de adultos o niños más hábiles. La zona de desarrollo próximo es una región dinámica, sensible al aprendizaje de las destrezas propias de la cultura en la que el niño se desarrolla y participa en la resolución de problemas junto a otros miembros de su grupo cultural que tienen una experiencia mayor. De acuerdo con Vygotsky (1987), la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y actividades nuevas.

Bárbara Rogoff (1993) nos aporta la noción de “aprendiz” haciendo referencia al papel activo que los niños desempeñan en la organización del desarrollo; en la búsqueda de apoyo, por parte del niño, y el modo en que se sirve de otras personas en situaciones de interacción; en las tareas y actividades socialmente organizadas; en la naturaleza socio culturalmente ordenada de los contextos institucionales; en las tecnologías y en las metas de las actividades cognitivas. La interacción relacionada con el concepto de “aprendiz” alude a un número significativo de personas que mutuamente se utilizan como instrumentos para explorar el mundo, comprenderlo y aprehenderlo.

Siguiendo a Rogoff (1993), la niñez supone transformaciones en la naturaleza del proceso de compartir el significado entre compañeros. Para algunos, los niños nacen con la capacidad de compartir el significado con otras personas, mientras que para otros, los padres interpretan las acciones infantiles, que se suceden unas a otras de acuerdo con un ritmo o al azar. Algunos investigadores proponen que la intersubjetividad entre los bebés y los otros es innata, de tal manera que a partir de sus primeras interacciones los bebés están implicados socialmente en el acto de compartir el significado. Desde esta perspectiva, la contribución del niño cambia con el desarrollo, al igual que lo hace la naturaleza del significado que se comparte.

El niño es mucho más precoz de lo que creemos. Su inteligencia evoluciona de manera irregular, en una dinámica donde interfieren la memoria, las emociones y las interacciones sociales.

Sobre la intersubjetividad

Este concepto está íntimamente ligado con el de la interacción, y partimos del presupuesto de que es a partir de la intersubjetividad que adquirimos nuestra humanidad. Los niños que no logran crear esta intersubjetividad están en riesgo de ser autistas o psicóticos. Es a partir de esta que nos adentramos en el mundo, lo comprendemos, lo transformamos.

Generalmente asistimos a la instauración de una diferenciación entre lo intrapsíquico y lo extrapsíquico. Lo intrapsíquico corresponde al movimiento que permite la especificación progresiva de las diversas funciones psíquicas, de las diversas instancias interpsíquicas (ello, yo, superyó, por ejemplo, o inconsciente, preconsciente o consciente desde la perspectiva freudiana). Lo extrapsíquico, que es lo que nos interesa en esta reflexión sobre la intersubjetividad, corresponde al movimiento que permite al futuro objeto separarse de la simbiosis original y tomar poco a poco conciencia de la separación existencial, es decir, tomar conciencia de que el “yo” y el “otro” no son la misma cosa, no lo han sido verdaderamente y no lo serán jamás.

En el dominio lingüístico, esta diferenciación extrapsíquica que permite el acceso a la intersubjetividad se reflejará ulteriormente, hacia la edad de los tres años, cuando el niño adquiere la categoría del “yo”. Poder decir “yo”, da testimonio de la adquisición del sentimiento de existir como persona singular, específica, única en su género e individualizada. Poder decir “yo”, significa que el individuo se vive como separado y distinto del otro, es decir, no incluido en el otro, no pegado a él.

Esto supone, al mismo tiempo, un reconocimiento del otro como alguien aparte (y que él mismo se vive como un sujeto) y la constatación de la separación entre sí mismo y el otro.

Este proceso, eminentemente dinámico, comienza en los niños antes del advenimiento del lenguaje, y las raíces de esta intersubjetividad se encuentran, después de algunos años, en el centro de una serie de trabajos y

de investigaciones importantes desde el punto de vista del crecimiento y la maduración psíquica del niño.

Al cabo de algunos meses, gracias al establecimiento del “sentimiento de continuidad de existir” (Winnicott, 1993), el cual se ubica como trasfondo de la experiencia que tiene el niño cuando su madre se ausenta, este va a tomar conciencia de que existe por fuera de él una instancia, de que el no está solo en el mundo, y esto lo hará comunicarse con el otro, pasará de una comunicación inicial de tipo sincrético a una comunicación más interactiva que significa la aceptación psíquica que hace el niño de esta separación intersubjetiva.

Los indicios comportamentales que marcan este acceso gradual a la intersubjetividad son, por ejemplo, las conductas de cooperación con los otros, conductas que van más allá de los simples comportamientos de imitación o de anticipación mimética. Estas conductas de cooperación, emocionantes para el adulto, incitan a pensar que el niño es capaz de otorgarle al otro deseos, intenciones, proyectos que le conciernen, y que este otro tiene un espacio psíquico interno personal, descubrimiento que va probablemente de la mano con el descubrimiento de su propio espacio psíquico interno.

La intersubjetividad constituye actualmente un concepto central en el estudio del desarrollo del niño. Su estudio no puede disociarse del de la emergencia de las representaciones mentales. Cuando hablamos de intersubjetividad también debemos referirnos al dominio del lenguaje –porque no hay lenguaje posible mientras el futuro sujeto viva interpenetrado o pegado al otro, sin que exista una zona “transicional” (Winnicott, 1993)–, el lenguaje reflejará la existencia de esta zona.

Los niños como sujetos

Los niños son *sujetos*, partícipes activos de su comunidad y de su entorno, influenciados por las relaciones que establecen con las personas y con los contextos que conforman sus vidas, pero al mismo tiempo son modificadores de estos.

Al hablar del niño como sujeto hacemos alusión a la imagen y concepción de un sistema múltiple complejo, que es a la vez biológico, psíquico, social, individual, colectivo, cognitivo, supeditado a procesos de organización

lingüística, cultural y política, y a un programa genético –el de la vida y la especie–, como también a un programa cultural –el de la sociedad–, en cuyas interacciones y conversaciones se accede a las experiencias, a los entornos sociales, físicos, biológicos, culturales y lingüísticos en la medida en que todas las acciones, los pensamientos, los comportamientos dependen de estos componentes, que sujetan y hacen de cada individuo un montón de relaciones que a la vez son sistemas de observación, conocimiento, conservación y transformación.

Cada niño en sus características de individuo es sujeto de emociones: amor, odio, rabia, resentimiento, etc.; también es un sujeto de ideas y pensamientos, de representaciones e imágenes del mundo que dan lugar a una manera especial de vinculación a distintos y diversos grupos humanos, de ideas y pensamientos, ante representaciones y concepciones, de acciones conductuales y rituales que lo anteceden y lo determinan.

La cultura dicta lo que se debe hacer (descripciones, prescripciones y normas) sobre un determinado fenómeno, lo que no se debe hacer (prohibiciones, leyes) y las maneras de hacerlo (rituales, protocolos), con cuyas vinculaciones y pertenencias se unen diversos grupos o sujetos colectivos: familia, comunidad, barrio, amigos. Estas vinculaciones hacen que cada sujeto sea uno con el entorno, y lo que cada uno hace influye en cada uno de los otros, lo que afecta al todo y a sus partes nos afecta a todos y cada uno de nosotros. Las formas de pensamiento y de cultura generan comportamientos que ya están codificados en las ideas que creamos y que nos sujetan.

¿Qué nos hace sujetos? La unión y acción conjunta de procesos y sistemas psíquicos, sociales y culturales que constituyen la actividad del “yo”, como un movimiento de autoorganización continua y permanente en la vía de la autonomía y la dependencia. A los seres humanos nos hace sujetos todo aquello que nos unea lo otro, a los otros, nos hace semejantes, diferentes, autónomos independientes de los demás, es decir, todas las relaciones e interacciones que tenemos como seres humanos.

El sujeto deviene a partir de las relaciones e interacciones con los otros. El sujeto humano sólo se configura bien dentro de una red de relaciones que son al mismo tiempo *físicas* (la célula es una asociación de átomos y moléculas); *biológicas* (la vida es una asociación de especies y diversidad); *ecológicas* (relaciones de sistemas en los niveles físicos, biológicos, sociales, cognitivos), *económicas*, *políticas* y *culturales* (asociación de ideas, mitos, usos

y costumbres), *lingüísticas* y de *previsión del mundo* (ideologías, ciencias, éticas y estéticas); relaciones e interacciones que se rigen por las diversas constituciones de los códigos genéticos y culturales. El sujeto es producto de dichas relaciones e interacciones, las que a su vez producirá, reproducirá, conservará y transformará en el curso de su vida. Es producto de las interacciones de los deseos de sus padres ya que es nombrado por ellos, deseado por ellos, configurado socialmente por las relaciones que ellos establecen con los entornos económicos, políticos, culturales, cognitivos y comunicacionales.

El sujeto humano, como todo sistema viviente, es abierto, termodinámico, complejo y en constante producción y transformación de sí mismo, está sujetado a las redes de intercambios que brindan la posibilidad de ser, estar, pensar y realizar acciones.

Lo que es, piensa y actúa un sujeto humano es el resultado de la intersubjetividad, de las interacciones con los otros sujetos individuales y colectivos, de las interacciones de él como sujeto individual y partícipe de sujetos colectivos, con la naturaleza, con las formas históricas de sociedad, de relaciones con el entorno, de pensamientos, ideas, paradigmas y acciones.

El sujeto es individual, pero al mismo tiempo es configurado con elementos que le vienen de las colectividades a las que pertenece, de los sistemas en el entorno, de los otros sujetos. La subjetividad es posible en cuanto es un proceso que al mismo tiempo es producto y productor de relaciones intersubjetivas.

Cada ser humano es subjetivo como individuo diferenciado e igual a los demás, lo que significa que está constituido con partes de los otros, está atravesado por todo aquello que son, actúan y piensan los otros, pero al mismo tiempo, desde su punto céntrico trasciende lo intersubjetivo hacia un estado propio y autónomo que es la metasubjetividad, lo que significa que cada sujeto está en igualdad de condiciones con los demás pero se ubica más allá y más acá de todos y de cada uno de los otros, reafirmandose en su propio mundo y en su propia visión del universo.

Esta perspectiva de sujeto requiere un desplazamiento de las nociones de libertad y autonomía desde la filosofía hacia la teoría de la autoorganización. La idea de autonomía, que es la de autoorganización, se hace indisoluble de la idea de dependencia ecológica en relación con el medio.

Acerca de los saberes¹

El campo léxico del término “saberes” es en definitiva reducido. La lengua francesa no tiene ningún sustantivo específico, y el sujeto que sabe no es un sabio. “Saber” es un verbo respecto del cual el diccionario *Littré* afirma que tiene por lo menos 27 usos, y han tenido que “retorcer” el verbo para designar algo que el “conocimiento” no logra expresar, pese a que a los anglosajones les resulta suficiente. Son los latinos y los usuarios de las lenguas de Occidente, y más tarde los germanos, quienes desarrollaron el “saber”.

Para los primeros, saber es tener sabor, tener un gusto agradable; en sentido figurado llegará a significar tener sabiduría y buen juicio. Su uso como sustantivo comienza en el siglo IX, y hasta el siglo XIX se lo emplea sólo en singular: “El saber es el conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia”.

El saber es lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. En el saber hay certidumbre y carácter definitivo. La proximidad con la sabiduría nos recuerda que saber y conciencia de saber se superponen. Así esta palabra vieja, de mil años, parece simple, y es su simplicidad aparente lo que aquí importa.

Cuando el saber se convierte en saber hacer y saber vivir, se trata de una habilidad, la frecuentación de objetos y de personas. En definitiva, es posible señalar dos fuentes del pensamiento europeo sobre el saber: una relacionada con ver, con forma, con imagen, que lleva al discernimiento (definición primera de la ciencia), y otra relacionada con la experiencia y la sabiduría.

El amplio uso del término “saber” y de sus compuestos, así como los estudios epistemológicos e históricos a que ha dado lugar en los últimos veinte años, explican sin duda por qué los autores se han visto obligados a multiplicar las definiciones; han procurado determinar las posiciones respectivas de varios términos análogos a fin de establecer distinciones apropiadas. Es pertinente mencionar en especial a M. Foucault, quien ha dado un nuevo estatus a la noción de saber y ha hecho de ella el tema central de su obra *La arqueología del saber*.

1 Tomado del libro de Beillerot et ál. (1988).

Según (Foucault, 1980),

[...]A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirla, se lo puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no una condición científica [...]; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; por último, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación que ofrece el discurso.

El saber, por tanto, no puede confundirse con la ciencia ni siquiera cuando se tiene de ésta una concepción amplia: es “científica” toda elaboración teórica de un campo de fenómenos que reduce la arbitrariedad de la descripción, siempre que esa elaboración recurra a procedimientos lo suficientemente formalizados para ser admitidos como legítimos por el consenso colectivo.

Sin duda, la mayor dificultad es la que plantea la proximidad con la noción de *conocimiento*, puesto que si por conocimiento se entiende familiaridad, intuición, sensibilidad, el saber es entonces más intelectual, más conceptual, y designa un cuerpo de enunciados; y el conocimiento, si se opone a la acción, designa toda la producción intelectual. Cuando los saberes remiten *al saber hacer y a la experiencia*, el conocimiento, en sentido subjetivo, permanecería unido al ejercicio del pensamiento, a la representación por medio de ideas del objeto y de lo real.

Desde otro punto de vista, si los saberes de un sujeto o de una sociedad pueden entenderse como el conjunto de los saberes almacenados, los *conocimientos*, por su parte, sólo designarían los saberes específicos, en especial aquellos que se aprenden en la escuela o mediante el estudio. Se justifica entonces que haya diferencias en el uso de saber(es) y conocimiento(s).

En suma, se atribuyen al saber cuatro características:

- El saber se halla próximo al saber hacer porque sólo existe realmente a través de la acción que él hace posible: lo que importa no es su almacenamiento sino su puesta en práctica (las teorías cognitivas con-

temporáneas demuestran que el saber se aprende mediante la acción y la actividad mental).

- Los “saber hacer” son siempre hablados, y se despliegan en una realidad social y cultural; se convierten así en prácticas sociales de saberes, que son a su vez fuente de prácticas sociales de producción de bienes y de símbolos.
- Las prácticas sociales de saberes implican la conciencia de sí mismas: el saber implica una conciencia de saber.
- Las prácticas sociales y habladas de saberes se ejercen siempre en interacción, incluso colectivamente. La función organizadora de la realidad social es pues esencial, incluida la del imaginario social que, en lo que respecta al saber, se expresa en particular en el mito de una totalidad unificada de los saberes. Esto es lo que recuerda la historia lacaniana de la “relación con el saber” asociada al “sujeto supuesto saber”: la dimensión fantaseada que contiene el saber se deposita como una totalidad existente en el libro, el sabio o el analista. Recomenzar desde el psicoanálisis es pues indispensable, ya que fue éste el que introdujo, con Freud, la pregunta fundamental: “¿Qué es lo que nos impulsa a saber?”

Para algunas corrientes lingüísticas los saberes son considerados como las representaciones o los sistemas de representaciones que han dado lugar a enunciados proposicionales y que constituyen el objeto del juicio social, situándose en los registros de lo verdadero o falso o de lo eficaz o ineficaz, según el dominio en el que están inscritos: de la cognición, (conocimiento) del mundo natural o humano o de transformación de ese mundo (Galatanu, 2000).

Los saberes pertenecen así, según esta definición, a la zona semántica de las representaciones mentales hechas públicas (Sperber, 1996), es decir, se basan en enunciados relativamente estables y tienen por objeto la valorización social sancionada por una actividad de transmisión-comunicación.

En el caso de los maestros se considera que transmiten unos saberes y se apropian a la vez de los saberes profesionales o los producen ellos mismos, y son evaluados por la inferencia de un saber hacer y de un saber ser que serían específicos de la profesión docente.

Desde el campo de la psicología, por ejemplo, Mugny y Pérez (1988), en su libro *Psicología social del desarrollo cognitivo*, relacionan el conflicto sociocognitivo en la dinámica de la construcción del saber. Los autores hablan de la condición del paso del conocimiento a las nociones que dan cuenta de él y sobre las cuales se podrá elaborar *el saber*, presupone que el sujeto regule cognitivamente el conflicto sociocognitivo en el que se encuentra necesariamente, dada la confrontación de las experiencias, que en esencia son irreductibles entre ellas. El hecho de enfrentarse al otro lleva al sujeto a revisar su sistema de comportamiento. Una situación de este tipo puede engendrar dos posibilidades de conductas sociocognitivas:

El sujeto desarrolla una proyección, plasma su propia realidad sobre el otro distinto de sí mismo. Centrado exclusivamente en su propio conocimiento, procede a afirmarse a sí mismo, creyendo que es posible una reducción de los puntos de vista. De alguna manera busca la validez de su conocimiento en el otro.

El sujeto denuncia la proyección. Se encuentra así situado en la realidad de su conocimiento. Este movimiento sitúa el conocimiento en un procedimiento que puede permitirle especificarlo a través de la confrontación de su alteridad esencial con la del otro.

En el mecanismo del paso del conocimiento al saber se da en el sujeto un abandono necesario de un saber por otro (por ejemplo, la referencia exclusiva al saber del maestro). El conocimiento, para poder ser comunicado, debe ser objeto de una transferencia a un campo formalizado. De este modo se puede considerar el saber en tanto que realizado mediante la asunción del conocimiento en diversos marcos metodológicos.

Lenguaje, interacción y narración

El lenguaje ha sido considerado por varios estudiosos como instrumento principal de la interacción humana. No hay ningún uso lingüístico que no esté enraizado en la cultura, y no existen relaciones entre el lenguaje y la sociedad que no se lleven a cabo, al menos en parte, por medio de la *interacción verbal*.

En el campo de la lingüística la preocupación es reciente por las teorizaciones y los estudios sobre las determinaciones sociales y culturales

de las *interacciones comunicativas en la construcción de una significación compartida*.

Es a principios de los años setenta cuando se asiste a un nuevo concepto de investigación donde diversas formas de discurso y de interacciones verbales se convierten en objeto de una investigación sistemática. Desde su nacimiento hasta nuestros días, la literatura que trata sobre esta temática es abundante, es sus inicios provenía de los llamados moralistas cuyo punto de vista era esencialmente ético y estético, y pretendían, desde una perspectiva normativa, inculcar las reglas del arte del bien hablar.

Actualmente, al contrario, la perspectiva científica tiende a lo descriptivo, a partir de corpus grabados y minuciosamente transcritos, trata de ver en forma objetiva cómo son fabricados en el campo del lenguaje estos objetos particulares, como por ejemplo las diversas formas de discurso y de conversación.

Esta tarea ha sido asumida por el interaccionismo que en el momento actual se caracteriza por su diversidad: más que un dominio homogéneo, conviene hablar de un movimiento que atraviesa diversas disciplinas y cuya unidad reposa sobre algunos postulados fundamentales, entre otros, la idea de que el discurso es una construcción colectiva más que un conjunto de proposiciones descriptivas.

Desde la etnografía de la comunicación se plantea, por ejemplo, que la competencia lingüística debe estar dirigida a un conjunto más extenso, donde los saberes lingüísticos y los saberes socioculturales están intrincadamente mezclados: la *competencia comunicativa* se puede definir como el conjunto de aptitudes que permiten al sujeto hablante comunicar de manera eficaz en situaciones culturalmente específicas. Es en tanto que el individuo posee una competencia comunicativa y no solamente una competencia lingüística que puede vivir en sociedad.

Se distinguen de entrada las interacciones verbales que se realizan principalmente por medios verbales como por ejemplo las conversaciones, y las interacciones no verbales (circulación, señas, danza, deportes colectivos, etc.); ciertos tipos de intercambio comunicativo son mixtos, de forma que deben sucederse o entremezclarse acciones verbales y no verbales igualmente indispensables en el desarrollo de la interacción.

La familia de interacciones verbales es numerosa y diversa. Encontramos por ejemplo, entre otras, las conversaciones familiares, las conversaciones de

todos los géneros como las entrevistas, los debates, las transacciones comerciales, los intercambios didácticos, los encuentros científicos, las reuniones de trabajo, las sesiones de los tribunales, las conferencias diplomáticas, etc. La primera tarea de los análisis de las interacciones sería intentar el inventario y la tipología sobre la base de determinados criterios.

En cuanto a la participación del individuo en las interacciones sociales autores tan diferentes como Bourdieu, Piaget, Staats, Trevarthen o Mugny consideran que, en cierto momento de su desarrollo, el individuo está equipado de esquemas reguladores de las acciones, de repertorios comportamentales o de motivaciones que le permiten participar en las interacciones sociales. Durante las interacciones sociales las regulaciones dominadas por el individuo son integradas en regulaciones sociales más complejas, que en condiciones apropiadas producirán en el individuo nuevas capacidades de coordinación. Estas nuevas competencias, procedentes de las transformaciones sociales, permiten al individuo beneficiarse de nuevas formas de *interacción* y así sucesivamente.

Relevancia de la narración²

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

Antes de describir los componentes del orden narrativo es importante hacerse la pregunta: ¿qué es relatar?

Relatar no es solamente describir una serie de hechos o de eventos como dice el diccionario. Para que haya relato se requiere de un narrador que

2 Apartes tomados de la tesis de doctorado en francés “Constances et différences dans l’organisation de récits d’enfants colombiens: les récits d’événements qui ont fait peur chez des filles et des garçon de 5 á 13 ans”, elaborada por Flor Alba Santamaría.

está provisto de una intencionalidad, es decir, de un deseo de transmitir algo (una cierta representación de la experiencia del mundo) a alguien, un destinatario, y de una cierta manera de contar. Para que una secuencia de eventos contados se transforme en relato es necesario un contexto.

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

El relato oral

El relato es una totalidad, lo narrativo, uno de sus componentes. El relato tiene entonces diversas modalidades: literario y oral.

Cuando se hace alusión al relato oral es importante tener en cuenta que este se encuentra emparentado con el relato literario que ha sido estudiado y analizado por diversas corrientes literarias y cuenta con una ciencia: la narratología. Los desarrollos modernos de la narratología tienen su origen en el libro de Vladimir Propp, *Morfología del cuento*, publicado en 1928, donde el autor expone las bases de un análisis narratológico.

En cuanto al relato oral, este apenas ha accedido últimamente a la condición de objeto de estudio. Se encuentra en todas las interacciones de la vida cotidiana –principal, mas no exclusivamente, en la conversación—, aparece como una de las prácticas lingüísticas humanas. Gracias al relato se aprehende el mundo y se formaliza la interacción social.

La transmisión de la cultura se hace masivamente por el acto narrativo oral en las diferentes situaciones que este organiza. Es asimismo por la “puesta en relato” que se producen, se verifican, se reconducen los diferentes vínculos de identidad.

Es a Labov (1967), sociolingüista norteamericano, a quien se le debe el haber convertido el relato oral en objeto de investigaciones tanto lingüísticas como etnológicas, en este interés por el estudio del relato oral el autor

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

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

Uno de los planteamientos recientes más importantes sobre el relato es la hipótesis de que es la forma de contar, y más exactamente la heterogeneidad en la organización del relato, lo que constituye el funcionamiento del texto y el placer que este nos proporciona.

Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración, se hace entonces necesario que volvamos nuestra conciencia hacia lo que la construcción narrativa impone.

Según Bruner (1977, p. 166)

Vivimos en un mar de relatos y como el proverbio del pez que va a ser el último en descubrir el agua, tenemos nuestras propias dificultades para comprender lo que significa nadar entre relatos. Pero no es por carecer de competencias para dar explicaciones narrativas de la realidad, no es esto. Somos muy expertos en la materia, nuestro problema, es sobre todo, llegar a ser conscientes de lo que nosotros hacemos tan fácilmente y de manera automática, un poco el antiguo problema de la toma de conciencia.

También para el lingüista Evelio Cabrejo (2004, p. 8), el relato tiene una importancia enorme, así lo confirma cuando dice que “el ser humano nunca podrá entrar a leer y a escribir si no ha encontrado antes el placer del relato”.

Narratividad y relato infantil

Una de las formas más frecuentes y poderosas del discurso en la comunicación humana es la narración. La estructura narrativa está presente incluso en la praxis de la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística. Una vez que los niños pueden nombrar, registrar la existencia de algo, su principal interés lingüístico se centra en la acción humana y sus consecuencias, especialmente en la interacción entre sujetos. Las personas y sus acciones dominan el interés y la atención del niño. Esta es una de las bases para estructurar la narración.

Narraciones infantiles y construcción de identidad

De acuerdo con cada cultura y con las costumbres narrativas de las diferentes comunidades, las narraciones adquieren un sentido y una función dentro de la sociedad.

Bruner (2002) concluye que el niño aprende a representar un papel en el drama familiar cotidiano antes de que tenga que contarlo, justificarlo o disculparlo. Como es natural, el niño tiene sus propios deseos pero, dada la dependencia familiar de su afecto, estos deseos crean a menudo un conflicto al entrar en colisión con los de los padres, los hermanos o las personas con quienes convive; ante el conflicto, la tarea del niño consiste en equilibrar sus deseos con sus compromisos hacia otros miembros de la familia y pronto aprende que la acción no es suficiente para lograrlo, tan importante como actuar es contar la historia apropiada, situar sus acciones y sus metas bajo una luz de legitimidad. Lograr lo que uno quiere significa, muchas veces, dar con la historia apropiada.

Hacia los tres o cuatro años los niños aprenden a usar sus narraciones para halagar, engañar, adular, justificar, obtener lo que pretenden sin provocar una confrontación con aquellos a los que quieren, también aprenden muchas de las formas útiles de interpretación, y gracias a ello desarrollan una empatía más profunda y así entran en la cultura humana.

Las historias hacen de la realidad una realidad atenuada. Como afirma Bruner (2002), los niños están naturalmente predispuestos a comenzar sus carreras como narradores y los adultos los equipamos con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas habilidades, sin ellas nunca seríamos

capaces de sobreponernos a los conflictos y las contradicciones que genera la vida en sociedad y nos convertiríamos en incompetentes para vivir dentro de una cultura.

Es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo. Parece evidente, entonces, que la habilidad para construir narraciones y para entenderlas—que es nuestro papel en esta investigación—es crucial en la construcción de nuevas vidas y en la construcción de un lugar para nosotros en el mundo al que nos enfrentamos.

Se ha asumido de manera tácita que la capacidad narrativa viene dada naturalmente, pero es necesario considerar que alguna gente tiene el don más que otra, sencillamente han aprendido a hacer que una historia sea creíble y que merezca la pena pensar en ella. Si la narración se va a convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, estorequiere trabajo de nuestra parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos y discutirla.

Diversidad y creación discursiva en los relatos infantiles

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 planteado por François y Hudelot(1984), hace ya algunos años. Así lo expresan cuando dicen que:

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 encañamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, es entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como al discurso del otro o a mi propio discurso, es saber alternativamente responder, contar, argumentar, comparar.

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) propone una *lingüística del “événement”* (acontecimiento), decir que *los discursos son acontecimientos* privilegia su aprehensión como hechos singulares más que como modelos.

Esta concepción privilegia también la manera de ir de los acontecimientos a las posibles generalizaciones antes que partir de estructuras establecidas para llegar a sus componentes.

En cuanto al *relato*, este se 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 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*. En lo que tiene que ver con 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.

Por la necesidad del narrador de *fixar 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 los hechos que son notables por sí mismos raros son, 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.

Por lo anterior, el estudio del relato se nos presenta como una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños así como también indagar acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno.

No sólo en el relato se analiza su estructura como tradicionalmente se ha hecho, sino que para encontrar el sentido inmerso en estos es necesario comprender los diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje que el niño realiza, como también las metáforas y los símiles construidas por los niños para representar sus mundos.

También son índices de significación en los relatos las voces y los ritmos empleados por los narradores en el momento de su interlocución, y es necesario tenerlas en cuenta en cualquier análisis de lo verbal. Tal como afirma Cabrejo (2007), la voz es un elemento con el que se construye la significación:

La voz es un proceso, un movimiento; por la entonación ponemos en escena todo lo que sentimos al interior de nosotros mismos [...] El tiempo no se ve pero se inscribe con la percepción de los sonidos del lenguaje; vemos que los sonidos del lenguaje son una forma del tiempo socialmente organizada, el tiempo de la cultura; [...] 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 [...] 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.

La voz es un aspecto muy importante en el relato, y su análisis permite ver los mecanismos y las estrategias sonoras que utiliza el niño en su narración. El relato no solamente es contar lo que hice ayer, sino que debe 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.

Planteamientos metodológicos

Investigación cualitativa

Es importante empezar por ubicarnos en la visión de lo cualitativo en la investigación, para esto retomamos los aportes en este campo del investigador social Jesús Galindo.

En términos de Galindo (1998):

[...] la oposición entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa es ambigua y a veces sospechosa, ha servido para separar más una perspectiva política que metodológica. [...] En principio lo cuantitativo está asociado a los números, [...] es parte de la historia de nuestro oficio de investigación social, pero los paquetes estadísticos no lo resuelven todo, ya que lo más importante de un indagador acostumbrado a su uso es su capacidad de interpretación. En este sentido lo cuantitativo se vuelve cualitativo. Algo semejante ocurre con lo cualitativo asociado primeramente a la subjetividad del indagador. En la investigación cualitativa todos los individuos son sujetos de configuración, de ahí que tanto el rol de indagador como el contacto con los otros sujetos, y la perspectiva de comunicación con el resto de la comunidad, sean parte del mismo interés: la configuración de sentido,

la asociación que permite el significado, la formación de una subjetividad colectiva más poderosa. Lo cualitativo se vuelve cuantitativo.

La investigación se concibe como un proceso de creatividad reflexivo. Es decir, que el oficio de investigar es semejante a lo que acontece en el arte o en cualquier otra actividad creadora, pero con una diferencia importante, el autor creador se observa con atención durante el movimiento de su intención a través del espacio conceptual e imaginario durante la acción indagadora. El investigador es un creador altamente reflexivo, un observador que nunca pierde detalle de lo que sucede en su interior y de lo que acontece en su exterior.

Apoyándonos en los aportes que emergen de la investigación social en el momento en que mayor necesidad hay de un control rápido y eficaz de una masa que, siendo homogénea desde cierto punto de vista, tiene diversos grados de heterogeneidad, no podría encontrarse una fuente mejor para mirar con otros lentes y desde otros ángulos la diversidad polifacética del mundo de los niños en relación con la escuela y con su medio ambiente, que esta perspectiva.

La dimensión de la sociedad supone una metodología para abordar temáticas transdisciplinarias y holísticas que permita desplazarse a la observación en el tiempo y el espacio sociales con la mayor velocidad, como en el caso de la encuesta estadística, o con la mayor precisión y detalle, como en el caso de la etnografía y las historias de vida.

En tiempos recientes, cuando emerge el pensamiento cibernético, es posible que los actores sociales puedan ser observados como objetos-cosas, y de esa observación obtener cierto resultado que permita actuar sobre ellos considerándolos objetos-cosas manipulables y tener éxito en la empresa. También pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación, lo que los configura como seres más libres y autónomos de la voluntad de dominación. Pero sucede que tanto el aparente observador solitario como los observadores reflexivos pueden *observarse observando* y comunicarse en dicha situación reflexiva. Esto mueve las ciencias sociales hacia otra parte, integrando las fases anteriores como de menor complejidad, y proyectándose hacia una configuración de redes de interacción que se hacen y rehacen según los efectos en la acción de los contactos comunicativos y reflexivos.

El investigador es un viajero de la creación y la exploración, cambia a cada paso, aprende, se modifica a sí mismo por la autoobservación reflexiva, no repite una operación de la misma manera, es parte de la propia trayectoria autoorganizada de lo social. La interacción de él con él mismo, y de él con los demás, lo agrega al movimiento social, la investigación social pasa a formar parte del movimiento social mismo en un proceso de auto-organización.

La metodología responde, entonces, a la pregunta de por qué se hacen las cosas así y no de otra manera. Se entiende que aquí se configura la guía de operaciones, muchas de las cuales pueden intercambiarse sin modificar sustancialmente el resultado, o tal vez sólo un poco. Aquí es donde opera el estrategia, el visionario de la investigación a corto plazo, por el tiempo que dura un proyecto particular, aquí es donde buscamos lo interdisciplinario y con varias miradas tratamos de abordar el tema por el que nos preguntamos.

Elementos etnográficos

El investigador ha pasado a ser un actor en construcción de una nueva identidad, la que incluye lo que antes era extraño y lejano. El etnógrafo tiene que dar algún significado a todo aquello que ha pasado por su mirada y por la interacción con los otros, toca los hilos invisibles de lo visible, muestra lo que está más allá de lo evidente, le da forma y lo estructura ante otros ojos.

La percepción es el centro del trabajo etnográfico, por esto el lenguaje es tan importante, el visual, el natural, todo el universo semiótico configura el cosmos visible del oficio de la mirada y el sentido. Cada registro de audio, fílmico y fotográfico, la voz que hay en cada relato contienen un universo de sentido que se nos presenta para analizar.

La etnografía es, en principio, un oficio de descripción, por tanto, el lenguaje sustantivado es la base del registro de lo observado. Cuando aparecen los instrumentos tecnológicamente propicios para un mejor registro –como la fotografía, el cine, el video, la grabadora–, el oficio se puntualiza en las marcas de tiempo-espacio, de las situaciones, las personas y los objetos.

El etnógrafo es, entonces, un escritor, un creador de imágenes que muestran los caminos de lo que está más allá de lo evidente. Pero también es un ser analítico y observador, especializado en mirar detenidamente y por largo tiempo. La información etnográfica hoy aparece como un camino hacia la comunicación, un elemento más del oficio de entender al otro, un

componente entre otros de la nueva configuración de la convivencia de lo múltiple y plural.

La etnografía supone un itinerario de exploración y de descripción. Para el etnógrafo el mundo social, en principio, es un territorio donde ocurren sucesos que hay que registrar para después intentar entender. El eje del oficio de la mirada y el sentido es el registro. El etnógrafo requiere de un buen mapa de acontecimientos posibles para un registro fino de todos ellos; el indagador debe ocuparse de él como primera actividad básica y estratégica, la cual antecede al trabajo pesado de la descripción detallada.

El investigador sabe que necesita información de diverso tipo antes del registro fino. Aquí puede valerse de otras formas técnicas de indagación, puede valerse de una encuesta que configure el perfil general de la población sobre una serie de tópicos *a priori* o entrevistas de profundidad sobre temas centrales de la información. En un primer momento no se sabe lo que se va a encontrar, se tienen algunas pistas, esquemas previos, el punto clave es lo que el investigador, por sí mismo, va sintiendo dentro de esos mundos explorados. El diario de campo será esencial para el etnógrafo en su exploración, porque la exploración no solo es el mundo del otro, sino del propio mundo interno tocado por lo que le es ajeno.

En la búsqueda del universo de sentido, el objeto cognitivo es imaginar, abrir los significados, unir lo imposible y descubrir lo oscuro y lo invisible. En este punto el investigador se despega, se arma de los oficios de creador y de poeta, e inventa, crea, descubre, y en el camino se encuentra con lo invaluable del sentido y la nueva percepción.

Una de las herramientas de la etnografía utilizadas en esta investigación fue, entre otras, la entrevista.

El entrevistador es un sujeto de investigación que va conociendo el marco de referencia del entrevistado y entre ambos analizan ese marco de referencia como objeto de conocimiento.

Para el trabajo etnográfico se entra en contacto con medios sociales muy distintos entre sí, con la variedad de las formas de composición de la vida social. En dicho contacto, que busca en primer lugar descripciones de los niveles de organización y composición, se debe observar, registrar y, sobre todo, interactuar con los miembros de esas peculiares formaciones sociales. La entrevista puede considerarse como un centro organizador del trabajo de campo etnográfico, el contacto con el otro lleva finalmente a un contagio, a

una relación de interacción, el centro de la vida social es el actor social, conocerlo es el objetivo etnográfico y la entrevista un medio eficaz para ello.

En un plano general, el objetivo de la entrevista es etnográfico, en un plano más particular su objetivo es pedagógico. La entrevista es un modelo de relación interpersonal en el que la forma de su tratamiento debe ser muy cuidadosa.

La entrevista, como situación, tiene los mismos componentes que otras situaciones de la vida diaria, estos son:

- El escenario: la entrevista se realiza en un lugar que no siempre es el mismo.
- El momento: la situación de entrevista sucede en cierta temporalidad. El horario de entrevista es variable.
- La duración: la entrevista tiene una ubicación en el tiempo de actividad normal del actor social.
- Los actores: los participantes son los realizadores de la entrevista, que en condiciones normales son dos: el investigador y el informante, pero pueden ser más.
- Los roles: en un principio los roles se ordenan entre investigador e informante, pero el informante tiende a ser más activo con la ayuda del investigador.
- La interacción: es el centro de la entrevista y su dinámica depende fundamentalmente de los turnos. El informante debe sentirse lo más tranquilo y a gusto posible ya que perturbaciones graves o conflictos echan abajo la situación. El investigador es un timón del discurso del otro, no el forzador.
- Los antecedentes y las consecuentes particulares: la entrevista se enmarca en experiencias anteriores de comunicación, de ellas depende. Y también es un modelo de experiencia de comunicación hacia el futuro, ese es su sentido.

La situación de la entrevista debe ser planeada por el investigador. Este factor se combina con la perfecta puesta en escena, lo que garantiza que la entrevista se parezca a una conversación común en la que el informante habla más que el investigador, y donde el ambiente es de fresca espontaneidad.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS PRODUCCIONES INFANTILES

Recolección de la información

Contexto y población

La investigación se llevó a cabo en la localidad 6 de Tunjuelito, de la ciudad de Bogotá, Distrito Capital. Dicha localidad limita al norte con las localidades de Bosa, Kennedy y Puente Aranda, al oriente con las localidades de Rafael Uribe Uribe y Usme, al sur con la localidad de Usme, y al occidente con Ciudad Bolívar. Tunjuelito se encuentra en el sur de la ciudad de Bogotá.

Las instituciones educativas

El trabajo investigativo se desarrolló en dos instituciones educativas de la localidad de Tunjuelito. El Instituto Nacional de Educación Media (INEM) Santiago Pérez, y la Institución Educativa Distrital (IED) San Carlos de la jornada de la mañana, ubicadas en las proximidades del río Tunjuelito.

Los niños participantes

El grupo de niños con que se trabajó se encuentran en los rangos de edad de los ocho a los catorce años, participaron en total ciento veinte niños y niñas tal como se presenta en el cuadro 1.

Grupo	Institución	Jornada	Grado	Total
1	IED San Carlos	Mañana	4° primaria	50
2*	IED San Carlos	Mañana	4° y 5° primaria	30
3	INEM Santiago Pérez	Mañana	5° primaria	40

*Grupo de niños sordos.

La entrevista permitió recoger información acerca de algunas ideas que tenían los niños sobre el agua, se realizó mediante una actividad en la que cada niño hacía el papel de reportero formulándole a sus compañeros algunas preguntas previamente elaboradas, relacionadas con el agua.

Herramientas para la recolección de la información

La recolección de la información en cuanto al lenguaje se realizó, de una parte, con una modalidad de entrevista (pregunta-respuesta), y de otra, mediante el registro de audio de los relatos que posteriormente fueron transcritos. También se recopilieron otro tipo de producciones gráficas elaboradas por los niños, tales como dibujos, maquetas y mapas.

Para la recolección general de la información se emplearon los siguientes instrumentos:

La observación participante: permitió al grupo involucrarse con la comunidad, registrar eventos en distintos momentos y espacios, y trabajar con variedad de datos.

Los registros filmicos y fotográficos: permitieron la recolección amplia y el fácil acceso a la información en distintos momentos. El instrumento da la posibilidad de registrar imágenes de personas, eventos, lugares que se escapan de las observaciones escritas realizadas por los investigadores.

La aplicación de la entrevista: permitió recoger de manera concreta y específica datos necesarios para la investigación, como edad, sexo grado escolar, etc.

La representación de dibujos y mapas: el dibujo, como elemento conformador del pensamiento narrativo, permitió encontrar fenómenos del pensamiento infantil que explicitan contenidos sociales, comunicativos y cognitivos, y muestra características sobre el pensamiento ilustrado de los niños.

El registro de los relatos: los relatos permitieron conocer e interpretar el mundo de los niños y aproximarnos a los saberes que ellos tienen sobre el agua.

En la etapa del estudio se implementó el análisis de los discursos de los niños, en concreto los relatos; se trata de mirar la organización de sus narraciones y contrastarlas, para observar qué dicen los niños, y cómo expresan sus ideas y vivencias en relación con lo hídrico.

Perspectivas de análisis

El relato infantil debe abordarse desde una mirada interdisciplinaria. En esta perspectiva, las diversas disciplinas encuentran un punto común de reflexión y un camino al conocimiento de los mundos infantiles a través de sus relatos.

El grupo que llevó a cabo el proyecto es interdisciplinario, lo cual facilitó que se propiciaran diálogos y reflexiones desde la lingüística, la psicología, la pedagogía, las artes plásticas, las artes visuales, la filosofía, entre otras, que permitieron hacer un análisis con diversidad de miradas.

Inicialmente se formularon veintidós preguntas a los niños del INEM Santiago Pérez y de la IED San Carlos, de las cuales se seleccionaron las siguientes para el análisis:

- a. ¿Qué es el agua?
- b. ¿De dónde viene el agua?
- c. ¿Cómo nació el agua?
- d. ¿Dónde puedes encontrar el agua?

Para el análisis preliminar, las respuestas se agruparon según la frecuencia con que aparecían, las más frecuentes se organizaron según a lo que hacían referencia, las de menor frecuencia se ubicaron en el grupo de *otras* y las preguntas que no recibieron respuesta se asignaron al grupo *no sabe o no responde*.

En la pregunta ¿Qué es el agua?, se dieron tres tipos de respuestas: 1) respuestas que relacionan el agua con la *vida*; 2) respuestas que relacionan la composición física o química, y 3) respuestas que tienen que ver con las posiciones ambientalistas o de conservación del agua.

En la pregunta ¿De dónde viene al agua?, las respuestas de los niños se organizaron en el esquema según los diferentes lugares, así: en un grupo se colocaron las que mencionan ríos o mares, otro grupo fue constituido por las que se refieren a los montes o montañas, un tercer grupo conformado por las que señalan a las nubes o la lluvia como lugar de origen y, finalmente, el grupo que dice que el lugar de donde viene el agua es del acueducto o de las empresas.

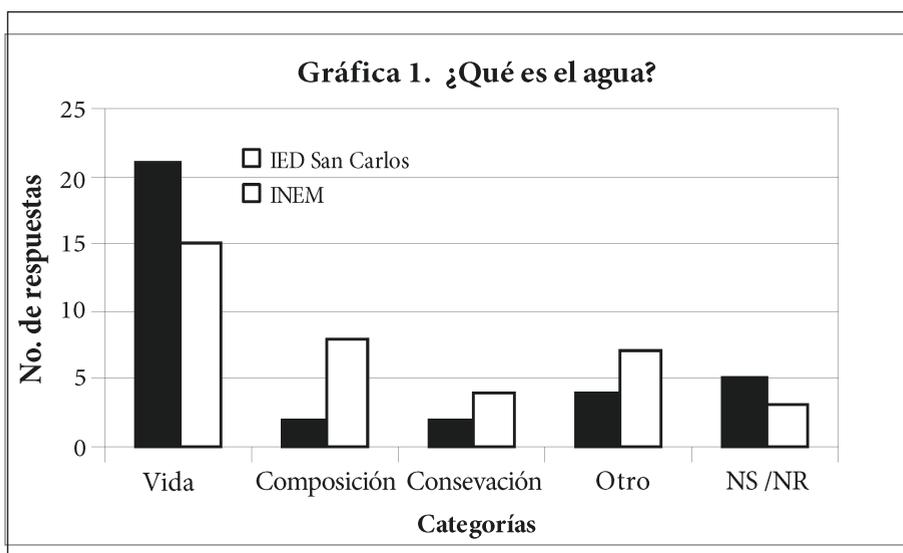
En la pregunta ¿Cómo nació el agua?, las respuestas se refieren a lo que acontece en los lugares en donde se cree que nació el agua, como en la tierra,

la lluvia o las nubes y los ríos o lagunas; otro grupo de respuestas atribuyen a Dios el origen o nacimiento de las cosas y en este caso específico, del agua.

En la última pregunta seleccionada, ¿Dónde puedes encontrar el agua?, se obtuvieron respuestas en las que se mencionan distintos lugares como ríos, quebradas y lagunas, otras mencionan ríos y montañas, un grupo de respuestas relacionan la llave o acueducto como lugar, y otro grupo hace generalización del lugar, es decir, que se encuentra en cualquier parte.

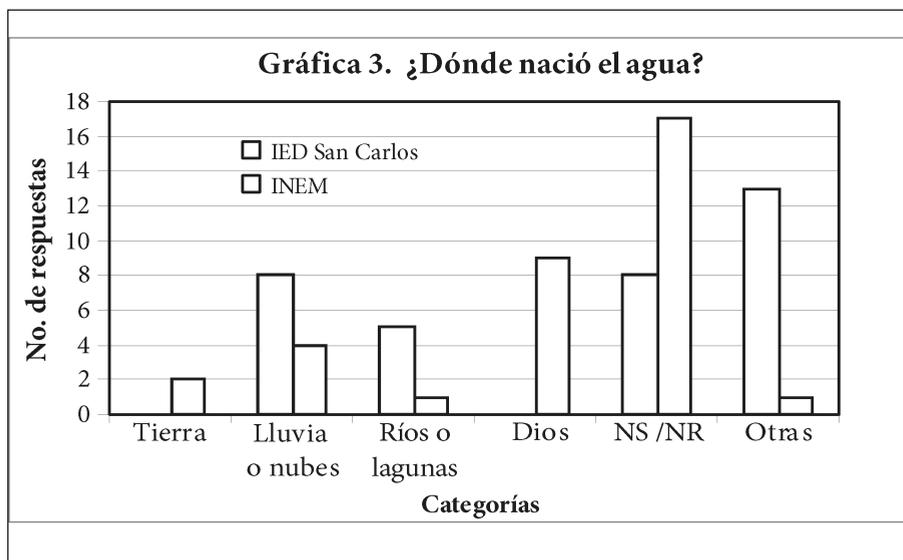
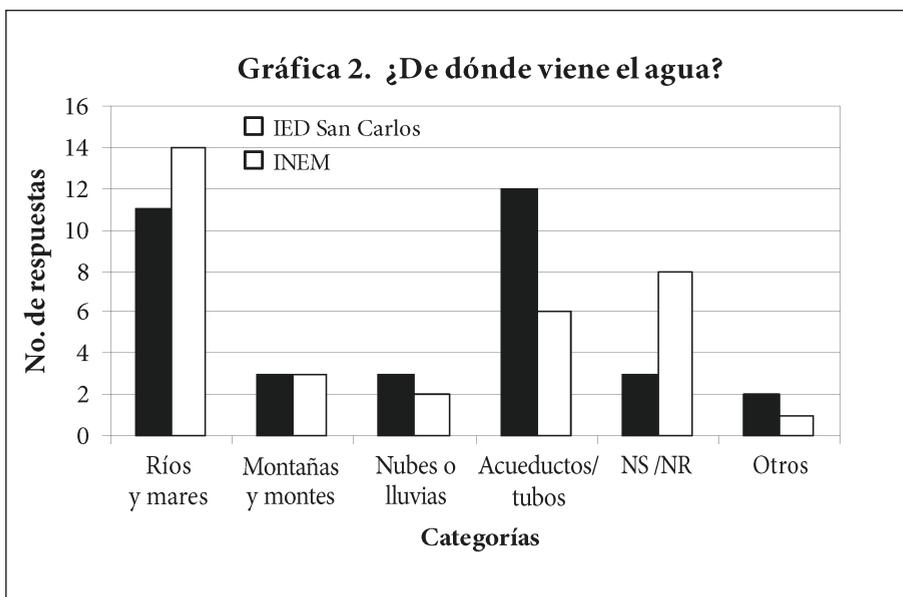
Representación gráfica de la modalidad entrevista

A continuación se observarán por medio de gráficas el número de respuestas de los niños encuestados, y las diferencias y relaciones entre los colegios.

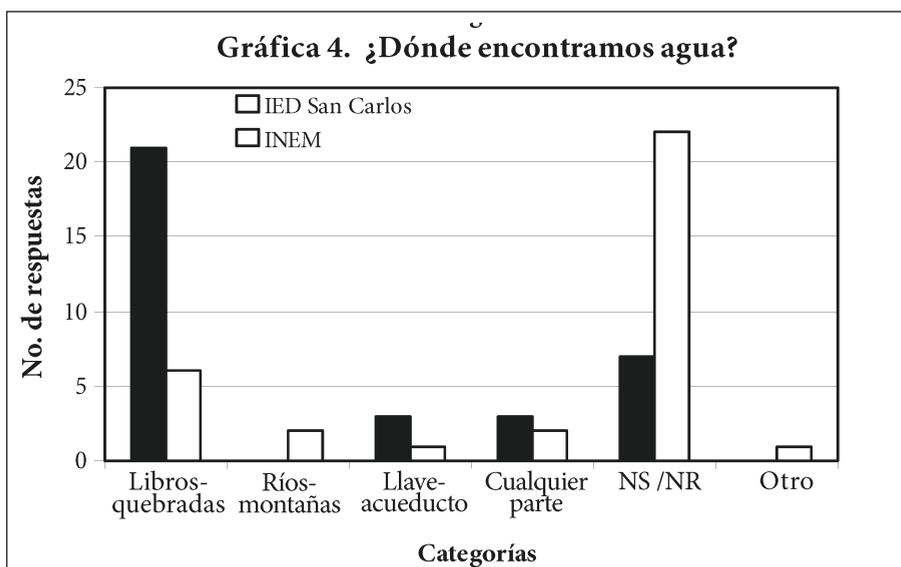


Pregunta 1: en la gráfica 1 se observa que los niños contestaron a la pregunta ¿qué es el agua?, principalmente como “el agua es vida”, en segunda instancia, la relacionaron con su composición, y por último, con su conservación.

En las respuestas dadas en torno a la pregunta ¿De dónde viene el agua? (gráfica 2), los niños de las dos instituciones, en un gran porcentaje, dice que el agua viene de los ríos y los mares; sin embargo, se deben resaltar las respuestas de los niños de la IED San Carlos, quienes dicen que el agua viene de tubos y acueductos. Las demás respuestas, en menor proporción, hacen referencia a montañas y montes, nubes o lluvia.



En cuanto a la pregunta ¿Dónde nació el agua? (gráfica 3), se produjeron variedad de respuestas. Se resalta el hecho de que en la IED San Carlos, en la categoría otras, un alto porcentaje de niños contestó que el agua nacía del acueducto, con un total de siete respuestas. Diecisiete niños del INEM no contestaron, o no sabían la respuesta.



A la pregunta ¿En dónde puedes encontrar el agua? las respuestas fueron variadas y no se logró determinar una constante. En el INEM no alcanzaron a contestar todas las preguntas, lo que se evidencia en la gráfica 4, en la categoría No sabe/No responde (No S/R).

Posteriormente se realizó la visita al páramo El Verjón para propiciar, desde las sensaciones y percepciones de los niños, la comprensión del origen del agua y el contexto natural en el que se encuentra.

Después de la salida al páramo de El Verjón se llevó a cabo una actividad que permitió evidenciar algunas transformaciones de las ideas que tenían los niños acerca del agua. Las respuestas en esta ocasión fueron en su gran mayoría más extensas, eran respuestas más elaboradas, que no estaban medidas por el tiempo. Respuestas propicias para estudiar con una metodología de análisis del discurso.

Una aproximación al análisis desde la lingüística

Teniendo en cuenta que el análisis de los saberes de los niños se planteó desde las narrativas y de las interacciones, retomamos elementos de reflexión que brinda el análisis lingüístico del discurso para las encuestas y el análisis lingüístico y sociolingüístico para los relatos. Lo anterior nos permite inicialmente mirar los datos desde estas perspectivas.

Análisis de las expresiones verbales

Muestra de entrevistas¹

El concepto de argumentación lingüística de Oswald Ducrot establece una clara distinción entre la concepción de argumentación retórica y argumentación lingüística. En su teoría de la argumentación en la lengua expone una distinción fundamental de dicha noción. La argumentación, tal y como él la entiende, no tiene ninguna relación con la argumentación retórica en la medida en que, la argumentación lingüística no tiene como fin el buscar la adhesión de un auditorio y su persuasión, Ducrot (citado por Doury y Moirand, 2004, p. 25), considera que “no puede haber, en un encadenamiento discursivo, un *logos* demostrativo, puesto que, el encadenamiento es dado por el argumento. Constituye el valor semántico del argumento”. En este sentido, la negación categórica de la existencia de un *logos persuasivo* supone la existencia de una *fuerza argumentativa de los enunciados* que tiene efectos sobre el *ethos*, la misma función que el *logos persuasivo* cumple en la tradición retórica.

Por lo anterior, de los datos recopilados mediante la entrevista hecha a los niños de las dos instituciones, se explicitaron los valores asociados a los enunciados relativos al agua, tal como se presenta en los cuadros 2, 3, 4, 5 y 6.

Uno de los primeros elementos que se destaca de las respuestas dadas por los niños a propósito de la pregunta sobre el agua son los valores asociados a este elemento y las propiedades físicas que lo componen.

Los valores aparecen con ciertos tipos de modalización referidos a la *necesidad* y a la *permanencia*, y formas peculiares de axiologización en torno a verbos como *dar*, *ser*, *tener*.

Otra característica de la organización de las cláusulas propuestas tiene que ver con propiedades y valores en relación con el agua, como es el hecho de ser considerada por los niños como *un recurso*; en esas condiciones, al concepto de agua se asocian valores de orden cualitativo y cuantitativo.

1 Este análisis es orientado en su mayoría por los aportes de Omayra Tapiero, docente de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital, miembro del Grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes.

Cuadro 2. Organización de cláusulas				
¿Qué es el agua?				
Es un mineral para <i>vivir</i>	Es un <i>recurso</i> necesario para vivir	<i>Riqueza más grande</i> del mundo y se <i>está agotando</i> . En el 2025 será <i>más caro</i> un vaso de agua <i>que</i> el petróleo	Es un <i>mineral</i> para vivir	El agua se <i>usa</i> para bañarse y para hacer muchas cosas
Es algo que nos <i>mantiene vivos</i>	Es un <i>recurso</i> que necesitamos	El agua es <i>importante</i> y debemos cuidarla	El agua es algo <i>azul</i> para <i>tomar</i>	
Es algo importante que nos <i>da vida</i>	Es un <i>recurso</i> natural que es vida para la naturaleza		Es algo nutriente	
Fuente de <i>vida</i> y fuerza			El agua es <i>para tomar</i>	
Es un líquido que nos <i>da vida</i>			Es un <i>líquido</i> que nos da vida	
Es un producto natural que también creo es un producto para la <i>vida</i>			Es algo para <i>alimentarse</i>	
Es una forma de <i>vida</i>			Es una composición de <i>oxígeno</i>	
			El agua es un <i>líquido</i> que nos puede hidratar y sobrevivir	
El agua es vida porque <i>tiene</i> muchos beneficios			El agua es algo <i>mineral</i>	
El agua es algo que <i>necesitamos</i> para vivir			Es una composición de <i>oxígeno e hidrógeno</i>	
			Es una <i>vitamina</i> muy agradable para el cuerpo	
Es <i>necesario</i> para vivir				
El agua es agua				

En tanto que *recurso*, los niños destacan otros valores que corresponden a lo que social o culturalmente se considera como *valores agregados del agua*. Podría preguntarse ¿desde cuándo o cómo el concepto de *recurso* es asociado a los valores que definen el agua?

En relación con la organización de cláusulas en torno a las características físicas del agua, se destacan aspectos de su composición (oxígeno, hidrógeno, mineral), sus propiedades (nutriente, vitamina) sus características (líquido, mineral, azul). Al respecto, es necesario precisar el conocimiento del estudiante a propósito del tema.

Una hipótesis sobre la manera como los niños conciben el agua es que en la definición confluyen una serie de características de distinto orden –físicas, morales, ambientales y comportamentales–² que superan de lejos las expectativas de las definiciones de vulgarización científica o, por el contrario, son el resultado de estos procesos de vulgarización. Pero este sería tema de discusión con los especialistas.

En consecuencia, cuando los niños afirman que el *agua es agua*, es posible pensar que esta cláusula sea una definición por acumulación (ver modos de definición en los niños), en la que la tautología podría tener un valor argumentativo en la medida en que expresa un pensamiento de distintas maneras y la repetición que se produce puede no ser una repetición.

Al respecto, y desde la perspectiva ducroniana de la argumentación en la lengua, la segunda parte de este enunciado “el agua es agua” nos autorizaría todas las orientaciones argumentativas propuestas por los niños, cada uno de los distintos componentes de la definición serían conclusiones posibles orientadas por el enunciado. De lo anterior podríamos inferir que la primera parte del enunciado *agua* convoca al grupo de presuposiciones que le son asociadas, y la segunda parte, *es agua*, asocie las orientaciones que comparten los niños.

En cuanto a la pregunta por la procedencia del agua, se destacan las respuestas que hacen alusión a un *resultado* o a un proceso (con dos variables y dos ideas, su origen y su procesamiento) a modo de *almacenamiento* o de reserva natural (ríos, mar, montañas) o resultado de ciertos fenómenos naturales (lluvia, nubes), pero también se aduce su origen a otros factores no naturales (Ecopetrol, la empresa de acueducto).

2 Este es el caso de la última cláusula del cuadro anterior en donde se establece una relación del agua con sus usos y el desarrollo de hábitos de higiene.

Cuadro 3. Organización de cláusulas

¿De dónde viene?				
De los ríos limpios	O el acueducto	De la empresa de Ecopetrol	De los principales montes y montañas del mundo	<i>De las nubes</i>
Del mar		De empresa de agua	Es de la montaña	
Viene <i>del mar y océanos</i>	Proviene de empresas de acueductos y <i>la lluvia</i>			
De los ríos y <i>le hacen un proceso</i>				
Del río Bogotá				
<i>de Dios</i>				

En relación con la noción de proceso, la idea del origen está acompañada en algunos casos de dos aserciones, la primera en relación con su modo natural de reserva (los ríos), la segunda con la idea de transformación (hacen un proceso); así, se puede inferir que en la perspectiva de los niños la transformación forma parte de la definición del concepto de agua.

En cuanto a la idea de procedencia, la relación entre características naturales y no naturales parece ser una constante en la definición. En este sentido el agua, en tanto fenómeno natural, es concebida como un resultado (ríos, mares, montañas). Sin embargo, no aparece una relación explícita entre la noción de resultado (en términos de contención) y los fenómenos de producción de agua o la relación de ésta con temas como el del medio ambiente. Llama la atención que en el corpus de análisis, en las cláusulas recogidas sólo los otros fenómenos asociados a la producción o procedencia del agua sean mencionados de manera fragmentada y sin relación entre unos y otros elementos, entonces, ¿podemos pensar que ciertas de esas características han sido modificadas?

Al respecto podría afirmarse que el fenómeno medioambiental de producción de agua es conocido en alguno de sus aspectos, y que a las características físicas del fenómeno se integraron otros como son *el tratamiento* del agua, o sus procesos de transformación. Por último, y como en la pregunta anterior, a la definición de su procedencia se le agrega un valor ético y moral en donde su origen adquiere una valor simbólico (*de Dios*).

Cuadro 4. Organización de cláusulas			
¿Cómo nació?			
Por medio de Dios	Con la lluvia	de una laguna en las montañas	Nace de las nubes
La inventó Dios	De la lluvia	Con una laguna en las montañas	
Nació el cuarto día de la creación		La encontraron debajo de miles de kilómetros debajo de la tierra	
Por medio de Dios		De las montañas	
Dios la creó			
Por parte de Dios porque la creó			

El valor simbólico con el que se concluye la definición sobre el agua se retoma de manera importante cuando se formula la pregunta acerca del *cómo*. Hay dos posibilidades para explicar esta respuesta: la primera, que en ausencia de una conjetura por parte de los niños sobre el cómo, estos retoman la definición anterior y su valor simbólico, en la que se proponen las variables semánticas de *creación* e *invención*, o algunas otras propiedades (la relación con los relatos bíblicos: creada en el cuarto día, por ejemplo).

Cuadro 5. Organización de cláusulas		
¿Dónde puede encontrarse?		
En el río y quebradas	De la regadera	En las montañas y en los desiertos
En los ríos y las montañas	De la llave	
En los ríos		
En todo lado		
En cualquier parte		

Muchas de las respuestas de estas cláusulas retoman las afirmaciones anteriores, sin embargo, se destaca la definición en la que se afirma que el agua también se encuentra en el subsuelo, aspecto original ya que las anteriores respuestas dan cuenta de un recurso natural disponible, mientras que aquí se destaca una característica que podríamos asociar a la idea de reserva o recurso natural (se tendría que explicar por qué son autorizadas estas orientaciones, ¿existen otras orientaciones o posibles conclusiones asociadas a la idea *agua subterránea*?).

De la última pregunta se destacan la relación medio y ambiente. En la perspectiva de *medio* podríamos clasificar la selección de sitios propuestos

(de nuevo ríos y montañas, desiertos ¿?), y en los *ambientes* podrían situarse los lugares relacionados con la cotidianidad (ducha y llaves).

Aparece nuevamente un tipo peculiar de definición en la que se dan cláusulas por medio de adjetivos indefinidos (*cualquiera*) o, por medio de otros adjetivos (con características de cuantificadores), se da al sustantivo que precede un valor plural (*todo*); por el tipo de conclusiones que autoriza, las definiciones finales con las que se completa o se resume de manera *absoluta* parecen ser del mismo tipo y pueden ser objeto de un análisis específico, a este grupo corresponderían las siguientes definiciones: *El agua es agua, de Dios, en todo lado, en cualquier parte*, que asociadas en un todo podrían dar la siguiente definición: *El agua es agua, viene de Dios, está en todo lado y en cualquier parte*.

A partir de lo anterior podemos formular como hipótesis que la definición del agua en el corpus estudiado está compuesta por distintos niveles de relaciones en cuanto a sus cualidades físicas y naturales, y el resultado de procesos de transformación. El sistema de valores a los que están asociados los enunciados es de orden axiológico y tiene una fuerte relación con las nociones de necesitar, dar y mantener. La definición es expresada en relatos caracterizados por presencia de fenómenos anacrónicos que afectan la constitución de un orden temporal.

En relación con el sistema de valores asociado, a partir del cálculo de las posibles orientaciones de los enunciados del locutor, podemos establecer un campo semántico en el que se instala la definición, en especial en relación con las cualidades físicas del agua y los procesos de transformación.

Se puede entonces formular como hipótesis que ciertas de estas orientaciones van constituyendo la fuerza y el valor argumentativo de la concepción sobre *agua y niveles de relación*, aunque la fuerza y el valor parecen imponerse no como resultado de una selección predeterminada, la inocencia de algunos de los enunciados de los locutores depende del grado de comprensión que ha adquirido en un medio dado.

Expresiones como *composición, es algo como, es nutriente, es un líquido*, reemplazaron la *definición de agua* por la noción de *características* en la que el conector *como* agrega la idea de *comparación y duda* que encubre el desconocimiento que tiene el locutor en relación con el contenido propositivo de su definición, dando así una connotación positiva (se sabe qué es) a una situación epistémica de connotación negativa. Los locutores orientan sus

enunciados en relación con el tipo de pregunta formulada y constituyen desde allí asociaciones de premisas en relación con el campo semántico solicitado.

Importa establecer cuál es el campo semántico al que los niños asocian sus orientaciones, veamos algunos de estos elementos mediante la reconstitución de las orientaciones utilizadas por los niños; para los fines de esta propuesta se escogen aquellos recursos lexicales que nos permiten dicho ejercicio:

Cuadro 6. Síntesis			
¿Qué es el agua?	¿De dónde viene?	¿Cómo nació?	¿En dónde puede encontrarse?
<i>Fuente</i> Manantial de agua que brota de la tierra Principio, fundamento, origen. En términos figurativos: Aquello que fluye, <i>que da vida</i> . <i>Principio</i> , fundamento	Mar	<i>Invencción</i> Hallar, <i>descubrir</i> , imaginar, <i>crear</i>	Río
<i>Vida</i> Fuerza, estado, duración, modo, conservación, <i>ser</i>	Río	<i>Creación</i> Instituir, <i>instaurar</i> Establecer	Montañas
Instituir, <i>instaurar</i>			
<i>Beneficio/Beneficiar</i> Bien, utilidad, provecho. Cultivar, mejorar, extraer, conseguir	Océano	<i>Hallazgo</i> Dar - <i>Descubrir</i> Ver - Observar Encontrar - Conocer	Desiertos
<i>Producto / producir</i> Caudal, cantidad, engendrar, rendir, dar, utilidad, beneficio	Montañas		
	<i>Nubes</i>		
<i>Recurso, riqueza:</i> Bienes, medios, abundancia, cantidad prosperidad			
<i>En todos lados /en cualquier parte</i> <i>Integro, enteramente /indeterminado</i>			

Una vez aisladas las formas verbales, se establecen las continuidades posibles que nos autorizan los enunciados. En ellas se condensan valores asociados externos, que concierne a las posibles conclusiones orientadas en y por los enunciados.

En relación con la definición de *qué es el agua* se observa cómo los segmentos que componen su significación están compuestos por valores asociados al mismo campo semántico. El nivel lexical *fuelle, vida*, evidencia una forma de relación con la idea de *origen* fuertemente asociada al concepto de utilidad, abundancia y provecho. El significado autorizado parece estar relacionado con la acepción de *principio y fundamento*, y asociado con el significado de *vida*.

En este sentido, las conclusiones autorizadas por el campo semántico que se constituye permiten pensar que la significación del enunciado esta relacionada con la acción de la idea de *principio de vida* que podría tener el agua. Este valor es apoyado por la presencia de verbos en relación con el *ser, mantener y dar*.

Se evidencia que los segmentos de significado con los que construye el concepto sobre qué es el agua están constituidos por:

Principio/fundamento/vida (agua)
Invencción: acción y efecto de inventar, ficción, cosa inventada, hallar, descubrir, imaginar.
Creación: establecer, fundar, introducir por vez primera.
Hallazgo: dar con alguien o con algo que se busca o sin buscarlo, descubrir, dar.

Para el caso de la pregunta a cerca de cómo nació, el estudio lexical integra los siguientes significados: *inventar, crear, hallar, convencer*, con lo que se establece una relación que refuerza el significado de *creación*, con lo cual se podría enfatizar en las asociaciones semánticas en torno al carácter simbólico de la misma, y a la distancia que podría establecer con otro tipo de explicaciones. Podríamos afirmar que a la pregunta del cómo se puede asociar el siguiente campo:

¿Cómo se originó?
CREAR
Hallar / Descubrir / Establecer/dar

Al observar las relaciones establecidas entre la idea de *principio/fundamento / vida* y las convocadas por el campo semántico asociado a la *creación*, se pueden formular ciertas características mínimas que componen la definición del agua para los locutores de este corpus. Una primera característica tiene

que ver con los valores asociados a la idea de principio y origen en donde el concepto de punto de partida es importante. La segunda característica está asociada a las significaciones de *crear* y a las orientaciones convocadas que refuerzan la idea de *entregar y recibir* en las que el agua se convierte en objeto animado y otorga o provee ciertos *beneficios* al que recibe. En este sentido, el concepto de punto de llegada (entendido como aquel que recibe el beneficio) se instala. Así las cosas, se está frente a una definición en la que el agua pasa a ser un agente que da y ofrece beneficios, esto nos permite corroborar la proximidad de esta definición a una dimensión más simbólica que la aleja de posibles definiciones más relacionadas con el campo de las propiedades físicas o químicas del agua.

En relación con la segunda parte de la hipótesis, a saber, que *la definición es expresada en relatos caracterizados por la presencia de fenómenos anacrónicos que afectan la constitución de un orden temporal*, en estos fenómenos, en el caso del ejemplo estudiado, se encuentran procesos enunciativos en los que los niños producen una serie de interrupciones que permiten la introducción de fenómenos de *anticipación o de retrospección*.

El fenómeno de *anacronía* es descrito por Pineda (1999, p. 110), como *formas de subversión del tiempo de la historia*. Según la autora, tanto los fenómenos de anticipación como de retrospección pueden ser diferenciados a partir de los conceptos de *alcance y amplitud*. El primer concepto se refiere a las distancias que el relator establece al interior de un relato entre un suceso y la distancia que media entre el inicio de ese suceso y la retrospección que se hace (en términos temporales). El segundo concepto hace referencia a la distancia existente entre el momento en que se encuentra el suceso y la anticipación que se hace con respecto a éste. Lo anterior trae como consecuencia que el narrador introduce a propósito de un suceso, de manera anticipada o con retraso, uno o varios acontecimientos.

Según la autora, estos fenómenos se expresan en un relato por medio de rupturas en la linealidad de la historia y en la consecuente pérdida (aparente) de coherencia o cohesión. La autora considera que, desde el punto de vista discursivo, estos fenómenos focalizan algunas de las acciones discursivas en los espacios de contenido y retóricos. En los primeros, los sujetos hacen comparaciones, elaboran inferencias, en el segundo, proceden en la realización de actividades de corte retórico (convencer, disuadir, etc.).

Ahora bien, considerar la manera como los niños integran en sus discursos las relaciones con el medio, para dar cuenta de la manera como esta relación produce o no los fenómenos antes citados, parece ser una de las características que componen la definición. Con esto se puede establecer que el estado del conocimiento del niño a propósito del agua da cuenta de la presencia en su definición de componentes asociados con otros aspectos más relacionados con niveles sociales, culturales o simbólicos. Se puede establecer que el grado de integración que el niño tiene en su saber del conocimiento científico sobre el agua y el grado de modificación de los conocimientos científicos, sufrieron transformaciones en su proceso de didactización.

*Muestra de relatos*³

A partir de la muestra seleccionada se realizó un análisis identificando en los relatos los enunciados relacionados con el agua, como también los que se refieren a lugares de agua y los movimientos y juegos discursivos que realizan los niños en la construcción de sus relatos.

Con el fin de crear un ambiente comunicativo propicio para que los niños hablaran sobre la temática propuesta, se realizó un ejercicio de lectura en voz alta de los siguientes cuentos: “El pequeño caballo que comía nubes al desayuno”, de Triunfo Arciniegas, y “La luz es como el agua”, de Gabriel García Márquez.

Después de la lectura se explicó la diferencia entre el cuento y el relato. Se dieron algunos ejemplos de relatos de experiencias vividas que tuviesen alguna relación con el agua, como el siguiente:

[...] Un día estaba lloviendo muy fuerte, cayó granizo y las calles estaban inundadas. Ese día yo salí porque me habían invitado a un cumpleaños y entonces cuando fui a cruzar la calle pasó un bus y me salpicó y me mojó la ropa y tuve que devolverme a la casa a cambiarme.

Enseguida, se les solicitó a los niños que relataran *una experiencia que hubiesen vivido y que se relacionara con el agua*.

Se registraron en audio aproximadamente 80 relatos que se transcribieron de lo oral a lo escrito. De este registro se seleccionaron 54 que eran audibles y que reunían las características del relato que se les había solicitado.

3 Esta parte del análisis se orienta principalmente por los resultados obtenidos de la tesis de doctorado en Ciencias del Lenguaje realizada por Flor Alba Santamaría. Universidad René Descartes-Paris V, Paris 2005.

De los 54 se seleccionó la muestra final de 48 en los que se narraban experiencias relacionadas con el agua.

Para aproximarnos al cuestionamiento inicial que nos llevó a realizar esta investigación acerca de los saberes que poseen los niños sobre los recursos hídricos de su entorno a través de sus narrativas y de sus interacciones, a partir de la muestra seleccionada se realizaron análisis del sentido que subyace a los relatos teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

En primera instancia, se *identificaron* las expresiones que tenían relación con lo hídrico. Posteriormente, se identificaron los nombres de espacios donde se deposita o donde hay agua. Por último, se seleccionaron las palabras que tienen relación con el agua para indagar sobre las asociaciones en campos semánticos; de igual manera, se buscó evidenciar los sentidos y puntos de vista construidos por los niños mediante el uso de construcciones como metáforas, símiles y diminutivos.

Identificación de expresiones relacionadas con lo hídrico

1. Que un día mi hermano... se (suspiro)... *fue a piscina*, y bueno y ... hicimos... y lo pasamos rico, bueno ... (risas)... después... *se fue a la piscina...* y ...bueno, mi hermano... o sea mi papá nos dijo: “*vámonos pa la piscina...* bueno... *fuimos a la piscina*. Luego... *fuimos a la piscina* de niños. Eh... (risas)... y, entonces mi hermano caminó, se enredó, y quedó boca abajo y mi papá estaba en la *otra piscina*, entonces se dio cuenta y salió corriendo y entonces lo cogió... y ya... fin (Yeimi).
2. Bueno... Ya... bueno, yo me fui en avión a San Andrés. Y... entonces pues..., fuimos allá, y nos pusieron una manilla, y bueno, y..., llegamos sudando, o sea..., cansados y eso, entonces (pensativa)... mi abuelita dijo, *dijimos bañémonos* porque es que está haciendo mucho frío, y *entonces en el agua...* eso, y *entonces en el agua aparecieron eh...*, *este... caracoles* y comenzamos a coger y llegó por la tarde, ya era de noche y nos acostamos y en la casa, o sea donde mi tío dormía,... *este...* (silencio), le salió una cucaracha... (silencio)... y entonces cogieron la escoba y comenzaron a matar la cucaracha, luego... se fueron en una lancha, y como había... había un... ¿un qué?... un barco viejo y ahí todo de madera, llegamos hasta allá y..., ya era tarde... (silencio) y bueno, y era de

tarde y yo fui... jajaja... y entonces... entonces... co... eh... fuimos y tomamos gaseosa... y al otro día mi abuelito o sea, grabó y eso y al otro día nos vinimos aquí a Bogotá y bueno, y cambiamos de ta... y bueno... ya (Yeimi).

3. Yo *no sabía nadar*, entonces mi tía dijo que *fuéramos para el río*, entonces pues *fuimos pa'l río* y entonces dijo pues... ha, *hágale a ver si puede nadar* al menos, entonces *me metí al río* y entonces apenas... y entonces dijo pues así, entonces ella se metió, porque ella sí *sabía era nadar*, entonces ella se metió y ella me llevó así comenzando pero *me tenía que sacar del agua* a cada ratico porque *me ahogaba* (silencio)... (Lina).
4. Ah... ¿qué era?... ah, ah... cuando tenía 5 añitos fui con mi hermano *a ver el río Tunjuelito* y... y un chino pasó y me empujó y casi me caigo y si no estaba mi hermano y me cogió y si no me caigo y *me ahogo* (Fabián, 9 años).
5. Cuando tenía tres añitos *me tiré a la piscina* y casi *me ahogo*.
6. Ah... *iba en una quebradita* y me resbalé y me caigo y todos pasaban y me miraban ajá y, iba a pasar mi hermano y él si me alzó. Ya (Fabián, 9 años).
7. Que cuando, cuando mi papá un día que yo le pegué a un niño y le reventé las narices cogió una correa, una correa y, y la calentó la puso así en la estufa y metió, *metió la correa en agua* y *me pegó*. Claro, eso duele (Jefry, 10 años).
8. Al lado de la finca de mi abuelito *hay una cascada* y ahí pasan peces y yo he pescado por ahí y hay, y hay como un bo..., y hay como hartos árboles al lado y *no se ve el río* y, y *hay como un pozo* y ahí nos metemos (Jonathan, 10 años).
9. Es que un día yo *estaba en, en una piscina*,... y... y yo estaba (risas) y yo estaba... jajaja... y yo *estaba nadando*, y entonces... (mmm), me, yo me paré... *me fui para la otra piscina* de los grandes, y entonces yo estaba parada y me empujaron de adelante y me caí así para atrás y *me ahogué* (Jennifer, 7 años).
10. Que cuando, cuando yo tenía 6 años yo estaba jugando con mi hermana, y nosotros *jugábamos a meternos en la... alberca a mojarnos* y entonces

un día nos, nos metimos empelotos y mi hermana me cogió así, me aho..., me metió así y yo la cogí y la jalé de los pies (Jefry, 10 años).

11. Eh, eh, *ah, cerca de mi abuelita hay una quebrada* y un día fui y pesqué y casi atrapo uno grande pero se me escapó. Ya (Jefry, 10 años).
12. Es que... un día yo *fui... a una piscina* y mi papá me..., como yo no sabía nadar, era chiquita... mi papá me... colgó acá, encima de los hombros, entonces mi papá estaba nadando y se metió *debajo del agua* y yo, y yo, y... yo casi *me ahogo*. ... y a lo último mi papá me soltó..., mi papá me soltó, y... y pude nadar sola... huy... (Adriana Lucía, 8 años).
13. Yo cuando iba caminando *me encontré un río* y habían hartas piedras y que salté sobre ellas y *como en los ríos hay las cosas abajo* que unos redondos pequeños ahí se me cayó un pie, y casi no lo puedo sacar (Jonathan Andrés, 10 años).
14. Un día que yo con Arturo Laquive, el niño que vive ahí, que fuimos allá a un... ¿cómo es que se llama eso? Hay... ahí como un corral y *ahí había un charquito* donde *había sapos*, entonces, nosotros nos metimos a sacar sapos ahí, y co... y *habían un poco de sapos en el charquito... y ya*” (Luis, 11 años).
15. / Que un día mi papá se *fueron a aguas de esas...* ¿cómo es que se llama eso?... *a aguas termales...* y ya (y ¿para qué fueron a aguas termales?)... *para bañarse*, no para.../. (Jonathan Andrés, 10 años)
16. Que yo un día que estaba jugando en una cancha, hay un..., una cancha en mi barrio allá en Tunjuelito, con mi balón, que yo le pegué bien duro al balón... y el balón jué a caer al río en Tunjuelito, entonces ahí como el balón iba rodando, yo le iba tirando piedras y después me di una vuelta así bien larga para coger el balón por el otro lado, me metí ahí y *casi me caigo al río* (Luis, 11 años).
17. Que unos niños allí estaban jugando, dos niños estaban jugando con un balón, ‘tonces *un chino viene y tira el balón al río* y ellos, como había un puente, ellos pusieron una cuerda y a agarrarse de la cuerda, entonces iban por el balón y cuando que, *viene una ola así del río y bum... se los lleva a los dos niños...* y uno murió y el otro lo encontraron por allá... [¿pero muerto?], muerto, ya están muertos (Luis, 11 años).

18. Había una vez, mi hermana y yo estábamos jugando, estábamos aburridos, y luego cogimos tarros que están en..., en ese tarrito que le echan decol... que va... y na, y na estaban vacíos y *echamos agua y ju, y jugamos y jugamos y nada más* (Fabián, 9 años).
19. Es que... un día yo estaba con mis hermanos ah en Carmen de Apicalá, entonces, entonces había, *nos metimos a una piscina* que había la mitad de niños y la mitad de grandes, honda, si, yo me la di de chistoso y me pasé la de niños y, y me caí a la de grandes y *casi me ahogo...* y me agarraron así del pelo (risas)... ya (Jeison, 10 años).
20. Un día *yo estaba con un primo en una ...cascada* y había una piedra lisa y entonces yo me boté... y casi, y había y hay con y había y hay y ahí caíamos a entre piedras y yo me boté, casi me voy sino que mi primo, eh, me cogió, y o si no me hubiera caído allá (Miguel Ángel, 10 años).
21. Yo una vez... en la, *la casa que vivíamos se salía el agua* y una vez *se cayó como una canal y estaba llena de agua* y en esa cada ratico caía y caía y nos salimos que pa la calle y... entonces unos niños se corrían y corrían, y entonces, eh, todos empezamos allá a correr y rayos y rayos y cayó un rayo y casi le da a un niño (Luis Alejandro, 11 años).
22. Que una vez yo estaba donde mis abuelitos y pues *yo me metí al río a nadar* y había un hueco y entonces mi tío había dicho que no nos metiéramos a..., que no nos fuéramos a ese lao, entonces como la corriente iba rápido me llevó así, *y casi me ahogo...* ji... y mi hermano se tiró a salvarme y me rescató y no me volví a meter (risas)(Katherín, 11 años).
23. *Una vez fuimos a donde un... río* con mis tíos, mi papá, mi mamá y mis abuelitos, y, y, y había un hueco como un remolino y, y *mi abuelita se metió* y... se la llevó el hueco y *mi tía se metió* y la cogió y, pero también se la llevó y mi, mi tío se, se tiró y las cogió y después mi tío se tiró, se tiró y había una piedra y se rompió la cabeza acá (señala) (Miguel Ángel, 10 años).
24. Que una vez que yo iba para... con mi, con mi papá, mi mamá, bueno toda mi familia *íbamos para una parte del río a pescar*, o sea una parte que es hooonda, en el Cauca, entonces íbamos pasando un puente que

es viejo ya, entonces si uno lo mueve pues se mueve, entonces yo iba por ahí con, yo iba de últimas, entonces *ahí allá abajo iba pasando un señor que estaba ahogado entonces mi papá, y mi abuelito y mi abuelita empezaron, empezaron a mover el río*, el (chasquido), el puente y yo iba pasando y casi me caigo y entonces mi papá estiró la mano así y se estiró y me cogió así y me alzó; había un hueco así y yo me fui por ahí y mi, y mi papá me cogió de los brazos y me alza ... ¡uy pero más feo! *¡Y ese señor que estaba ahogado tenía la cara hinchada! Y iba río abajo* (Katherín, 11 años).

25. Yo, yo vi a un señor que estaba con los niños ahí, iba en la bicicleta y *un hueco grandísimo que... no lo vio, que estaba lleno de agua* y entonces u, los, se, *se metió y bum, se cayó* y, y dobló la llanta... sí, sí, dobló la llanta como así y botó a los niños y *no se mojaron*, no se hicieron nada... ¿o sí?, sí (Jeison, 10 años).
26. Allá en la finca de mis abuelitos como hay una bajadita, *con un primo nos metemos cuando llueve así duro*, duro y nos tiramos y nos resbalamos y caemos ahí y *nos mojamos todo chistoso...* Nos caemos de diferentes formas: de cara, de cola, de lado, todo (Juan, 8 años)
27. Yo una vez estaba en el parque y estábamos jugando con mi hermano fútbol y estaba en el pasto y eso, pues... *esa empezó a llover, así primero suavcito y luego duro* y..., y eso yo iba corriendo y le puse digamos este es el balón y puse así el pie y pa, me fui de cola y me pegué durísimo y casi me pego en la cabeza. Ya (Luis Alejandro, 11 años).
28. Es que... en... donde... ahí a la vuelta donde trabaja mi mamá pues hay un... no un hueco sino como, estaba como así la calle y entonces se hunde todo eso y los *carros pasan así y jumm que día me chispotiaron y hasta me hicieron tragar agua* (Jeison, 10 años).
29. En San Carlos, eh... *había una calle que era como una..., como dos... montañas y se y eso que... cuando llovía eso se llenaba sólo de agua* y eso los carros pasaban y les llenaban todas las llantas. Una vez a mi hermanita yendo para el colegio y mi hermana coge y se resbala y se cae (risas) y mi y mi mami se tuvo que devolver con ella a cambiarle el uniforme (Luis Alejandro, 11 años).

30. Una vez con mi amigo Carlos, íbamos para la casa y estábamos en sudadera y *estaba lloviendo duro y allá* en, saliendo del parque nos metíamos en, *nos metíamos al frente de charcos* y esperábamos que pasaran los carros y *nos chispotiaran*.
31. / Una vez una niña, una amiga mía que se llama Delvis y estudia en este colegio o sea ella cuando chiquita y ahora grande ella fue muy uich diablilla, digámoslo así, y *la mamá una vez llegó y la cogió con ropa y todo y la alberca como era grande la cogió así y la hundió y la sacó y la hundió y la sacó y la hundió* y después la entró al apartamento y le pegó... si... uich... pero le pegó reduro (Katherin, 11 años).
32. Una vez que fuimos a un paseo de segundo, eh *un amigo me hundió la cabeza y casi me ahogo ahí* nos metimos a un *tanque...*, a un *tanque grande, grande* y solo que cupo todo el salón, *había hartos niños ahí metidos y eso nos metimos* y eso a uno le hundía... a mí me hundieron la cabeza y yo hacía plum y eso... y *eso casi me ahogo* y me volvió a sacar así... y ya (Luis Alejandro, 11 años).
33. Mi tío tiene una foto de... de... ¿Cómo es que se llama?... de donde se suicida la gente (pausa larga), eh Teusa... eh.... el *Salto del Tequendama* mi tío tienen una foto y, y cuando él, ellos fueron un día con mi abuelita, eh, y allá olía a feo... eh... que la gente se suicidaba y aparecía ropa, ropa de la gente que se suicidaba (Luisa Milena, 10 años).
34. Que un día mi hermana se puso brava... que me estaba pegando y después, *y me, y me metió al tanque* de, de ese y le puso la tapa y yo, y le puso la tapa y yo ahhh sácameeee, sácameeee... si... si *porque no tenía agua*... pero, pues claro... eh (Jeison, 10 años).
35. Que una vez yo venía para el colegio por allá, por el centro comercial, y entonces iba pasando un carro y *había un lago, o sea así, grandote*, entonces *yo me alejé para que no me, me... si, me cayera agua* y un niño de bachillerato *me empujó y me hizo caer ahí y el carro me echó agua y ese día no vine a estudiar porque quedé mojada, mojada, mojada* (Katherín, 11 años).
36. Cuando yo, el año pasado nosotros fuimos a Monserrate, y eh, y, y que, eh, entonces nosotros subíamos y estaba haciendo sol normal y que nosotros

eh, entramos a una iglesia ahí, a ver, a escuchar misa y entonces *salimos y empezó a lloviznar*, entonces mi mamá... no teníamos una sola sombrilla, entonces mi mamá, mi mamá, ¿qué?... mi mamá me cogió de la mano y salimos a correr para bajar las escaleras corriendo y *como eso se veía nublado Bogotá* no se veía nada, nada, nada (Luisa Milena, 10 años).

37. Un día fuimos a una finca y a a, la, entrada era como una rampla y *estaba lloviendo* y como los carros no, no subían tocaba empujarlos y, y todos y así uno *se resbalaba* y pum se caía, se caía y se empapaba y hasta arriba eso hmm (Jeison, 10 años).
38. Una vez, eh... estábamos con mi abuelito y entonces (silencio) los veci... eh, como *allá hay un pozo antes de la finca* de mis abuelitos, *nos metimos con un primo y sacábamos pescados*, y cuando nos dábamos con piedras nos caíamos y, y nos soltábamos la cosita y se iban todos los pescados (Miguel Ángel, 10 años).
39. Y a... ahí, a mi a mi abuelita tiene unos canarios y *siempre que ellos se bañan se...*, uno va pasando y *ese a uno lo llena de agua* y uno, y uno digamos va pasando con la comida y ellos esperan y *se empiezan a mojar* ya sacudirse y una vez tuvieron eh, dos hijitos y los mataron... botaron los huevitos... como eran, creo que eran dos hembras y, y... los mataron los dos... a los dos (Luis Alejandro, 11 años).
40. Íbamos con, con mi amigo Carlos en el parque El Tunal y nos encontramos un perrito y, y lo metíamos, pues no se dejaba meter y, y lo metimos y se quedó ahí adentro y nosotros pensamos que se iba a quedar ahí enterrado y, y *después salió y nos... y se sacudió y nos chispotió* y nosotros empujándolo, nosotros empujándolo y, y no se quería *botar al agua* (Miguel Ángel, 10 años).
41. Una vez me pasó que, que un perro estaba enterrando un hueso y, y hizo así y yo estaba detrás de él... estaba detrás de él y como que excavó, yo no sé que era y me *chispotió todo* (Jeison, 10 años).
42. Que, que una vez habían unos niños jugando fútbol, *entonces se les fue el balón al río Tunjuelito* y entonces un niño, un niño fue a coger el balón y entonces se desapareció y a los y a los dos días después encontraron el cadáver.

43. Érase una, era una vez un niño que le gus... era una vez *a un niño que le gustaba bañarse en el río Tunjuelito*, pero antes no estaba contaminado, luego *cuando se contaminó el río, él se fue a lavarse los pies* y se enfermó de los pies y tuvieron que cortarles los dos pies (risas) (Sebastián, 10 años).
44. Hace cinco años, eh... *yo vivía en Tunjuelito, cerca del río* y como vivía en un primer piso y todo se... eh... *y se empezó a desbordar todo el río Tunjuelito, empezó a salir agua por las alcantarillas, por la taza del baño, bueno, etcétera*, me tocó subirme al segundo piso porque *todo el primer piso estaba ya casi todo inundado* eh... *adentro del agua habían pedazos de excremento, de popó, ropa cochina*, bueno eh... los aparatos de electricidad se dañaron todos, eh, *la televisión estaba enchufada y prendida y puff explotó!* (risas), *por el agua*, igual la radio, aunque la radio no se dañó más que los parlantes... ehh... ¿qué más? (Antonio, 11 años)
45. Un día, ehun día yo, *fuiamos a pasear al río Tunjuelito*, a mirarlo y *estaba lleno de excremento, y con basura* y puras... puras... y había había (silencio) ¡ah! Y había una taza del baño y habían algas, habían algas y un niño se cayó allá cuando fuimos y un niño se cayó allá entonces *el niño se ahogó*.
46. Eh... fue *cuando se inundó el río Tunjuelito*, eh... además de que explotaban todos los aparatos y eso vi que habían personas que trataban de salvarse en las fuentes zonas, en una casa había un paciente *en la puerta para sacar agua* y se entró aun más, eh unos días después cuando vino la defensa civil nos dio, eh... cobijas, comida, cosas así que nos sirvieran para alimentarnos, eh o para cubrirnos y eso , eh... lo sobreviviente, la ropa , todo eso... *nos tocó lavarla*, comprar nuevos equipos de sonido, eh hh la nevera se nos fue por la puerta (risas) *nadando* (Antonio, 11 años).
47. Es que un día yo estaba (pausa) en el día de las cometas *yo estaba volando mi cometica por por el río Tunjuelito*, y entonces ehh... la... se me rompió la pita y *la cometa se cayóooooo al agua* y cuando vimos era que se había quedado en una rama y pues yo no se si sigue ahí o si la cogieron (Jonathan, 11 años).
48. Esque *yo una vez fui al río Tunjuelito* entonces una vez yo iba caminando en patines, yo iba en patines... una vez *yo fui al río Tunjuelito* y estaba

patinando, y entonces me fui muy rápido estaba patinando muy rápido y entonces *casi me caigo al río Tunjuelito, se me metieron los pies al río Tunjuelito* y ...casi me los afecto, infecto; entonces casi, casi de pronto casi ,se me infectan los pies y casi, me enfermo y de pronto me mocharían los pies... y de pronto casi ...estaría en muletas/ (Llanto fingido). Entonces. eh... mi herma, *fuimos al río Tunjuelito*, y mi hermano quería tocar una alga, una alga y casi, casi lo como las algas lo cogen a uno, casi lo cogen y *se le metió la cabeza al río, al río Tunjuelito* y casi se ahoga (Johana Torres Ramírez, 10 años).

En la muestra anterior de 48 relatos encontramos que el niño se posiciona como narrador al relatar acontecimientos que le sucedieron a él, a algún miembro de su familia o a otras personas de su entorno.

En las expresiones resaltadas con cursiva se puede constatar que hacen relación a lo hídrico, es decir, que los niños están dando respuesta a la solicitud que se les hizo.

Los relatos tienen una estructura, en su mayoría, con un inicio donde presentan a los personajes e indican el tiempo y el espacio en el que sucedieron los acontecimientos. Hay algo que le sucede al narrador o a otra persona, familiar o conocida, y hay un cierre o finalización del relato, lo que indica que los niños saben estructurar la narración; asimismo, todos hicieron alusión de diversas maneras al tópico que se les solicitó que relataran “el agua”. Para presentarse como protagonista el niño utiliza el pronombre personal *yo* –“Yo no sabía nadar”–, para incluir a otros personajes utiliza el pronombre personal *nosotros*, formas verbales o la preposición *con*,–“Una vez que yo iba *con* mi papá, mi mamá y mis abuelitos y había un hueco como un remolino”–.

El niño hace uso de los recursos que le proporciona la lengua para dar respuesta a una solicitud de sus interlocutores.

Identificación de enunciados relacionados con lugares donde hay agua

En cada uno de los relatos seleccionados se identificaron los enunciados que hacen referencia a los “lugares donde hay agua”.

Relato 1

- a) Que un día mi hermano fue a piscina.
- b) Mi papá nos dijo vamos pa la piscina.
- c) Fuimos a la piscina de niños.
- d) Y mi papá estaba en la otra piscina.

Relato 2

- a) Yo me fui en avión a San Andrés.

Relato 3

- a) M i tía dijo que fuéramos para el río.
- b) Entonces fuimos pal río pa'l río.
- c) Entonces me metí al río.

Relato 4

- a) Cuando tenía cinco añitos fui con mi hermano a ver el río Tunjuelito.

Relato 5

- a) Cuando tenía tres añitos me tiré a la piscina y casi me ahogo.

Relato 6

- a) Iba en una quebradita y me resbalé.

Relato 7

Sin referencia

Relato 8

- a) Al lado de la finca de mi abuelito hay una cascada.

Relato 9

- a) Un día yo estaba en una piscina y... yo estaba nadando.

Relato 10

- a) Yo estaba jugando con mi hermana y nosotros jugábamos a meter-nos en la alberca.

Relato 11

- a) Cerca de mi abuelita hay una quebrada.

Relato 12

- a) Es que un día yo fui a piscina y como no sabía nadar mi papá me colgó acá.

Relato 13

- a) Yo cuando iba caminando me encontré un río y habían hartas piedras como en los ríos hay las cosas abajo.

Relato 14

- a) Y ahí había un charquito donde había sapos.
- b) Y había un poco de sapos en el charquito.

Relato 15

- a) Mi papá y mi mamá se fueron a aguas de esas... a aguas termales.

Relato 16

- a) Que yo un día estaba jugando en una cancha... y el balón jué a caer al río Tunjuelito.
- b) Me metí y casi me caigo al río.

Relato 17

- a) Un chino viene y tira el balón al río.
- b) Viene una ola así del río y se los lleva a los dos niños.

Relato 18

- a) En ese tarrito que le echan decol y echamos agua y jugamos.

Relato 19

- a) Yo estaba con mis hermanos en Carmen de Apicalá entonces nos metimos a una piscina.

Relato 20

- a) Yo estaba con mi primo en una cascada.

Relato 21

- a) En la casa que vivíamos se salía el agua.

Relato 22

- a) Yo estaba donde mis abuelitos y yo me metí al río a nadar.

Relato 23

- a) Una vez fuimos a donde un... a río.

Relato 24

- a) Íbamos para una parte del río a pescar, o sea.
- b) Una parte que es hooonda, en el Cauca.
- c) Y allá abajo iba pasando un señor que estaba ahogado.

Relato 25

- a) Yo vi a un señor... iba en la bicicleta y un hueco grandísimo que no lo vio estaba lleno de agua.

Relato 26

- a) Allá en la finca de mis abuelitos como hay una bajadita con un primo nos metemos cuando llueve así duro.

Relato 27

- a) Yo una vez estaba en el parque y estábamos jugando con mi hermano fútbol.
- b) Estaba en el pasto y eso y empezó a llover.

Relato 28

- a) A la vuelta donde trabaja mi mamá pues hay un hueco estaba como así la calle.
- b) Y los carros pasan y jum que día me chispotiaron.

Relato 29

- a) En San Carlos, eh... había una calle que era como dos montañas cuando llovía eso se llenaba solo de agua.
- b) Una vez mi hermana yendo para el colegio coge y se resbala y se cae.

Relato 30

- a) Una vez con mi amigo Carlos íbamos para la casa y estaba lloviendo duro.
- b) Y allá al frente del parque nos metíamos al frente de charcos.

Relato 31

- a) La mamá una vez la cogió con ropa y todo y a la alberca.

Relato 32

- a) Nos metimos a un tanque grande, grande.

Relato 33

- a) Mi tío tiene una foto del Salto del Tequendama.

Relato 34

- a) Que un día mi hermana se puso brava y me metió al tanque.

Relato 35

- a) Que una vez venía para el colegio por allá, por el centro comercial.
- b) Y había un lago así grandote.

Relato 36

- a) Cuando yo el año pasado fuimos a Monserrate y entonces salimos y empezó a llover.
- b) Eso se veía nublado Bogotá.

Relato 37

- a) Fuimos a una finca y a la entrada era como una rampa y estaba lloviendo.

Relato 38

- a) Como allá había un pozo antes de la finca de mis abuelitos nos metimos con un primo y sacamos pescados.

Relato 39

- a) Mi abuelita tiene unos canarios y siempre que ellos se bañan uno va pasando y a uno lo llenan de agua.

Relato 40

- a) Íbamos con mi amigo Carlos al parque El Tunal y nos encontramos un perrito y no se dejaba meter y lo metimos.

Relato 42

- a) Una vez había unos niños jugando fútbol, entonces se le fue el balón al río Tunjuelito.

Relato 43

- a) Era una vez un niño que le gustaba bañarse en el río Tunjuelito.

Relato 44

- a) Yo vivía en Tunjuelito, cerca del río.
- b) Y se empezó a desbordar el río Tunjuelito.
- c) Empezó a salir agua por las alcantarillas.

Relato 45

- a) Fuimos a pasear al río Tunjuelito.

Relato 46

- a) Fue cuando se inundó el río Tunjuelito.

Relato 47

- a) Es que un día yo estaba volando mi cometa por el río Tunjuelito.

Relato 48

- a) Fui al río Tunjuelito y yo iba caminando en patines.
- b) Y entonces casi me caigo al río Tunjuelito.

En los 48 relatos de la muestra seleccionada, como aparece en los ejemplos anteriores, identificamos las expresiones que tienen que ver con lugares que se nombran y que refieren a lo hídrico.

Los términos referidos a lugares que refieren a lo hídrico son principalmente los siguientes:

La piscina: en los relatos analizados el término hace referencia al *espacio que contiene agua*, se utiliza especialmente para nadar, jugar y divertirse.

- a) “Cuando tenía tres añitos me tiré a la *piscina* y casi me *ahogo*”.
- b) “Yo estaba en, en *una piscina*,... y... y yo estaba nadando, y entonces... y entonces yo estaba parada y me empujaron de adelante y me caí así para atrás y me *ahogué*”.

Los acontecimientos narrados por los niños en los relatos, donde hacen referencia a la palabra *piscina* como espacio, tienen que ver principalmente con situaciones de peligro, donde el narrador o alguno de los personajes estuvieron en riesgo de ahogarse.

Es importante resaltar que la forma de narrar y de presentar las acciones pasadas, actualizándolas en el momento de la narración con dramatizaciones y clima de suspenso, ayudan a producir en quien escucha o lee los relatos efectos como miedo, dolor, nerviosismo, risa, etc. Estos efectos propician un grado de interés en quien los escucha. Aunque en muchas ocasiones el tema era similar, cada narrador le puso a su narración los efectos particulares de sentido y de humor, necesarios para darle credibilidad a su historia y al mismo tiempo lograr impactar a sus interlocutores.

El río: se presenta como espacio que lleva agua natural, que fluye y tiene un recorrido y un cauce. Los niños hacen alusión al río en general donde estuvieron casi siempre con alguien (familiares), para nadar, pescar y pasear.

- a) “Yo cuando iba caminando *me encontré un río* y habían hartas piedras y que salté sobre ellas y como en *los ríos* hay las cosas abajo que unos redondos pequeños ahí se me cayó un pie, y casi no lo puedo sacar”.
- b) “Una vez *fui*mos a donde un... a *río* con mis tíos, mi papá, mi mamá y mis abuelitos, y había un hueco como un remolino, y mi abuelita se metió y... se la llevó el hueco y mi tía se metió y la cogió y, pero también se la llevó y mi, mi tío se, se tiró y las cogió y después mi tío se tiró, se tiró y había una piedra y se rompió la cabeza acá (señala)”.
- c) “Que una vez yo estaba donde mis abuelitos y pues *yo me metí al río* a nadar y había un hueco y entonces mi tío había dicho que no nos metiéramos a..., que no nos fuéramos a ese lao, entonces como la corriente

iba rápido me llevó así, y casi me ahogo... ji... y mi hermano se tiró a salvarme y me rescató y no me volví a meter”.

Contrario a la piscina, que es espacio cerrado, el río tiene cauce y corriente, se habla de la corriente del río como el recorrido de este, las aguas que contiene no están quietas sino que están en permanente movimiento; en los ejemplos anteriores, los niños hacen referencia a éstos como espacios donde se meten, o donde van a bañarse, pero siempre se presentó un acontecimiento de situación de riesgo. En los relatos de acontecimientos en el río priman las acciones consecutivas, el suspenso, el ritmo ágil, casi como tratando de imitar al movimiento rápido de sus aguas.

El río Tunjuelito: lo presentan como lugar donde suceden acontecimientos como inundarse, donde al jugar en sus proximidades se les caen los balones, donde van a pasear, donde se les enreda la cometa, lugar donde se han ahogado personas.

- a) “Que, que una vez habían unos niños jugando fútbol, entonces *se les fue el balón al río Tunjuelito* y entonces un niño, un niño fue a coger el balón y entonces se desapareció y a los y a los dos días después encontraron el cadáver”.
- b) “Érase una, era una vez un niño que le gus... era una vez a un niño que *le gustaba bañarse en el río Tunjuelito*, pero antes no estaba contaminado, luego cuando se contaminó el río, el se fue a lavarse los pies y se enfermó de los pies y tuvieron que cortarle los dos pies”.
- c) “Un día, ehun día yo, *fuiimos a pasear al río Tunjuelito*, a mirarlo y estaba lleno de excremento, y con basura y puras... puras... y había había (silencio) ¡ah! Y había una taza del baño y habían algas, habían algas y un niño se cayó allá cuando fuimos y un niño se cayó allá entonces el niño se ahogó”.
- d) “Hace cinco años, eh... yo vivía en Tunjuelito, cerca del río y como vivía en un primer piso y todo se... eh... *y se empezó a desbordar todo el río Tunjuelito*, empezó a salir agua por las alcantarillas por la taza del baño bueno, eh, etcétera, me tocó subirme al segundo piso porque todo el primer piso estaba ya casi todo inundado eh..., adentro del agua habían pedazos de excremento, de popó, ropa cochina, bueno eh..., los aparatos de electricidad se dañaron todos, ehh la televisión estaba enchufada y prendida y puff explot{o! (risas), por el agua igual

la radio, aunque la radio no se dañó más que los parlantes... ehh... ¿que más?”

- e) “Eh... fue cuando *se inundó el río Tunjuelito* eh... además de que explotaban todos los aparatos y eso vi que habían personas que trataban de salvarse en las fuertes olas, en una casa había un recipiente en la puerta para sacar agua y se entró aun más, ehhh unos días después cuando vino la defensa civil nos dio, ehh... cobijas, comida, cosas así que nos sirvieran para alimentarnos, o para cubrirnos y eso, eh... lo sobreviviente, la ropa, todo eso... nos tocó lavarla, comprar nuevos equipos de sonido, eh, la nevera se nos fue por la puerta nadando”.
- f) “Es que un día yo estaba (pausa) en el día de las cometas yo estaba volando mi cometica *por el río Tunjuelito*, y entonces ehh... la... se me rompió la pita y la cometa se cayó... al agua y cuando vimos era que se había quedado en una rama y pues yo no sé si sigue ahí o si la cogieron”.

En los anteriores relatos podemos encontrar los ejemplos a) y b) donde el niño es solamente testigo de los acontecimientos, cuenta lo que le contaron o lo que presenció o vio, por tanto, no hay mayor desarrollo de los hechos ni mezcla de detalles.

En los ejemplos c) y d) el niño es narrador y protagonista a la vez, es él quien vive los acontecimientos y es afectado por la inundación. En estos casos los relatos son ágiles, hay una descripción rápida, podría decirse que similar a como sucedieron los hechos.

En el ejemplo f) el niño es narrador y protagonista, el hecho que narra no tiene mayor dramatismo como los anteriores, utiliza un lenguaje poético para expresar su nostalgia por la caída de la cometa al agua.

El río se presenta en general como un lugar contaminado, donde han visto cadáveres y basuras, y donde algunos han padecido las consecuencias de las inundaciones; en alguna época se bañaban, ahora parece que hay cierto temor al río, que hay miedo por los desbordamientos, las inundaciones y por lo contaminado que está.

En varios relatos se habló del río Tunjuelito por estar próximo a las viviendas de los niños y porque las escuelas donde se registraron los relatos se ubican también en las proximidades de este río.

La quebrada y la quebradita: espacio de agua natural siempre se asocia con lugares ubicados en medios rurales próximos a las viviendas de los abuelitos.

- a) “Ah, *iba en una quebradita* y me resbalé y me caigo y todos pasaban y me miraban ajá y, y iba a pasar mi hermano y él si me alzó. Ya”.
- b) “Eh, eh, ah, *cerca de mi abuelita hay una quebrada y un día fui y pesqué* y casi atrapo uno grande pero se me escapó. Ya”.

Los hechos que suceden en las quebradas no tienen mayor dramatismo, son narrados sin sobresaltos y los relatos son muy cortos.

El tanque: el tanque es un espacio artificial en el que los niños tienen contacto con el agua.

- a) “Una vez que fuimos a un paseo de segundo, eh, un amigo me hundió la cabeza y casi me ahogo, ahí *nos metimos a un tanque...*, a un tanque grande, grande y solo que cupo todo el salón, había hartos niños ahí metidos y eso nos metimos y eso a uno le hundía... a mí me hundieron la cabeza y yo hacía plum y eso... y eso casi me ahogo y me volvió a sacar así... y ya”.
- b) “Que un día mi hermana se puso brava... que me estaba pegando y después, y me, y *me metió al tanque* de, de ese y le puso la tapa y yo, y le puso la tapa y yo ah, sácameee, sácameeee... sí... si porque no tenía agua... pero, pues claro... eh”.

Se nombran otros lugares donde hay agua, donde los niños se meten, juegan y se hacen bromas, también se nombra el tanque como lugar de castigo.

Huecos llenos de agua en las calles

- a) “Es que... en... donde... ahí a la vuelta donde trabaja mi mamá pues hay un... no *un hueco* sino como, estaba como así *la calle* y entonces se hunde todo eso y los carros pasan así y jummm que día me *chispotiaron* y hasta me hicieron tragar agua”.
- b) “*En San Carlos, ehh... había una calle* que era como una..., como dos montañas y se y eso que *cuando llovía eso se llenaba solo de agua* y eso los carros pasaban y les llenaban todas las llantas. Una vez a mi hermanita yendo para el colegio y mi hermana coge y se resbala y se cae (risas) y mi y mi mami se tuvo que devolver con ella a cambiarle el uniforme”.

En los anteriores ejemplos se hace referencia a lugares donde hay agua y se expresa un problema como es el mal estado de las calles que hace que se formen huecos y que el agua se deposite causando malestar en quienes transitan por las vías.

Con menos frecuencia se nombran otros lugares donde hay agua como, por ejemplo *el lago, la cascada, el charco*.

En síntesis, los nombres de lugares expresados por los niños en sus relatos están relacionados con las experiencias vividas, con espacios que ellos frecuentan y transitan con familiares, amigos o con otras personas. Algunos lugares son nombrados con más frecuencia que otros, por ejemplo, la palabra *piscina* tiene que ver con el lugar que en la vida urbana se tiene para el entretenimiento y la diversión, como también el lugar privilegiado para aprender a nadar. Es el sitio frecuentado por algunas familias en sus días de descanso o en sus vacaciones.

El *río Tunjuelito* aparece referenciado en bastantes relatos por la proximidad que tiene con el lugar donde viven y transitan los niños. Las expresiones de temor y miedo a este espacio están dadas por las experiencias personales que se han tenido con el río; este, al contrario de las piscinas, no representa tranquilidad ni es sitio para bañarse dada su contaminación.

Las *quebradas*, que se aprecian más en los medios rurales, se representan como lugares más tranquilos pero poco se mencionan por no ser lugares próximos a la vida cotidiana de los niños.

Los *tanques* como depósitos de agua que están ubicados en la mayoría de las casas son referenciados también por los niños como sitios de juego y de castigo, tal vez si los relatos fuesen de las mamás se referirían como depósitos de agua para lavar la ropa.

Los *huecos* y *charcos* de agua en las calles que no son naturales ni mandados a construir, se dan por el mal mantenimiento de las vías.

En figura 1 se resume la relación entre los diversos lugares que hacen referencia al agua y que fueron nombrados por los niños, los podemos asociar en lugares naturales y artificiales. También hacen alusión a otros lugares que no son lugares de agua pero que son localizadores geográficos o físicos a los que hacen alusión los niños en los relatos.

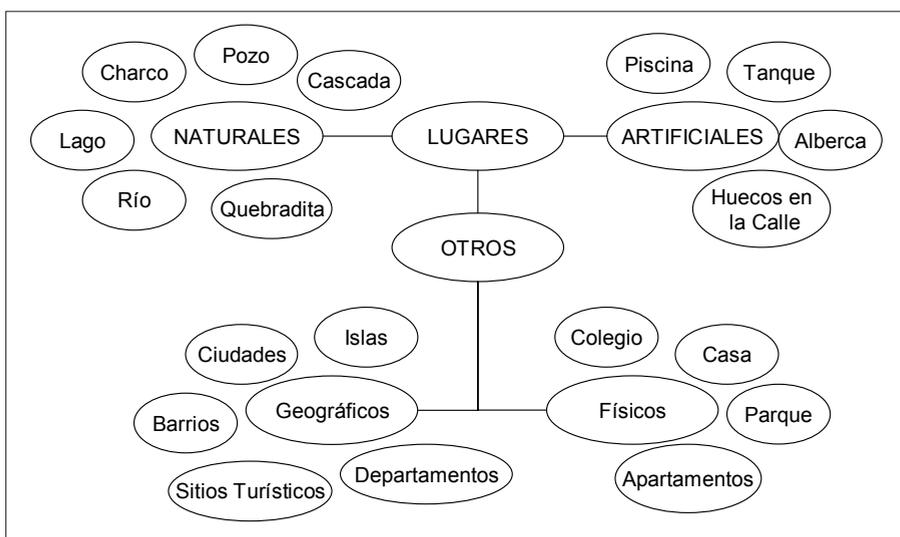


Figura 1. Relación entre los diversos lugares que hacen referencia al agua

Significación y lenguaje figurado

Es importante resaltar el uso que le dan los niños a los diminutivos en algunos de los relatos, como se puede constatar en los siguientes ejemplos de enunciados que corresponden al número del relato que antecede a cada enunciado.

5. Cuando tenía *tres añitos* me tiré a la piscina y casi me ahogo.
6. Iba en una *quebradita* y me resbalé.
8. Al lado de la finca de mi *abuelito* hay una cascada.
11. Cerca de mi *abuelita* hay una cascada.
14. Y ahí había un *charquito* donde había sapos.
18. En ese *tarrito* que le echan decol.
21. Cada *ratico* caía y caía agua.
22. Que una vez yo estaba donde mis *abuelitos*.
23. Y había un hueco como un remolino y mi *abuelita* se metió.
24. Entonces mi papá, y mi *abuelito* y mi *abuelita* empezaron a mover el puente.
27. Allá en la finca de mis *abuelitos* como hay una *bajadita*.

28. Empezó a llover, así primero *suavecito* y luego duro.
39. Una vez estábamos con mi *abuelito*.
40. Y una vez tuvieron dos *hijitos*... botaron los *huevitos*.
41. Íbamos con mi amigo en el parque El Tunal y nos encontramos un *perrito*.
47. Yo estaba volando mi *cometica* por el río Tunjuelito.

El diminutivo en los anteriores ejemplos tiene diversas funciones: cuando se nombra a los abuelos como abuelitos se está dando con la palabra una connotación de afecto, cuando se dice *tres añitos* se está indicando que es poca edad, cuando se habla de *charquito* y *quebradita* se está refiriendo a pequeño en relación con el charco y la quebrada; hay otros, como *huevitos*, *perrito*, *hijitos* que tienen una intención de señalar afecto por la persona u objeto señalado; cuando se habla de *suavecito* se hace referencia a un modo o manera, se está calificando algo.

En algunos relatos se puede observar el uso metafórico que se les da a algunos enunciados, en el ejemplo *la nevera se nos fue por la puerta nadando*, el cierre del relato con este enunciado hace que se atenúe el dramatismo de los hechos agregando de esta forma una dosis de humor al acontecimiento trágico.

46. eh... fue cuando se inundó el río Tunjuelito eh... además de que explotaban todos los aparatos y eso vi que habían personas que trataban de salvarse en las fuertes olas en una casa había un recipiente en la puerta para sacar agua y se entró aun más, eh unos días después cuando vino la defensa civil nos dio, eh... cobijas, comida, cosas así que nos sirvieran para alimentarnos, eh o para cubrirnos y eso, eh... lo sobreviviente, la ropa, todo eso... nos tocó lavarla, comprar nuevos equipos de sonido, eh, *la nevera se nos fue por la puerta nadando* (Antonio, 11 años).

La forma figurada como se expresa en el siguiente ejemplo *me encontré un río*, da la sensación de personificar al río, se habla de *encontrar* en el mismo sentido que se dice cuando se encuentra a una persona.

13. Yo cuando iba caminando *me encontré un río* y habían hartas piedras y que salté sobre ellas y *como en los ríos hay las cosas abajo* que unos redondos pequeños ahí se me cayó un pie, y casi no lo puedo sacar (Jonathan Andrés, 10 años).

Son diversos los recursos del lenguaje que utiliza el niño para dar heterogeneidad, expresar su punto de vista y construir la significación que hace que cada relato sea diferente. El relato permite al niño expresar sus saberes acerca de su mundo, y también hacer uso del lenguaje para comunicar y dar sentido a lo que comunica. Los saberes que los niños expresan están en estrecha relación con las experiencias que cada uno ha tenido con el agua, en ocasiones se alejan de los saberes llamados epistémicos, correspondería entonces a la escuela acercar a los niños a este tipo de conocimiento.

Análisis e interpretación de las expresiones no verbales

Un acercamiento a la cartografía infantil

Uno de los productos que resultó del primer taller exploratorio realizado con los niños en una actividad denominada “dibujo del mapa propio”, tenía como objetivo indagar la forma en que estos representaban al río Tunjuelito en relación con su contexto inmediato: su colegio, su barrio y su casa. Para iniciar esta actividad se promovió un recorrido en *zoom* ubicando las fuentes de agua en diferentes escalas, iniciando con el globo terráqueo (en el que reconocieron los dos océanos), después se les pidió que ubicaran a Colombia, pasándole a cada grupo un mapa del país; en este distinguían algunos ríos importantes como el Amazonas y el Magdalena:

Pregunta: ¿Y el mundo por qué está azul?

Respuesta: Porque está rodeado de océanos.

Pregunta: ¿Y qué océanos conocen?

Respuesta: Océano Atlántico, Océano Pacífico...

Pregunta: ¿Por qué el mundo es azul?

Respuesta: 1: Porque hay mares y hay océanos.

Respuesta: 2: Porque todo lo que hay alrededor es agua.

Pregunta: ¿Alrededor de qué?

Respuesta: 1: Alrededor de la Tierra.

Respuesta: 2: Porque tiene agua.

Respuesta: 3: Porque tiene mar.

Respuesta: 4: Porque tiene océanos atlánticos.⁴

Posteriormente se les pide que ubiquen a Bogotá, entregándoles los mapas respectivos en los que se les invita a identificar su localidad, el río Tunjuelito, su barrio y otros lugares conocidos. Después de este recorrido por algunos de los saberes geográficos de los niños, se les invita a realizar en grupo su “mapa propio”, el de su contexto inmediato, el que seguiría en esta escala del *zoom*, con el objetivo de conocer su percepción sobre el río Tunjuelito y la importancia que le asignaban a través de su representación gráfica.

Es a partir de estos dibujos, de las explicaciones de los niños y de la posterior observación e interpretación de estos, que se reconoce la necesidad de indagar acerca de la cartografía infantil.

Los mapas como representaciones cartográficas

Revisando la historia de la cartografía se encontró un planteamiento hecho por la ONU (citado en Álvarez y García, 2006) en 1949 en el que la cartografía se concibe como “la ciencia que trata de la realización de mapas de todo tipo y que engloba todas las fases de los trabajos, desde las primeras capturas de datos hasta la impresión final de los mismos”, y es por eso que la International Cartographic Association (ITC-IGAC, 1988) la define como “el conjunto de estudios y operaciones científicas y técnicas que interviene en la formación o análisis de los mapas, modelos en relieve y globos, que representan la Tierra o parte de ella, o cualquier parte del universo”.

Pese a lo simple que pueda parecer la definición de la ONU, es la que mejor se adapta a una nueva mirada que se le quiere brindar a la cartografía infantil, donde el hecho de ser la representación de un espacio es el elemento significativo e importante. Esto permite retomar uno de los hallazgos de la fase urbana del proyecto, como es la noción de mapa que construyen los niños y que no necesariamente coincide con la que se enseña en la escuela; al dar a los niños la instrucción de hacer un “mapa”, este corresponde a la representación que hacen de un espacio, su espacio cotidiano. Es así que los dibujos realizados por los niños serán tomados aquí como mapas.

4 Comentarios de los niños en el taller realizado el 9 de octubre de 2006.

El tema de la cartografía infantil es muy poco conocido, pero ya está empezando a ser objeto de algunos estudios a nivel nacional e internacional, como es el caso del estudio realizado por el profesor Ricardo Rivadeneira (1997), titulado *Cartografías infantiles: una herramienta didáctica para el reconocimiento del medio urbano y la reconstrucción del ambiente doméstico*, en el que se presenta una experiencia de trabajo comunitario con niñas y niños (preadolescentes) de la ciudad de Bogotá que consistió en la representación de la ciudad a partir de tres instancias didácticas y lúdicas:

1. *La espontánea o del mapa*, que pretende recoger la imagen natural que ellos tienen de su entorno urbano.
2. *La convencional o del plano*, que trabaja a partir de las convenciones aprendidas por la niña y el niño, y pretende recoger la imagen artificial de la ciudad.
3. *La cartografía tridimensional o maqueta*.

Estas tres etapas se constituyen en el esquema básico de un proceso educativo no formal, donde los participantes reconocen el entorno que habitan para compararlo con otros contextos (urbano y rural).⁵

Otro trabajo al que debe hacerse referencia es el realizado por un grupo de investigadores en Buenos Aires (Battro y Ellis, 1999) con el cual buscaron articular el concepto de espacio de los niños desde dos elementos: la psicogenética propuesta desde Piaget y la urbanística inspirada en el trabajo de Kevin Lynch y la forma en que los niños conciben la ciudad. “Esperamos que el conocimiento de la evolución de la imagen urbana sirva a nuestra sociedad para programar mejor el espacio vital de todos los ciudadanos incluyendo a los niños” (p. 5).

Al realizar otras búsquedas que permitieran elaborar un sustento teórico más fuerte, solo se encontró la típica dimensión didáctica para que los estudiantes aprendan a leer mapas. Sin embargo, cuando se habla de cartografía infantil, se requiere tratar un aspecto esencial para el desarrollo cognitivo del ser humano: el concepto de espacio.

Uno de los autores que más ha aportado al concepto de espacio en el niño ha sido Piaget(1973), quien especifica que existe un concepto de espacio que va variando en cada una de las etapas o periodos; el autor considera que los

5 Ricardo Rivadeneira es profesor del Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional de Colombia.

niños de edades entre los seis y ocho años (edades de los niños que participaron en este proyecto) manejan un concepto de espacio muy concreto, relacionado con la exploración de su entorno inmediato y de sus objetos, que se va ampliando y/o modificando de acuerdo con las experiencias que tenga.

Ya en el ámbito escolar, el concepto de espacio casi se reduce al ámbito matemático-geométrico, Castro (2004, p. 3) lo explica así:

Tradicionalmente las actividades de enseñanza han quedado, en muchos casos, restringidas exclusivamente a experiencias de carácter euclidiano; es decir, a aquellas relativas al mundo de las medidas, las distancias, los ángulos, subsumiéndose allí los aspectos proyectivos y topológicos que configuran, en unión con lo euclidiano, el “espacio total” sobre el cual se debe desarrollar nuestra capacidad de ubicación en el espacio.

Si bien es cierto que los elementos aportados por el estudio de la geometría euclidiana o métrica son importantes por estar presentes en todo el estudio de la cartografía infantil, es necesario prestar atención a otras miradas sobre esta temática. Por ejemplo, varios estudios sobre el concepto del espacio en los niños invitan a prestar mayor atención a las experiencias de construcción y relación con el espacio topológico, que es mucho más cotidiano y tiene una iniciación temprana en el niño.

Aproximaciones espaciales

Holloway (1982, p. 40), quien hace un estudio profundo del trabajo de Piaget, expone que en el periodo perceptual o sensorio-motor, los niños empiezan a construir el espacio topológico; este permite encontrar una relación entre los diferentes tipos de espacio para representar un objeto. Algunas percepciones topológicas elementales son: separación, orden, inclusión o contorno, continuidad, elementos presentes en los dibujos y las representaciones cartográficas infantiles.

El concepto de espacio topológico corresponde a la relación que el niño establece con su espacio; el niño reconoce el espacio en la medida en que aprende a dominarlo. Castro (2004) dice: “En otras palabras, con este tipo de conductas el niño refleja la capacidad de representación de las relaciones espaciales derivadas del desplazamiento, tanto de su propio cuerpo, como de los objetos, y entre los objetos con los que tiene contacto”.

Además de los conceptos de espacio euclidiano y topológico, aparece un tercero que hace referencia al espacio proyectivo, para Holloway (1982, p.42): “La noción del espacio proyectivo aparece cuando el objeto o diseño ya no se considera aislado, sino en relación con un ‘punto de vista’ [...] esto tiene que ver con la intercoordinación de objetos separados en el espacio, más que con el análisis de objetos aislados”.

Pero este tipo de espacio da cuenta de un proceso más complejo, al que llegan los niños que ya han tenido vastas experiencias (perspectiva), por lo general corresponde a los primeros grados del nivel de secundaria.

Es así que el concepto de espacio lo van construyendo niños y niñas a medida que se tienen diversas experiencias que incluyen el plano corporal, artístico, creativo, imaginativo, y no puede reducirse al mero estudio de la geometría.

Consideremos entonces el concepto central de este análisis: la cartografía como “conjunto de estudios y de operaciones científicas, artísticas y técnicas que intervienen en la elaboración o en el análisis de mapas, planos, cartas, perfiles, modelos tridimensionales o globos que representan la Tierra, o parte de la Tierra o cualquier cuerpo celeste a una determinada escala” (Pavón, s. f.). “Es el arte de representar sobre un papel, papiro, pergamino, tela (o cartulina), los elementos geográficos o cosmográficos que nos rodean, y la ciencia que estudia estas representaciones” (Hurtado, s. f.).

La cartografía es una ciencia humana muy antigua, se encuentra una vasta información en la historia de esta disciplina. Lo importante es que los niños repiten en sus primeros años los pasos de antiguas civilizaciones al buscar la manera de representar terrenos o espacios. Es solo que para el caso de la cartografía infantil no se puede hablar de espacios tan amplios como la Tierra, sino que debe hacerse referencia a los espacios o contextos más cercanos e inmediatos.

Un punto de encuentro entre la cartografía como ciencia y la cartografía infantil es que esa representación se hace por medio de mapas y planos. Para Norman (2002, p. 14), “El mapa se refiere a una forma más amplia de la representación del relieve terrestre, mientras que un plano constituye una representación realizada desde arriba, de un área pequeña”. En la cartografía infantil no se hace presente todavía esta diferenciación, dado que el terreno que es representado es muy pequeño y a que los elementos espaciales que poseen los niños son todavía muy concretos. Sin embargo, otro punto inte-

resante al cual prestarle atención es que el concepto de mapa que manejan los niños es muy diferente al que se maneja en la escuela.

El concepto escolar de mapa suele relacionarse con el de croquis o con la delimitación de un espacio, mientras que los niños no conciben el mapa como croquis sino como plano, lo que sugiere que hay un concepto infantil propio de mapa sobre el cual valdría la pena explorar más.

El uso didáctico del mapa en la escuela es reducido, y lamentablemente es la relación más frecuente que se encuentra entre niños y cartografía. Sin embargo, la escuela aún no ha explorado las múltiples posibilidades que este brinda:

En el mundo moderno el mapa realiza un gran número de funciones importantes: como instrumento necesario para el almacenamiento de información, incluyendo datos de carácter tridimensional; y como una herramienta de investigación fundamental que permite una comprensión de las distribuciones y realizaciones geográficas. [...] El mapa es uno de los elementos que forman parte de un selecto grupo de medios de comunicación sin los cuales, tal como lo ha sugerido Mc Luhan –el mundo de las ciencias y las tecnologías modernas difícilmente podría existir (Norman, 2002, p. 11).

A partir de los elementos que nos brindan tanto la ciencia de la cartografía como el estudio del espacio, es posible iniciar un recorrido por la poco explorada cartografía infantil (presto a seguir todas las pistas que niños y niñas de la localidad de Tunjuelito han dejado allí).

Siguiendo la ruta de los mapas infantiles

A continuación se presenta una aproximación al análisis de la cartografía infantil desde la interpretación de seis mapas elaborados por los niños del grado cuarto del Colegio San Carlos de la localidad de Tunjuelito, que fueron el pretexto para rastrear uno de los tantos saberes infantiles que permanece escondido tras la rígida dinámica escolar. Este corpus de mapas permite afirmar que existe una cartografía infantil que no está ligada solo a la representación física o al dibujo en escala de un terreno, sino que contiene significado y sentido.

Se quiere entonces indagar acerca de una cartografía infantil que se hace presente desde edades muy tempranas y que cuenta con unas características

que le son propias, además, proponer algunos elementos de análisis para comprender y valorar dicha cartografía infantil. Este territorio de la cartografía infantil se constituye en una veta para adentrarse y explorarla, ya que se encuentran excelentes trabajos del manejo del espacio por parte del niño en situaciones de juego, pero no del niño como cartógrafo, como “graficador” del espacio que lo rodea, como constructor de mapas con sus dibujos, desde su conocimiento, pero también desde sus imaginarios.

Esta investigación surge a partir de los “mapas propios” elaborados. Estos mapas hacen referencia a la forma como los niños representan sus contextos más inmediatos, conocidos y frecuentes, a la manera como los representan simbólicamente, no solo por las características geográficas, sino por el valor afectivo. Los mapas se relacionan, según Saldarriaga (1998,) con la “construcción mental que un ciudadano [en este caso un niño o niña] elabora con base en sus percepciones y en sus experiencias vividas” (p.12).

Kevin Lynch (1998), en su libro *La imagen de la ciudad*, identifica cinco componentes elementales de la imagen urbana: caminos, bordes o fronteras, distritos o zonas, nodos e hitos o marcos de referencia. Algunos de estos elementos coinciden con los que se observan en los mapas de los niños, pero también se pueden determinar otros componentes que permiten iniciar el análisis, como son:

- La estructura del mapa infantil.
- Los caminos y las avenidas.
- Los tamaños.
- Las caracterizaciones de género.
- El trabajo en grupo.
- El mapa como relato gráfico.
- Algunas consideraciones frente a territorialidad e infancia.

La estructura del mapa infantil

Los mapas realizados por los niños corresponden a planos que realizan de los lugares más conocidos y cotidianos. Esta estructura de mapa tiene elementos comunes:

En todos los grupos se utiliza todo el pliego de papel para hacer el mapa; en ningún grupo delimitan un recuadro o disponen diferente el papel, pues por otra parte, la horizontalidad caracteriza los dibujos.

El paisaje urbano es el que sobresale en los dibujos, pues no hay montañas, árboles o animales, solo casas, edificios y avenidas.

No hay indicios de movimiento, como carros en las avenidas principales.

Otro detalle importante es la disposición espacial al dibujar, las formas particulares en que están distribuidos los diferentes lugares: dibujan las casas y los lugares importantes en todo el borde del cartel, la importancia que dan a lugares como el colegio, la estación de Transmilenio o el parque es evidente; asimismo, los colores predominantes, por ejemplo el color de las carreteras “negras con las líneas amarillas”, el dibujo de sus casas, etc.

Los caminos y las avenidas

En los mapas realizados por los niños se encuentran algunos elementos que merecen especial atención: las conexiones o los caminos no están al azar, la cantidad de detalles barriales que manejan es importante porque permite concebir la estructura de mapa (mapa de carreteras).



Mapa 1



Mapa 2

En las dos fotografías se pueden observar dos formas de camino, en el primer mapa los detalles son mucho más ricos. Cabe resaltar que en la mayor parte de los mapas todos los caminos conducen al colegio. El dibujo de caminos demuestra el nivel de desarrollo geométrico que presentan los niños: no hay líneas internas o atravesadas, sino que las desviaciones son cuidadosamente dibujadas; además, para cada lugar hay un camino, estos no están dibujados al azar sino que tienen una razón de ser.

Los tamaños

La importancia del tamaño en los dibujos infantiles parece estar relacionada con sus simpatías y afectos; el colegio aparece muy grande en todos los mapas o en una ubicación central, lo mismo pasa con el río en algunos mapas.

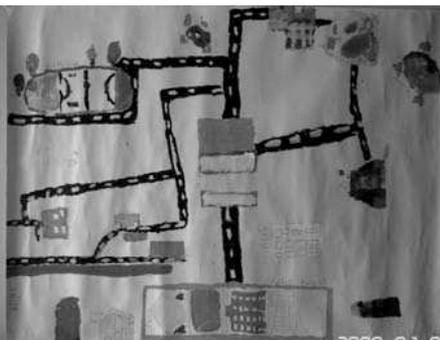
Los tamaños de los lugares, de las avenidas, del río, son muy importantes para conocer los intereses de los niños y niñas, incluso cuando todos los espacios están dibujados en tamaño muy pequeño en comparación con el río. La proporción o desproporción de espacios en comparación con otros nos permite explorar un poco sobre el manejo del espacio proyectivo de los niños. Ellos son capaces de representar adecuadamente espacios amplios o complejos, como es el caso del parque El Tunal, que está muy bien delimitado y dentro de él dibujan la biblioteca, una laguna y la salida principal (mapa 1).

Las caracterizaciones de género

Las diferencias entre los mapas dibujados por niños y niñas son muy evidentes en este trabajo; aunque la estructura de mapa en cuanto a conexiones y caminos se conserva, se diferencian en la cantidad de detalles, en los colores y en los tamaños; también hay un manejo diferente de la estética.



Mapa 3. Realizado por un grupo de niñas



Mapa 4. Realizado por un grupo de niños

La cantidad de detalles

Mientras en los mapas realizados por los niños hay gran cantidad de lugares como la iglesia, el parque El Tunal, la biblioteca, el hospital, las lagunas, el planchón, bombas de gasolina, semáforos, colegio San Carlos y otros, y cada

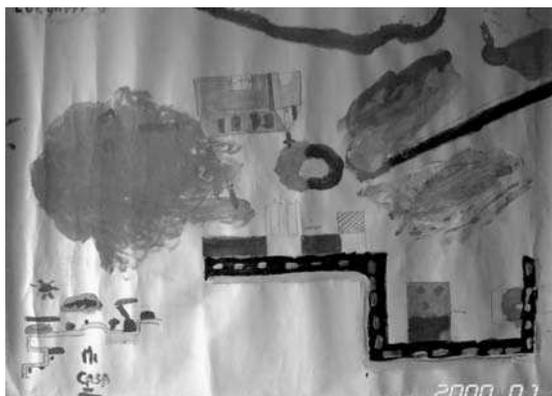
uno de estos lugares tiene muchos detalles y delimitaciones, en el dibujo de las niñas solo aparecen el colegio, la iglesia, un río azul indefinido, y unas carreteras anchas y rosadas.

Aunque hay una estructura similar de mapa, los detalles son mucho más escasos en el mapa de las niñas. Algo similar sucede cuando se realizan experiencias de juego de construcción con preadolescentes como la que describe Erikson (1993, pp. 25-29), en donde el modo en el que niños y niñas disponían las piezas resultó ser una diferencia fundamental y notable para su diferenciación sexual.

Niños y niñas manejan estéticas diferentes: esto se percibe en una anécdota ocurrida mientras se realizaba este trabajo de dibujo del mapa en un grupo conformado por cuatro niñas y un niño; este último fue coartado por las niñas, porque “dibuja muy feo y daña todo”, por esta razón él solo pudo dibujar en un espacio determinado de la cartelera, pero no pudo ser partícipe de la disposición espacial grupal.

El trabajo en grupo

Parte de la metodología para la realización de mapas fue el trabajo en grupo, hubo una disposición favorable para realizar el mapa en conjunto. Sin



embargo, se presentaron casos como en el mapa 5, en el que se nota la presencia de tres mapas correspondientes a la intervención de cada integrante del grupo, uno en la esquina inferior izquierda, otro en la parte superior derecha y el otro que ocupa la mayor parte del espacio.

Mapa 5

La generalidad fue un buen trabajo en grupo, demostrando así que la elaboración de mapas permite hacer conexiones por medio de caminos, lo que puede generar, además de una buena composición, un espacio gráfico para la negociación.

El mapa como relato gráfico

Si se toma el concepto de relato que maneja Labov (1998), como “toda secuencia de dos proposiciones narrativas, es decir, toda relación temporalmente ordenada de eventos pasados”, pareciera que no fuera posible encontrar mucha relación cuando se propone que un mapa pueda ser un relato; sin embargo, las condiciones de tiempo pasado y las acciones que expresan los niños en los mapas, no se presentan de manera directa y específica, sino que el contenido del dibujo en sí mismo es lo que permite interpretar sus vivencias.

Rivadeneira considera que “Todas las niñas y todos los niños tienen una disposición natural a realizar mapas urbanos de gran contenido expresivo” (Rivadeneira, s. f.). Es así que cuando vemos la complejidad y las características de un espacio, este nos permite hacer una lectura de las posibles relaciones de los niños con el entorno: cuando hay un camino del colegio a la casa, tan lleno de detalles como lo muestra el mapa 4; cuando hay un posicionamiento del niño en el mapa como en el mapa 6, hay una concepción clara de sí mismo, de quién es y dónde está: “aquí estoy yo. Cristian Ricardo”, dice, mientras señala su dibujo.



Mapa 6



Detalle del mapa 6

Desde edades muy tempranas (cuatro años) los niños ya poseen una cartografía, una estructura de mapa como “representación de un terreno”. Además de dar una idea del conocimiento geográfico que ha construido el niño, el mapa infantil se torna en un relato gráfico en el que se pueden encontrar múltiples y variados elementos que son puntos de encuentro, “lugares comunes” mediados por el juego y la imaginación.

El mapa como relato gráfico es una ruta para indagar aspectos que pueden ir desde el pensamiento espacial de los niños, el significado del contexto inmediato, la relación con su entorno, la apreciación por géneros y otros más que van enriqueciendo un trabajo complejo. En estos relatos gráficos, los elementos gramaticales son las disposiciones espaciales que permiten hacer una interpretación.

Algunas consideraciones frente a territorialidad e infancia

Martín-Barbero (2003, p.11) se pregunta: “Pero, ¿quién ha dicho que la cartografía sólo puede representar fronteras y no construir imágenes de las relaciones y los entrelazamientos, de los senderos en fuga y los laberintos?”

Los mapas no solamente nos permiten ver espacios geográficos conocidos por los niños en su contexto inmediato e incluso relacionado con conocimientos que van adquiriendo (como es el caso del grupo que dibujó dos ríos: el Tunjuelito y el Magdalena) sino que además nos permiten ver sus relaciones con esos espacios, los afectos, los significados. El espacio es territorio de la infancia en la medida en que es un campo para las relaciones, para las acciones y para el juego.

El territorio como construcción social tiene un campo inexplorado en la infancia: ¿cuáles son los territorios de la infancia? ¿los jardines infantiles, las guarderías, las escuelas, los parques?... ¿Cuáles son los espacios con significado? ¿Cuáles son los espacios que niños y niñas asumen como propios, mediados por su acción primaria: el juego? Esa acción mediadora para la construcción de conocimiento tiene también un importante papel en la construcción que del territorio hacen los niños.

Un territorio se construye a partir de un campo de relaciones; en este sentido el colegio, como uno de los lugares primordiales para la socialización de la infancia, constituiría uno de sus primeros territorios, sin embargo, el colegio como espacio contenedor de otros espacios requiere de un estudio más profundo.

Cada mapa elaborado es un trabajo único, que ofrece pistas para adentrarse en esos espacios, imaginarios o reales, que se constituyen como significativos. Sin embargo, es tan escaso el trabajo realizado en torno a este tema de los territorios de la infancia que solo queda extender la invitación para nuevas investigaciones que respondan a preguntas tales como: ¿Asu-

men los niños los territorios como algo propio?, ¿cuáles son los espacios de la infancia que traspasan el aula y el patio de recreo?, ¿cuáles son esos espacios que posibilitan “la producción del contexto espacial a través del que experimentamos el mundo, real y simbólicamente”?

¿Qué pasa con las lagunas?, ¿dónde están los sapos, la iglesia, la bomba de gasolina, la orilla del río (donde tantas veces se cae el balón)? Aquí solo hay preguntas, motivadas por rutas imaginadas por los niños, que esperan empezar a responderse de la manera más adecuada: desde la propia infancia.

¿Y qué pasó con el río Tunjuelito?

Aunque conocer el impacto del río Tunjuelito en el contexto barrial de los niños fue el principal objetivo del dibujo del mapa propio, el río parece haberse perdido, excusa propicia para iniciar una búsqueda cartográfica en el niño. Se ve claramente que el tema del río Tunjuelito se evade rápidamente al no obtener respuesta a la pregunta que se les formula; no expresan un conocimiento claro, ni en la descripción ni en el dibujo, y el mensaje que dan casi puede generalizarse: “¿qué nos cuentan sobre el río? –Casi no lo conocemos”.

Sin embargo, en los relatos que hacen de su cotidianidad el río Tunjuelito está presente en sus juegos, en sus miedos, en los mitos urbanos, en la contaminación y en los imaginarios.

Aunque aparece en los mapas, el río no es protagonista o es un elemento idealizado: es azul, grande, hermoso. Sólo en uno de los mapas dibujados se muestran las contaminadas aguas del río Tunjuelito, aunque este no ocupa un lugar principal, pues está dibujado en un tamaño muy pequeño y su ubicación es en una esquina: “está sucio porque lo de las curtiembres baja y ensucia todo esto... que pues por las curtiembres... porque va bajando toda la basura y va negriando toda el agua”.

En las entrevistas se evidenció⁶:

Pregunta: ¿Cómo está el río Tunjuelito?

Respuesta 1: Está feo, sucio, negro.

Respuesta 2: Es negro, porque le botan basuras.

6 Voces infantiles de la localidad de Tunjuelito. Taller realizado el 9 de octubre de 2006, dirigido por Carolina Rodríguez.

Pregunta: Y, ¿a qué huele?

Respuesta 1: A feo.



Detalle del mapa 6



Detalle de cortiendas

Esta es una alerta, no sólo para el grupo de investigación, sino para el colegio que debe tener como uno de sus objetivos el conocimiento de la localidad y de sus realidades.

En el resto de mapas el río Tunjuelito está dibujado en color azul, “no se contaminó”. Este hecho hace pensar que tal vez no hay un desconocimiento de los niños frente a la realidad del río Tunjuelito y su estado de contaminación, sino que hay una “idealización” en la que la limpieza y el cuidado se pueden manejar a su antojo.

Quedan apenas mencionados algunos elementos que con otro tipo de exploración podrían generar nuevos conocimientos frente al tema de la cartografía infantil. Estos elementos pretenden ser el aliciente para prestar mayor atención a la problemática de la cartografía infantil como una de las formas actuales más novedosas para obtener información de las vivencias de los niños en un momento como este, plagado de poblaciones de niños en situación de desplazamiento, destierro, violencia, violación, lo que además nos remonta a otro tipo de investigación que sería la de la territorialidad en la infancia.

Sentires y saberes sobre el agua de un grupo de niños sordos

Años y años “pensando la imagen”, tratando de erigir imágenes dicentes, tratando de hacer visibles asuntos intangibles. Momentos y momentos disfrutando con los ojos, sufriendo con ellos, ocultando y transluciendo sin

siquiera pensarlo. Tantas veces, tantos pensamientos sobre el “pantallismo” de nuestro tiempo, la dependencia de las pantallas, de lo visual, el poder arrollador de la imagen, que apunta a planos más allá de la “conciencia” o de los retazos de conciencia. Sólo hasta tener la oportunidad de acercarnos a breves momentos de la vida de un grupo de niños sordos se puede entender realmente lo visual como una necesidad.

Al observarlos, al hacer el intento de leer sus expresiones, y al aproximarse a algunas de sus interacciones, se accede a otra dimensión de la visualidad. Se hace patente esa faceta en interrelación profunda con nuestro lenguaje hablado para quienes así hemos erigido nuestro ser; pero más que nada ha quedado claro un mundo distinto, donde lo gestual y lo visual son el principal medio para comunicarse, donde más que nunca lo visual es lo que revela personalidades.

Si bien los seres humanos somos no verbalidad, en el grupo de niños sordos esto es mucho más evidente. Se podría decir que lo gestual-visual es mucho más “constitutivo” dentro de su ser, y que sus *yo es* y sus personalidades son por ende mucho más visuales-gestuales, más conformadas de y manifiestas en ello.

No es de extrañar que al pedirles autorretratarse (para el caso sólo la cara) todos lo hayan hecho colocando además a un costado de la carita la seña correspondiente a su nombre, es decir, el dibujo de sus dedos formando la seña que los identifica.

En los seres humanos existe la necesidad de lo no verbal como también de la imagen. Algunos están más próximos a esa necesidad o a la conciencia sobre ella en aras de expresión o en la búsqueda de construir entes significativos no verbales. Sin embargo, las imágenes de quienes tenemos la posibilidad de hablar están mezcladas siempre en una simbiosis indisoluble con nuestro mundo verbal. Luego de hacer contacto con el mundo de aquellos niños sordos, muchos de los cuales no dominan el español escrito, realmente se puede “palpar” la imagen, la no verbalización, como una necesidad primordial.

Es en este punto en el que la mayoría de nosotros “oyentes-parlantes” somos poco conscientes y conocedores de esta parte fundamental de la cultura como es la comunicación no verbal, más allá de los libros y las “frases irrevocablemente verdaderas” sobre la imagen. La comunicación no verbal es parte profunda de nuestro ser, pero al resultar absorbida por nuestra ne-

cesidad verbal, es relegada a un segundo plano. Y al parecer, en el caso de las personas sordas parecería ocurrir lo contrario.

Al acceder a esta experiencia con niños sordos se percibe el “sí mismo” como una especie de “extranjero” tratando de comprender otro mundo, otra lengua y, por qué no, otra cultura, cifrada en lo no verbal, colmada de imagen.

Resulta sorprendente que la maestra, quien domina el lenguaje de señas, pudiera acceder a algunas de sus expresiones, como algunos chistes que ellos se contaban en una especie de “jerga visual” propia. Muchas veces fue necesaria la intervención de otro profesor, también sordo mudo, para lograr una eficaz comunicación de doble vía.

De mil maneras era evidente esa capacidad comunicativa de los niños sordos, así como su creatividad en lo no verbal, con apoyos en lo táctil y empleando algunos sonidos, quienes podían hacerlos.

Esto “saltaba a la vista” al ver dialogar a un par de “cotorritas” en la visita al páramo. No pararon de “hablar” en todo el camino, es decir, no pararon de “conversar en imágenes”, silencio en realidad no se sintió.

Tanto los hablantes-oyentes como los sordos necesitarían ampliar los horizontes en la otra “lengua” sobre la que se ejerce menor dominio, enrazaón de la necesidad.

Es así como la posibilidad de conocer “códigos visuales” universales beneficiaría no sólo a las personas sordas, al poder comunicarse mejor con la “mayoría”, sino también a los oyentes, al ampliar el conocimiento y el pensamiento en general. Al hablar de códigos visuales se hace referencia a los códigos visuales-gestuales que acontecen en la comunicación cotidiana. Se ha encontrado que a partir de disciplinas como la lingüística, las distintas artes y la filosofía se ha hecho conciencia y se han desarrollado el conocimiento y la cultura misma en lo no verbal; lo que aquí se plantea es la necesidad de un acercamiento a esos códigos visuales-corporales en la comunicación cotidiana por parte del “público en general”, es decir, la necesidad de reconocer algo que practicamos y por lo general no hacemos consciente para poder manejarlo y ampliarlo.

El dominio del español como su “segunda lengua” por parte de los niños sordos va aún más allá de la necesidad de dominio de otros idiomas que los hablantes-oyentes sentimos para nuestro desarrollo y para el acceso a otras realidades y conocimientos. Este dominio de segunda lengua por

parte de las personas sordas les permite gozar de todo lo que puede ofrecer la cultura a la que pertenecen en su parte y verbal, en especial, la escrita, y desenvolverse sin tropiezos.

Se ha dedicado especial atención al dibujo de los niños en mapas previos a la salida al páramo, y a dibujos libres posteriores a la misma. Si se reconoce el dibujo infantil como una extensión del juego, esta indagación es la mirada a la reconstrucción de una pequeña parte del mundo y los sentires de los niños, realizada por medio del juego y del dibujo. Se pueden encontrar algunas pistas, como ciertos sentires y saberes de estos niños hacia sus espacios cotidianos y, por qué no decirlo, hacia un espacio mental que se relaciona con el agua.

Lo que se desarrolla en las siguientes partes de este texto es una interpretación sobre algunas expresiones de un grupo de niños sordos del Colegio San Carlos en relación con sus saberes y sentires respecto al agua, así como la reflexión sobre la experiencia que representa el encuentro con un mundo nuevo para quien reconoce su limitación, al no manejar el lenguaje de señas, si bien de alguna forma se ha cuestionado a lo largo de su vida sobre lo visual y lo no verbal.

Lectura de imágenes de los niños sobre el agua

Esta es una aproximación a algunos elementos en los mapas recolectados en los talleres con los niños sordos. Se ha querido brindar una mirada fundada en ciertos elementos que desde la plástica llegan a tenerse en cuenta al momento de analizar las producciones gráficas, además, queriendo hacer una propuesta de análisis sin aplicar directamente, pero a la vez sin desconocer, teorías psicológicas sobre el arte infantil.

Primero se presenta la exploración en detalle de cada uno de los mapas, luego una visión general de aspectos importantes que se pueden sacar en claro.

Lectura de cada mapa

Se ha construido la mirada desde cinco facetas-preguntas consideradas como relevantes para vislumbrar algo de lo que dicen estos dibujos infantiles, estas son:

¿Existe disposición de mapa? Características generales.

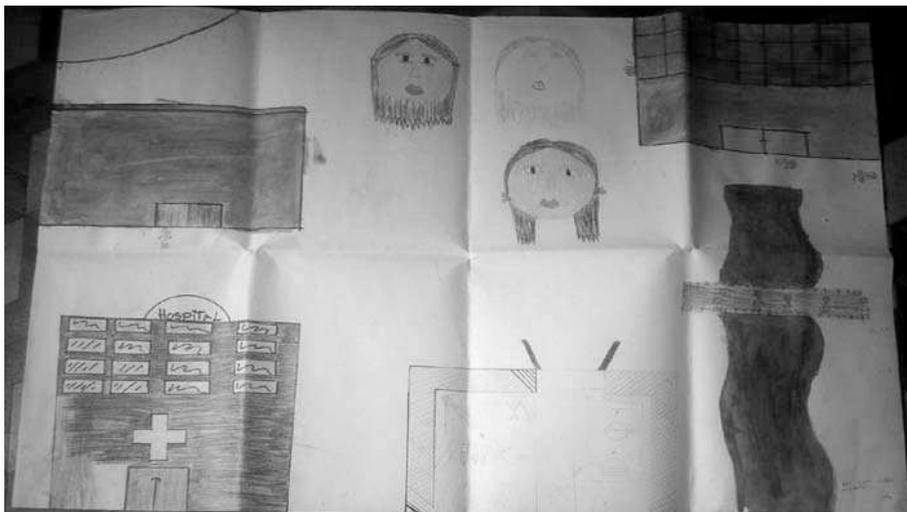
¿Qué es protagonista en este dibujo colectivo?

¿En qué se detalla?

¿Qué elementos son “indicios de realidad”?

En consecuencia, ¿qué papel tiene el agua de la zona, el río?

Los mapas se identificarán con los números 7, 8, 9, 10, 11 y 12, y para cada uno se desarrollarán estos cinco puntos.



Mapa7

Mapa 7

a. Disposición del mapa

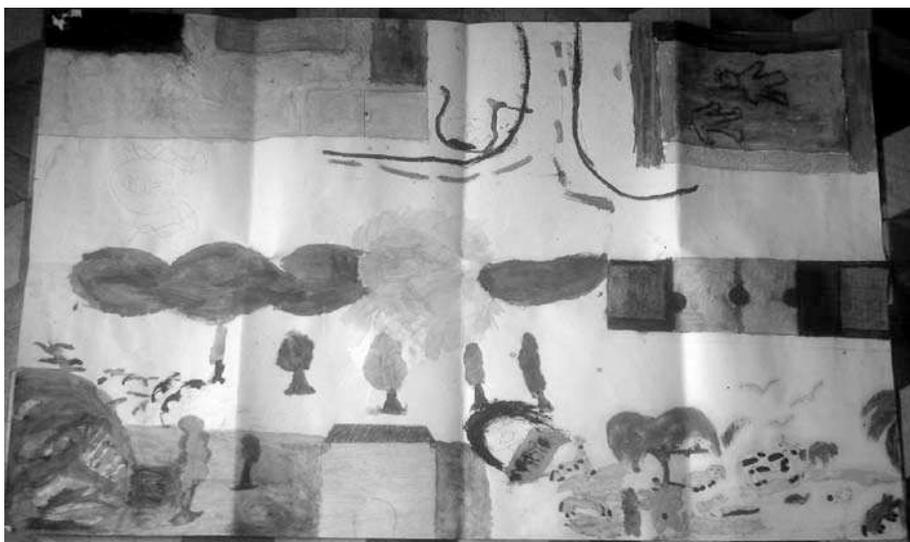
Características: no se encuentra realmente una disposición de mapa, no aparecen vías, por Ejemplo. Se representan los elementos importantes (edificios, parque...) pero un tanto inconexos.

Prima un dibujo esquemático, los edificios son dibujados como cajas; el río resulta esquemático también, pero hay relevancia del puente sobre el río. Adquieren importancia los colores fuertes, vivos, y el dibujo de los rostros de los niños realizado en gran tamaño.

b. Protagonistas (en orden descendente)

- Los rostros y también el color vivo son protagonistas. En cuanto a los rostros, si bien parten del esquema redondo, muestran las peculiaridades de cada representado. Son rostros “gigantes” que priman, aunque algunos no se alcanzaron a pintar del todo.

- También es relevante un pequeño trozo de puente sobre el río con los niños (dibujados en tamaño pequeño pero cada uno caracterizado); el río es solo un “bloque” azul.
 - El parque, que aunque tiene un dibujo esquemático (¿sintético?) es muy detallado.
- c. En qué se detalla. Como se mencionó, se detallan los rostros de los niños y un tanto los niños sobre el puente. Tal vez lo que presenta más detalle es el parque, allí se muestran cancha, columpios, rodaderos, niños jugando, vallas que rodean al parque y otros.
- d. Indicios de realidad (referido al espacio). Se señala el hospital, un edificio que parece ser el colegio, el río y su puente, el parque que aparentemente es el parque El Tunal.
- e. “Papel del agua” de la zona. Importan aquí más los “yoes” que transitan sobre el río. El río se puede leer en cuanto sitio de tránsito cotidiano.



Mapa 8

Mapa 8

- a. Disposición del mapa

Características: la disposición como mapa no es tan clara. Este “mapa” es más bien un ensamblaje de expresiones sobre el agua (al menos

cuatro diferentes), tal vez recuerdos o añoranzas. Es posible que cada uno de los niños haya trabajado por separado una esquina del papel. Todos tienen una gran riqueza de color, ya sea vivo o más oscuro, y una variedad de figuras.

b. Protagonistas

- Aunque cada esquina tendría su protagonista, priman dos esquinas llenas de representaciones de naturaleza y animales, y una gran piscina en otra esquina.
- También tiene protagonismo un espacio central en que es confuso si se representa el río, o este se volvió nubes con agua con un gran sol en el centro, que es lo que en realidad atrapa la atención.
- Hay que resaltar que en este mapa el agua es el gran personaje, si bien es un “ensamblaje” de representaciones sobre la misma, en realidad se ha cumplido con el pedido de ubicar el agua en esta zona de la ciudad.
- En qué se detalla (personajes por “esquina”).
- Esquina superior izquierda: es protagonista el color. Se representa el colegio San Carlos en vivos colores. Prima la cancha.
- Esquina superior derecha: es protagonista una gran piscina donde nadan dos niños.
- Entre estas dos esquinas superiores se marca una calle. En el centro del mapa hay una franja que se distingue. El río-nube con gran sol y una cancha.
- Esquina inferior izquierda: paisaje con casa (¿rural?). El protagonista es el espacio de agua con peces de varios colores.
- Esquina inferior derecha: representación muy rica de paisaje natural con muchos animales (protagonistas) cerca de un pequeñísimo espacio de agua. Se emplea plastilina para el dibujo, siendo este el único caso, presentándose gran variedad de animales (vaca, león, ternero, tortuga, elefante, jirafa, pájaros). También se detallan árboles, hay un animal bebiendo del pequeño espacio de agua. Se hace protagonista el gusto de la niña en el hecho de crear este espacio.



Mapa 8. Detalle esquina inferior izquierda

Es de resaltar que junto a cada esquina aparece el dibujo del rostro de cada niño, como una especie de firma de autor.

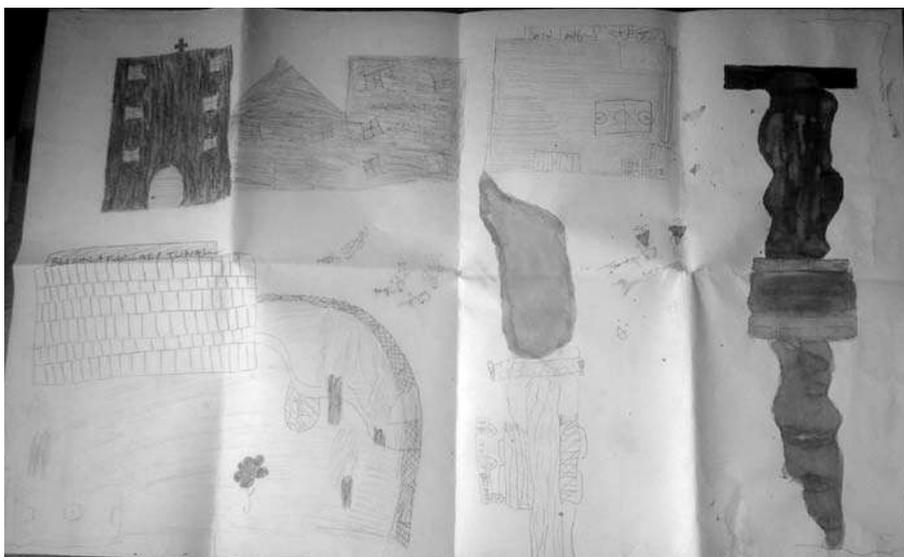
- c. Indicios de realidad. El colegio San Carlos, la calle, el edificio con cancha en el centro del espacio total. En este caso es difícil hablar de indicios de realidad de acuerdo con el pedido de representar el agua en la zona, el río.
- d. “Papel del agua” de la zona. En realidad el río, el agua de la zona, no es protagonista en este “mapa”. Sí lo es el agua en general, como el ensamblaje que se menciona antes, como sitio de diversión, como relativa a la vida, a lo natural, pero no el río Tunjuelito y la zona.

Es protagonista “otra” agua y los “yoes” de los niños esmerados en su versión en cada esquina. Este “mapa” más parece un “ensamblaje” de expresiones de los niños relativas al agua que se aúnan con unos pocos indicios de realidad espacial (el colegio, una vía, la cancha o el parque).

Mapa 9

- a. Disposición del mapa

Características: la disposición está más o menos definida, aunque no se ven vías, pero sí una coherencia entre los elementos en su disposición en el espacio.



Mapa 9.

No hay colores fuertes, pero en vez de ello hay bastante dibujo a lápiz más detallado.

- b. Protagonistas
- La representación del parque El Tunal es protagonista por tamaño y detalles. Se dibuja la gran biblioteca, dentro de un amplio espacio verde con árboles, camino empedrado, flores, cancha.
 - El río como un esquema con un pequeño puente de cemento por encima, tal vez para cumplir con el pedido de ubicarlo.
 - El bus y la estación de Transmilenio con mucho detalle. El colegio donde se detallan los salones, la cancha, el nombre y otros elementos.
- c. En qué se detalla. Se detalla el parque El Tunal, la estación y especialmente el bus de Transmilenio, el colegio (salones, cancha, prado y algo que parece camino o tubería).
- d. Indicios de realidad. Por la manera en que se representan y los nombres escritos en ellos: parque El Tunal (biblioteca), colegio, hospital que parece iglesia, vía de Transmilenio (estación y bus). También el río con puente, donde aparecen niños dibujados de manera esquemática.



Mapa 9. Detalle representación parque El Tunal

- e. “Papel del agua” de la zona. En este mapa no es realmente importante el agua, no en la zona; solo como algo que se sabe que está cerca y por donde “se pasa”. El agua del río no es tan azul, tiene visos negros, y no es del todo plana la manera en que se pintó, hay algo de movimiento.

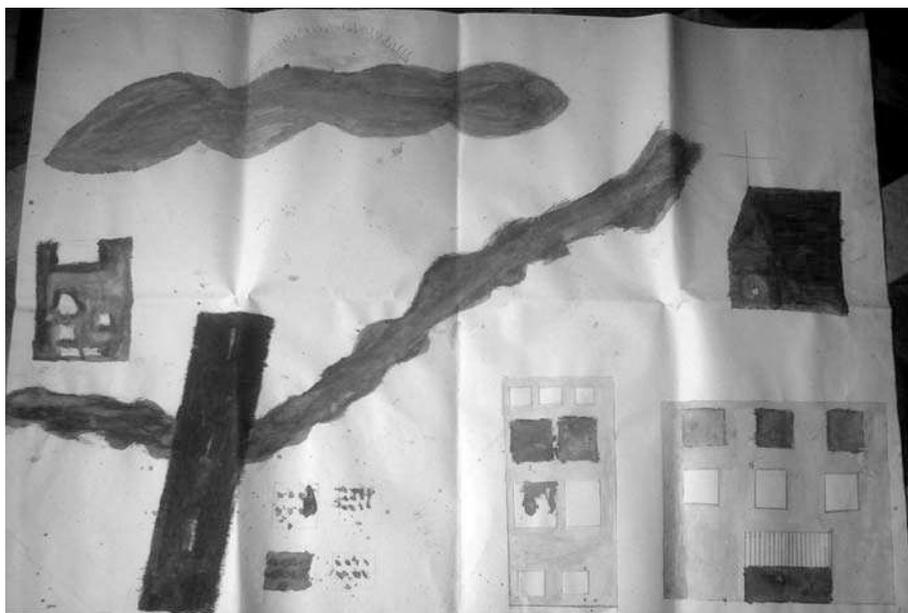
Mapa 10

- a. Disposición de mapa

Características: la disposición como mapa no es muy clara. Hay elementos flotando sin más conexión que la que establece el que mira. Además, aparecen el sol y las nubes que le dan carácter de otra clase de dibujo. Es un dibujo muy esquemático, los edificios son cajas cuadradas o rectangulares hechos con regla, rectángulos con cuadrados adentro.

- b. Protagonistas

- El río con aguas turbias entre azul y negro, aquí no es del todo plana la pintura, es el único lugar del mapa donde hay algo de movimiento. Gran río atravesando toda la cartulina que parece ir hacia el cielo y una gran calle negra (hecha con regla).
- Compiten como protagonistas con este río y su calle negra, una gran nube y un sol esquemáticos, casi oponiendo la luminosidad del color vivo del sol y la nube, a lo oscuro y turbio del río y la calle.



Mapa 10

- c. En qué se detalla. No hay mucho detalle, pero si en algo hay insistencia es en la turbulencia del río. Es el único elemento no plano, no tan esquemático, no hecho con regla. No se representa ninguna persona o animal.
- d. Indicios de realidad. El gran río que atraviesa el espacio, algunos edificios que, aunque no claramente identificados, parecen ser una iglesia y el colegio.
- e. “Papel del agua” de la zona. En este trabajo sí hay centralidad del río como espacio turbio que atraviesa un amplio espacio conocido, del cotidiano vivir.

Mapa 11

- a. Disposición del mapa

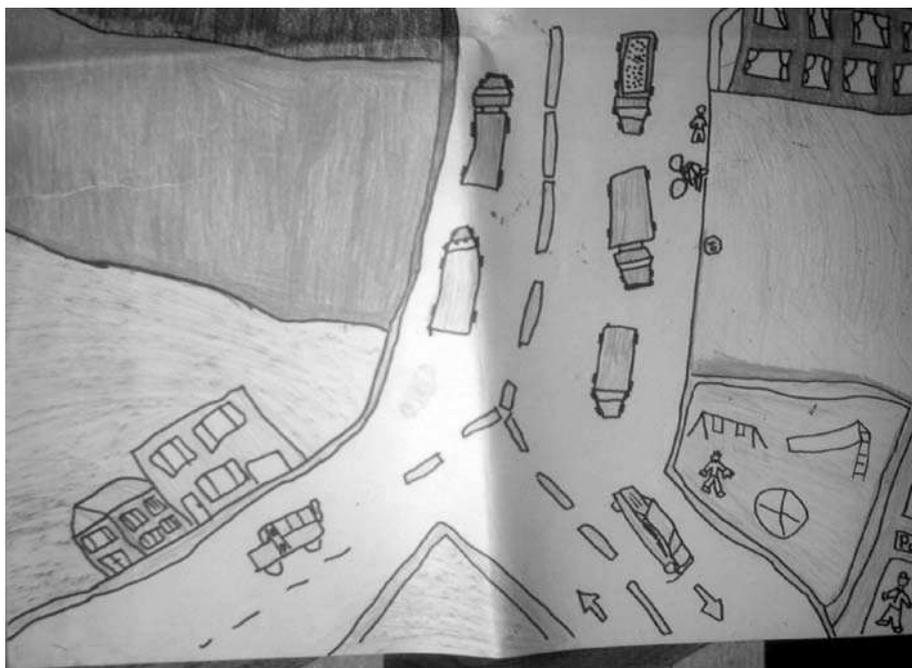
Características: sí hay disposición de mapa, pero a la vez parece un dibujo paisajístico (de paisaje urbano) con una composición bien estructurada. Es mapa en cuanto ofrece una ubicación en la zona, pero a la vez tiene una intención estética y es claro que fue planeado en grupo. Es un mapa por la disposición de las cosas, la forma en que se señalan y por la co-



Mapa 11

nexión entre los elementos, que es muy coherente en especial respecto a la gran vía. Resalta en la composición la división en dos grandes espacios, uno con el cielo soleado, el otro marcado por la gran masa del río –en buena medida con el azul perfecto que planeaban, vivo, brillante y plano, pero que no se alcanzó a completar– y la gran vía.

- b. Protagonistas. El amplio espacio del río cruzado por la gran calle que orienta toda la composición del dibujo. Es protagonista el río por el tamaño y el color que sobresale entre todos los elementos, pero también–y casi más importante en función del detalle– la vía (presentada con vista aérea) llena de carros de varios tipos (detallado); los carros, por lo caracterizados, y la vía bifurcada al final, con sus líneas de orientación marcadas en el asfalto, se hacen protagonistas centrales.
- c. En qué se detalla. Se detalla lo que ocurre en la gran vía sobre el río. Se muestran múltiples carros de distintos tipos (carga, automóviles, buses) y en distintas posiciones. Se puede ver incluso un ciclista pedaleando a la orilla de la calle con un peatón. También se detallan las casas que están a la orilla de la calle. Algo adicional que se detalla pero en menor medida es el parque con un niño y el colegio con niños en las ventanas.



Mapa 11. Detalle “Gran vía” protagonista

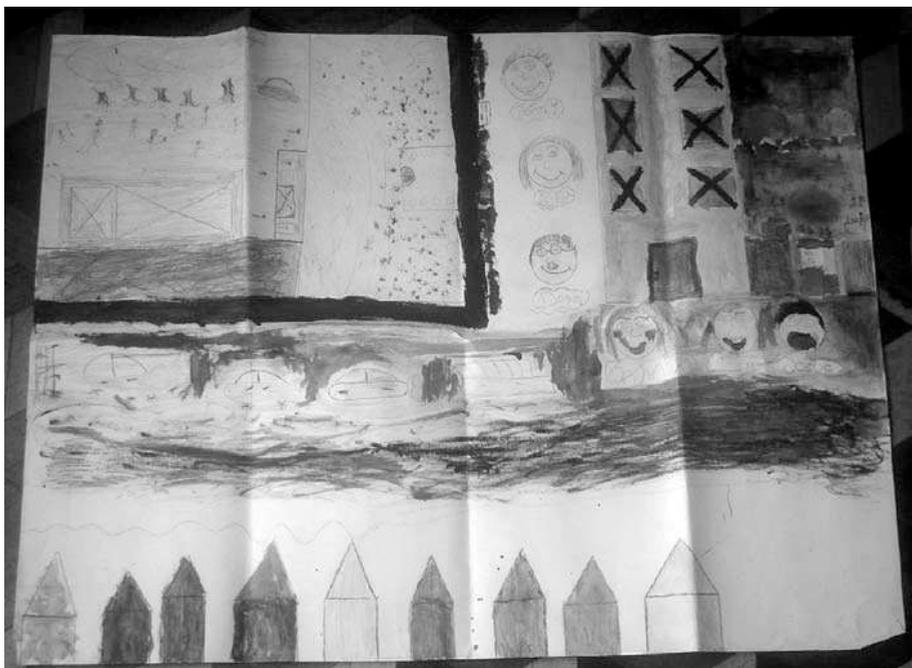
- d. Indicios de realidad. El río y la gran vía sobre este. La disposición coherente de los elementos a partir del río y la vía. El señalamiento del hospital, los bomberos, el colegio, la estación de policía y el parque.
- e. “Papel del agua” de la zona. El río es protagonista por su gran tamaño, tiene una importancia central, pero esta se da particularmente por su relación con la vía y el transitar.

El río se ubica de una manera coherente y en relación con la realidad y con una presencia imponente en la zona. Es presentado como un lugar determinante dentro de un espacio urbano. El río presenta incluso una pequeña bifurcación (riachuelo).

Mapa 12

- a. Disposición del mapa

Características: a primera vista parece que hay la disposición de mapa, luego nos encontramos con un ensamblaje, aunque hay unos elemen-

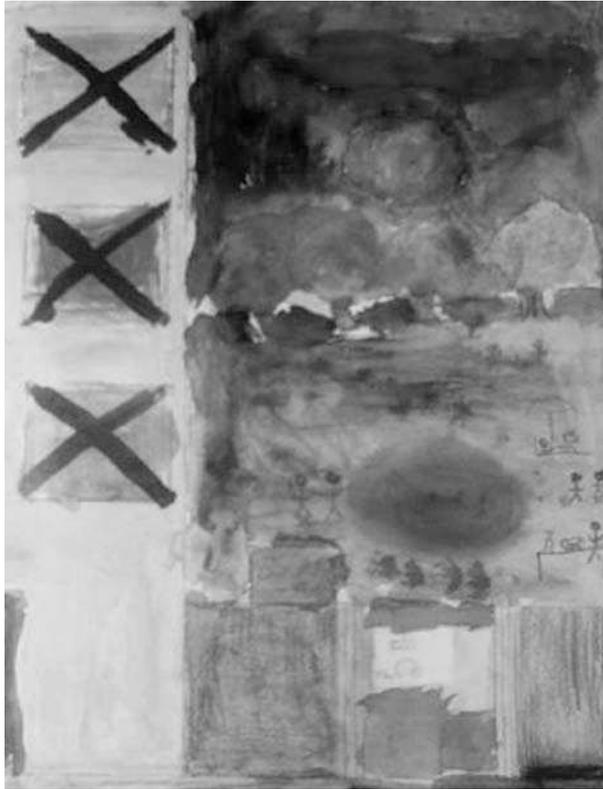


Mapa 12

tos que cumplen esa función de mapa. Es un mapa donde se esconden sitios soñados detrás de oscuros edificios, cerca de un río oscuro y contaminado.

b. Protagonistas

- El río es un protagonista que de alguna forma marca la ubicación espacial del resto de elementos, pero a diferencia de, por ejemplo, el mapa 11, este no es un gran río de azul perfecto, es turbio, sucio, con pinceladas que indican el movimiento y lo contaminado y turbio del agua, con colores más bien oscuros donde priman el café, el negro y un mínimo de azul. El río es una gran franja casi recta pero totalmente expresiva de los elementos comentados, en la manera en que los colores y trazos son dispuestos. El río divide en dos el espacio total.
- Luego del río son protagonistas los rostros de los niños y profesores (de nuevo rostros desde redondo) con algunos rasgos distintivos de cada cual y sus nombres.



Mapa 12. Detalle de “el edén”

- Si bien los elementos anteriores se imponen por el tamaño y su papel en el espacio, hay un espacio más pequeño que termina “robándose el show”. Es un lugar que parece una especie de “edén”, un paisaje hermosamente hecho, escondido tras un edificio. Es un paisaje natural con una gran zona verde, piscina, niños esquemáticos jugando, tomando el sol, oyendo radio, que se lee tal vez en contraposición al “espacio infecto” del río.
- c. En qué se detalla
- Hay varias áreas en el mapa que parecen escenarios distintos unidos, aliados en función del río.
 - El otro lugar llamativo, el “edén”, contrapuesto al río, es un dibujo muy detallado, no es esquemático (aunque los personajes humanos sí lo son) sino realizado con un gran gusto por la expresión plástica

con acuarela y el color. Se presenta como un edén detrás de un fuerte y rígido edificio, donde la piscina parece un lago (sólo se identifica como tal por una escalerilla), hay árboles con formas ondulantes y un sol que juega con el azul del cielo. Se destaca que el único humano no esquemático aquí es la persona de la taquilla, identificada por manejar una caja registradora y por el letrero de “\$5.000”. Es sólo por este último elemento que se sabe que este lugar es un parque, porque parece otra clase de paisaje, de un entorno natural “más libre”.

- En otra esquina cercana al “edén” aparece un espacio que parece ser un parque, dibujado de manera esquemática pero bien detallado. Se muestran dos piscinas, una grande, una chica (adultos - niños), baño de niñas y niños, y además niños y niñas esquemáticos jugando, también árboles y un vehículo.
 - Se detalla también un pequeño espacio intermedio donde hay una vía con gente transitando dibujada como esquema, por ejemplo, una mujer llevando un coche, y un lago a la orilla de esta vía con peces y apartamentos.
- d. Indicios de realidad (en cuanto al espacio). El río con una vía llena de carros al lado. Algunas casas esquemáticas. Los parques son indicios de una experiencia real, probablemente de un parque con piscina que hay en la zona. Se unen espacios, se “pegan” o “ensamblan” por el río.
- e. “Papel del agua” de la zona. Es central la importancia del río contaminado y hostil, y del agua en general. Hay una especie de contraposición entre el agua contaminada del río con el espacio de la piscina como agua de “diversión” y más amable; pero en especial con ese “edén” semioculto tras un edificio, que parece más un paisaje natural que un parque de zona urbana o un parque de agua “domada”.

Aspectos de una lectura general

Agrupación de los mapas por elementos comunes:

- a. El río es protagonista. Se observan mapas donde el río marca, define el espacio total del dibujo, que a la vez sería marcar de la misma manera toda una “zona conocida”, o cotidiana. Puede verse en los mapas 10, 11 y 12.

- En el mapa 10 es esquemático. Demarca la zona y su juego con una vía, pero parece flotar en el aire.
 - En el mapa 11 se define toda una zona como un espacio imponente. Se hace importante el juego con la vía (en zona de puente, paso), la relación con el tránsito de vehículos y de la gente. Relaciona lugares principales de la zona.
 - En el mapa 12 se define o divide el espacio, pero en este caso no es fiel a una zona, sino tal vez es un ensamblaje de zonas. Se enfatiza la contaminación del río.
- b. El río Aparece posiblemente por requerimiento o como indicio de algo que se conoce y está cerca, pero es puesto como un esquema, casi como un símbolo esquemático: el río “larguero” ondulado, con un trozo de puente encima. Esto se ve más claro en los mapas 7 y 9.
- En el mapa 9 el esquema del río semiazul, turbio, contrasta con un pedazo de puente, pero el puente recuerda la vía (solitario).
 - En el mapa 7 se repite el mismo esquema, pero aquí se le da importancia al puente con barandas protectoras y niños caminando, en tránsito sobre él.
- c. En cierto sentido, el mapa 8 es un caso aparte, porque parece el ensamble de cuatro dibujos al menos, donde hay mapa, es la unión de recuerdos e ideas de cosas agradables sobre el agua. Es confuso si el río aparece o si son nubes con el sol en medio de todo y junto a un edificio con cancha. El agua se muestra en relación con la diversión y lo natural. También es protagonista el gusto por dibujar. El agua se hace presente en la piscina, en el laguito-piscina, en el pequeño abrevadero para animales o en el lago con peces.

Elementos notables

- El agua es asociada con el tránsito y la contaminación.
- En varios casos se encuentra la contraposición del río contaminado respecto a los sitios de aguas limpias y bonitas de diversión y contemplación.

- En algunos casos se hace evidente que se planeó para construir en equipo y componer como mapa, pero priman la fragmentación y el trabajo individual por zonas un tanto inconexas.
- En un par de mapas se manifiesta la solidez en la construcción de una imagen clara de una zona, pero predomina la fragmentación.
- En algunos mapas la presencia de los “yoes” es amplia en comparación con otros en donde son apenas perceptibles. Desconcierta el caso del mapa “desértico”, casi totalmente hecho de esquemas rígidos y elementos que parecen volando.
- En muchos de los mapas priman la intención y el gusto por dibujar, parecen más ensamblajes de dibujos, de expresiones, que mapas en sentido pretendido.
- No se puede hablar propiamente de composición en este tipo de trabajos, de acuerdo con la forma en que se realizó se puede hablar de la disposición de los elementos y sus relaciones.

Lectura de imágenes

En este apartado se presenta una visión global de los dibujos que los niños realizaron después de la salida al páramo, vislumbrando algunos elementos generales.

Inicialmente ha existido una inclinación por asumir una mirada desde la composición del dibujo (elementos contenidos en él, su disposición en el espacio y la relación entre ellos), y algunos de sus rasgos como las características de los trazos, su fuerza y demás, para posteriormente indagar un poco sobre los significados que estos elementos entrañan.

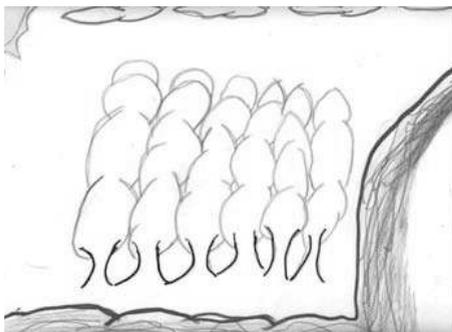
De acuerdo con lo anterior, en esta mirada sobre los dibujos de los niños sordos se ha encontrado lo siguiente:

- En casi todos los dibujos del grupo de niños sordos sobre la salida a El Verjón aparece uno de los espacios de agua, ya sea la laguna, la cascada o especies de ríos que los representan.
- En la mayoría son protagonistas el paisaje y la experiencia grupal.
- Dentro de lo observado se pueden establecer algunos grupos, de acuerdo con las diferencias halladas.

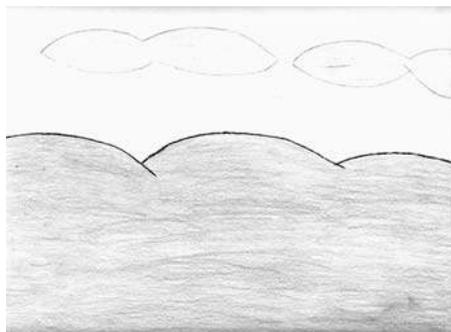
a. Dibujos donde el paisaje es protagonista, no aparecen personas.

Dentro de ellos encontramos:

1. Esquemáticos hay dos, A1a y A1b, que se caracterizan por: nubes, montañas / nubes, árboles, río.



A1a



A1b

2. Otros más expresivos hay dos, A2a y A2b, acuarelas que mantienen el mismo modelo (montaña partida por cascada). Dentro de lo divergente está el que uno representa la caída con acuarela, el otro con “gotitas”.

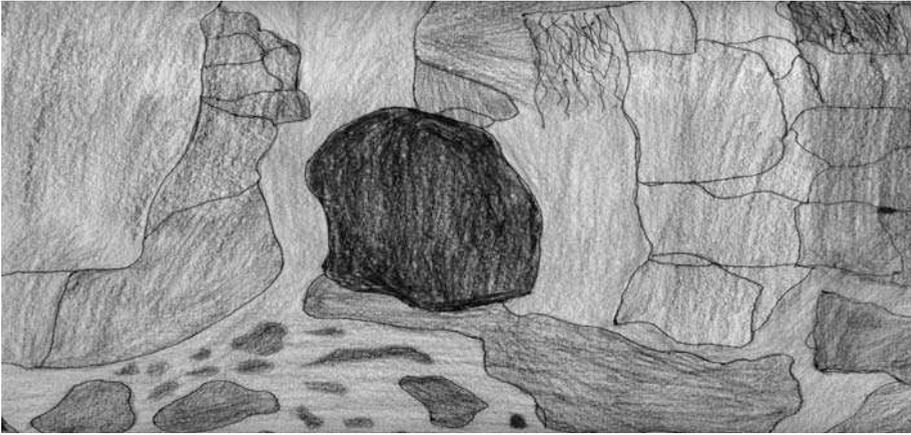


A2a



A2b

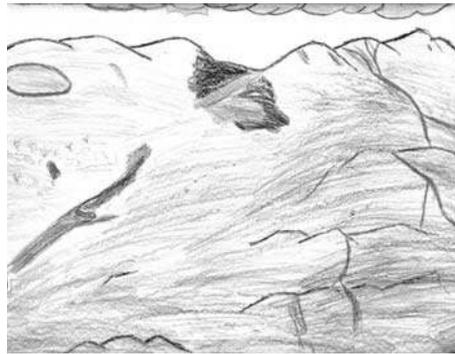
3. Dibujos donde el paisaje es protagonista, pero de forma más “estudiada”, detallada, hay cinco: A3a, A3b, A3c, A3d y A3e. En tres de los cinco dibujos se ven toda clase de calidades del medio, son miradas como de intención de fotografía, hay una inclinación más deliberada a dar una composición especial con valores más de orden estético. Los otros dos dibujos resultan más esquemáticos, manejan un modelo similar entre ellos, de rectas, paredes de piedras, ladrillos, que hacen las veces de montaña y son rotos por la cascada. Se enfatiza en la línea recta, lo curvo



A3a



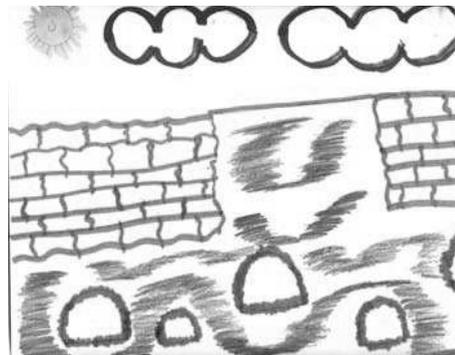
A3b



A3c



A3d

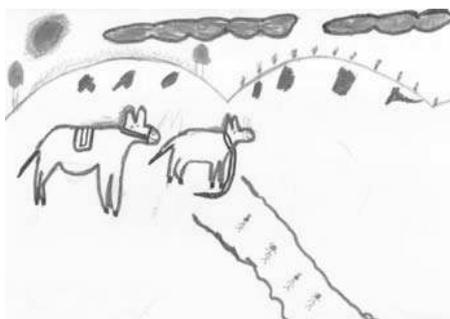


A3e

y sinuoso se vuelve lineal en aras de un “efecto estético”. Sin embargo, en uno son protagonistas piedras y paredes, en otro lo son las paredes y una zona con matas.

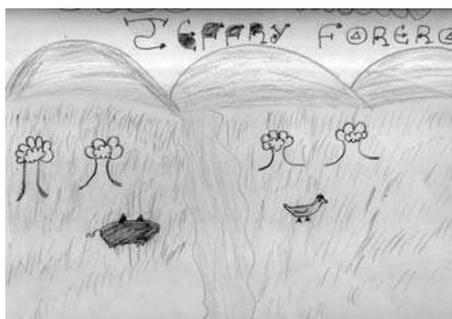


B1



B2

- b. Dibujos donde los animales acompañantes son los protagonistas. Hay dos, B1 y B2, sin embargo, en uno de ellos está todo el paisaje caracterizado y la experiencia común con camarógrafo.



C1



C2

- c. Dibujos donde los nombres de los niños son protagonistas, así exista otra representación. Hay dos, C1 y C2.



D1



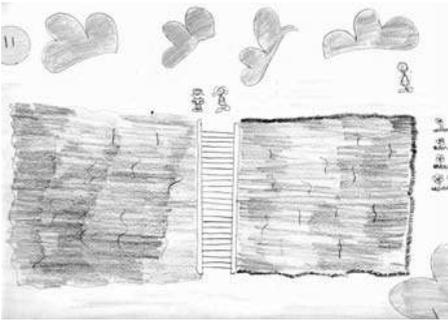
D2

- d. Dibujos que semejan mapas. Hay dos, D1 y D2, uno señalizado, esquemático, con algunos personajes protagonistas.

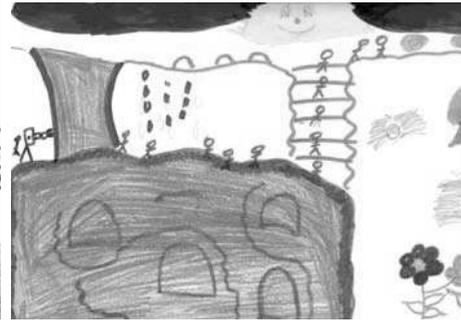
e. Dibujos donde el paisaje y la experiencia grupal son protagonistas.
Hay siete, E1-E7.

E1: dibujo tipo “esquela”. Líneas hechas con “regla” y manejo de espacios basados en rectas. Figuras perfectamente cerradas (como el sol); con diseños que se repiten (las nubes, las flores). Las personas también son dibujadas en arreglo a un esquema.

E2: hay una definición de espacios por cuasi rectángulos, las líneas sinuosas dan enteramente la idea de una geografía particular. La caída de agua, el camino de piedra, la laguna y los personajes humanos son representados a manera de esquemas. Si bien casi todos los humanos son iguales, se destaca el camarógrafo. Sin embargo, hay diferenciación de frailejones, flores, otros árboles, etc.



E1



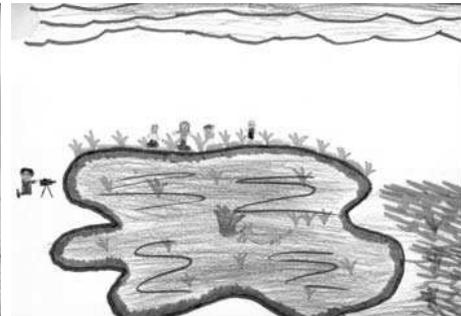
E2

E3: caída de agua, frailejones, experiencia grupo.

E4: laguna protagonista, algunos personajes relevantes: camarógrafo y frailejones.



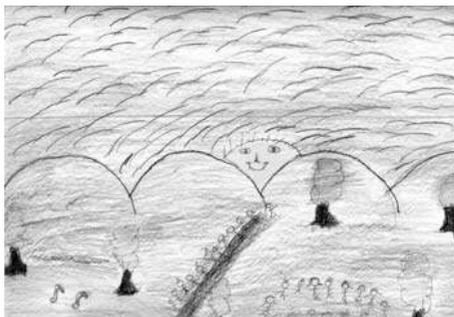
E3



E4

E5: importancia de la experiencia grupal en círculo y el inicio del ascenso.

E6: “decorativo”, cobran importancia la fuente de agua, la riqueza de peces, los caminos empedrados. Los protagonistas, en la experiencia grupal, aunque no se notan mucho, como si estuviesen cubiertos por niebla.



E5



E6

E7: dibujo en que se aprecia el gusto del autor por la acuarela, cuyo énfasis es dar cabida a la expresión en la técnica. Aquí es protagonista el paisaje, en especial en un reducto (un claro) con árboles frente a la fuente de agua, al igual que toda la experiencia grupal, representada por varios niños esquematizados; sobresale el caballo, que se ha caracterizado bastante.



E7

Aproximaciones a las ideas acerca del agua a partir de respuestas a interrogantes

Antes de abordar las respuestas que los niños dieron a algunos interrogantes sobre el agua, cabe anotar que estas fueron obtenidas de modo indirecto, debido a que se hace necesaria la traducción de sus profesores. No se pudo solicitar su respuesta escrita o relatos, ya que la mayoría de este grupo de niños aún no domina el español escrito, solo conocen algunas frases.

Las maneras como interactúan frente a los interrogantes que se les plantean se caracterizaron porque los niños se formulaban las preguntas entre sí, entre pares, buscando explicarlas o ampliarlas para lograr una mejor comprensión por parte del interrogado.

Es importante aclarar la dinámica en que se dio el juego: cada niño toma un papelito, que posee un número, busca al niño que tiene ese número y le formula la pregunta. El otro niño responde. En este caso, todas las conversaciones son interpretadas por su profesora (oyente-hablante) desde el lenguaje de señas. También colaboraron por momentos para la comprensión de doble vía dos de los profesores, uno de ellos sordomudo, el otro sordo pero hablante y con perfecta comprensión del español, leyendo los labios. Se les pidió organizarse en círculo y pasar en orden. A lo largo de toda la actividad hubo bastante ruido y muchos sonidos por parte de los niños, expresándose. Uno o dos “hablaban” un tanto.

Frente a la pregunta ¿cómo nació el agua?, existe la percepción de que se originó en la tierra, a partir de las montañas y en relación con los ríos, asignándole también el elemento temporal, en cuanto plantean su origen remoto:

“Hace mucho tiempo la tierra... río (risas) eh, no pues gracias a las montañas que se unieron, cuando se unieron las montañas... también nos ayuda mucho el agua de la lluvia, yo pienso...”

“Por ejemplo la tierra se abrió y... en el mundo se empezaron a generar las montañas y ahí apareció el agua, en todo el mundo hay agua... de hace muchos, muchos años existe el agua, se formaron los ríos, eh... la naturaleza en general, hum... Él está diciendo por ejemplo... ¿?... el agua está diciendo pues... el agua sale de la tubería, pero primero, primero fue como la tierra que se empezó a abrir, el agua, los árboles, el agua de la lluvia, todo eso se

empezó como a acumular en un pozo de agua, [de] las montañas empezaron a salir ríos”.

Como se puede leer al final de esta respuesta, se contempla también la percepción de la proveniencia del agua en el contexto urbano, en este caso luego de venir de la tierra que se abre, la acumulación en las montañas, se formaron los ríos. También encontramos aquello de su origen urbano como si fuera el primordial:

“Eh... no es redes, en una tubería... debajo de los puentes que hay tubería otra vez, está diciendo bueno si hay unos ríos y hay tuberías que huelen como a feo, donde, donde, abajo, allá abajo, debajo de los puentes ahí se ve y hay como ríos, como caños... y ahí sale el agua”.

Otra versión de la proveniencia urbana:

“Eh, el agua, de las casas... si una casa está, que es en la casa se movió y salió el agua... está diciendo, es que yo creo que la casa se mueve y sale el agua, no, bueno, el agua viene de... de los ríos, de la naturaleza, de las montañas, de la tierra... de la lluvia, listo, ya...”.

Pero lo más general es la asociación de su origen no a la naturaleza en general, sino a alguno de sus elementos, en especial los ríos, las montañas, la lluvia:

“Bueno el agua... uhm... de la lluvia, los ríos, pero (bañarse que no) (risa niño)... en la naturaleza está el agua (risas, sonidos, expresiones de los niños)”.

“Nació de los ríos, de las montañas salen los ríos, pues ahí sale el agua y dentro del agua pues, pues hay animales y pues la necesidad de que salga más agua”.

“Es que está diciendo el agua sirve para la sed, está diciendo... por ejemplo usted me está preguntando, pero en dónde, ¿en dónde?; ah no pues en los ríos, ah... De los volcanes. A de los ríos”.

Y una respuesta que circunscribe su origen a un solo lugar, no tan lejano, luego se convertiría en la fórmula de respuesta para muchos:

“En Santa Marta nació el agua”.

Surge entonces la pregunta: ¿de dónde viene el agua?, y Santa Marta se convirtió en la respuesta más referida, pero con justificaciones:

“¿El agua?, ¿de dónde? ...eh... espere pienso... el mundo, en el mundo... empezó mucho agua... en lugares lejanos, calientes, por ejemplo Santa Marta, hay agua”.

“No, pues en todo el mundo, está diciendo él, en todo lado... hace mucho tiempo, o hace mucho tiempo nació el agua (sonidos niños)... en Santa Marta, viene el agua de Santa Marta, yo... yo fui a Santa Marta, yo vi que el agua estaba allá”.

“De Santa Marta (risas)... en Santa Marta, en Santa Marta hay mucho agua, en Bogotá no hay, lo mismo en Boyacá, en Chía, en Boyacá (sonidos niños, expresiones), Chiquinquirá. En Chiquinquirá había, sale agua, de Chocontá sale agua, de esos lugares sale el agua, pero más de Santa Marta sale el agua”.

También se cree la versión de que el agua viene de la tierra al abrirse:

“De abajo, de ahí viene el agua, hace mucho tiempo, uhm, lo mismo, como que la tierra se abrió y salió el agua”.

Asimismo, su proveniencia se remite a elementos naturales. Para la siguiente respuesta se transmite la explicación de la pregunta que hace el profesor sordomudo, pues esta permite comprender esos avatares de la traducción:

“El agua, el agua viene de eh...”.

Entonces el profesor explica la pregunta y dice: “si por ejemplo no hay nada, ¿cómo hace para que aparezca el agua?, ¿de dónde aparece el agua?”

“De la lluvia, yo creo que viene de la lluvia”.

Frente a la pregunta ¿cree que es necesario cuidar el agua y la razón de ello?, esta es ampliada así: “¿el agua es importante sí o no, y por qué?” Las respuestas enfatizan en que merece cuidado por ser importante para la naturaleza y para la vida humana, tanto en la limpieza como en otras actividades:

“Sí es importante”.

– ¿Por qué?

“Porque por ejemplo para los ríos es importante, para toda la naturaleza es importante, para bañarse, para nadar... para estar limpios, para... los animales”.

Se agrega la transcripción de un pequeño diálogo, donde el niño que pregunta deja entrever otros elementos que harían parte de una conciencia ecológica o de cuidado en general, al relacionar el cuidar el agua con respetarla, con “consentirla” y con el hecho de que el agua es algo beneficioso para los humanos y por eso merece nuestra atención:

Niño: “Le pregunto... el agua ¿la cuida?, ¿la respeta?, ¿o no importa?”

Heidy: “Hay que respetar el agua”.

Niño: “¿Usted cree que hay que cuidar el agua, respetarla?, ¿tenerle cuidado?, ¿usted cree?, ¿por qué? O ¿por qué hay como que consentir el agua?”

Heidy: “Espere pienso... espere...”.

Niño: “¿El agua nos ayuda o no nos ayuda para nada? Le pregunto, ¿el agua nos ayuda?”

Heidy: “No, yo ayudo al agua”.

Niño: “No pero el agua nos ayuda”.

Heidy: “Sí, sí, claro, el agua nos ayuda. Toca que mantenerla limpia porque el agua me ayuda. Mi nombre es Heidy”.

Acerca de la pregunta ¿qué es el agua?, se encuentran respuestas en las que en general el agua es vista como un espacio, o bien como los distintos cuerpos de agua:

“El agua son los ríos, es el mar, son las fuentes, eso es el agua”.

Es también el espacio donde suceden y existen cosas particulares:

“... (sonidos de los niños) ...¿las olas?, agua son olas, donde se puede nadar, donde existen los pingüinos; eh, donde hay tiburones, donde hay peces, donde hay algas; el agua es el mar”.

“El agua es... donde se puede nadar, el agua son los ríos, eh; el agua es para lavar... y ya... no sé más”.

O un espacio-elemento necesario, pero “sucio”:

“El agua significa sucio, dice ella... (risas), eh, el agua significa donde hay peces, donde toman los pájaros, el agua... pues es sucia, hay árboles, los árboles crecen gracias al agua”.

Finalmente, se trata de hablar de lo que es el agua, sin llegar realmente a definirla, aunque se admite como necesidad fundamental:

“El agua es... el agua es lo que necesitamos para calmar la sed, lo que necesitamos para bañarnos, para estar limpios, eh..., el agua es lo que necesitamos para que el mundo esté bien, para que esté como grande”.

Cuando se pregunta para qué sirve el agua, las respuestas demuestran que esta se entiende como un elemento para satisfacer necesidades humanas cotidianas como bañarse, cocinar la comida, calmarla sed, limpiar. Aunque también alguien la asume en un papel de satisfacción de necesidades “estéticas” – “sirve para verla” –, y para lo lúdico: jugar, nadar. Asimismo, se

considera que sirve para elementos naturales como los árboles o los peces, pero en segundo plano, primero se evidencia la utilidad humana:

“Bueno... para tomar, eh... para tomar, espera, estoy pensando... (risas de niños)... para hacer el arroz... para hacer el arroz, ¿si sirve? (risas, sonidos de los niños)... para bañarme... (risas, sonidos, exclamaciones)... para nadar (risas, gestos de niños)... el agua es para la lluvia”.

“Eh, el agua sirve para uhm... uhm... el agua sirve para los ríos, sirve para poder verla, para poder tomarla, bonita, a mí me gusta, yo la quiero, sirve para los peces, listo...”

“...bueno, para los árboles... sirve para los árboles, eh... el agua sirve para las lagunas, el agua sirve para bañarme, para los árboles, para la sed (dice) no, yo no tengo sed”.

“No, no, para cuando tengo mucho calor... está sudando, ah, sí, cuando yo, está haciendo mucho calor, yo voy caminando y empiezo a sudar, me tomo agua”.

“Para limpiar, sirve para limpiar cuando las pers... cuando está sucio algo, o sea, sirve para limpiar, el agua”.

En cuanto a la pregunta ¿de qué forma se nos presenta el agua?: El agua tiene la forma de los cuerpos de agua y del recipiente donde se pueda “coger”, ya sea un vaso, la boca, etc. En el momento de las respuestas se resalta la algarabía que se produjo frente a la propuesta de “coger” el agua. Tales respuestas se dieron dentro de un tono jocoso en el que participaban varios niños, resultando el agua relacionada con el propio cuerpo y con el juego.

“El agua tiene color (muchas risas)”.

“... el agua... tiene forma de ríos...”.

“... fuente, donde hay muchas piedras... uhm está bien ahí, tiene forma de río, de cascada, yo creo eso, o..., el agua puede ser... sí la de un río”.

“... yo la veo, yo la veo en forma de río, no el agua yo la puedo coger en un vaso por ejemplo para la sed, yo la puedo coger en un vaso... Por ejemplo yo puedo coger el agua para bañarme (risas) el agua con la boca (risas)”.

“...cuando no puede caer como, como duro, cae suave, si llueve duro sí me duele, pero es que no es que el agua caiga como en forma de circulitos, no”.

“...se presenta... en los ríos, en los vasos, en el mar, en las piscinas...”.

Frente a la pregunta ¿qué animal te gustaría ser si vivieras en el agua?, los niños dejan entrever el conocimiento de una buena cantidad de animales

que viven en ella, o de conductas de otros animales que sin ser acuáticos tienen una relación peculiar con la misma.

Las elecciones tienen que ver con las habilidades del animal o con que “parezca ser muy feliz”. Varias de las respuestas eran acompañadas o precedidas de sonidos o gestos representando el animal en cuestión:

- Ahora tú eres un animal, ¿cuál animal...? (sonidos, especies de rugidos de niño)

“Un león, me gustaría ser un león”.

- ¿Y un animal del agua?

“Un pez, un pingüino, un pato, un pato, un pato, ¡un pato!, me gustaría ser un pato, me gustaría ser un mono y una mariposa”.

“En el mar sería una ballena... porque las ballenas son felices, ah no, mentiras... un delfín..., un delfín”.

“A mí me gustaría ser... a mí me gustaría bañarme en el agua”.

“Yo me imagino, a mí me gustaría ser un elefante, porque el elefante coge el agua con la trompa y se baña con ella..., con la trompa... (sonidos de los niños)”.

“A mí, pregunto... me gustaría también ser un delfín muchísimo, porque el delfín salta en el agua (sonidos de varios niños para darse a entender)”.

“...un león...”

- “¿Por qué, en el agua vive el león?”(pregunta Kathy a quien responde).

“... está diciendo que nada en el agua (el león)”.

“Un cangrejo, ah, una ballena (risas)... ¿un sapo? ... Va un cocodrilo... un cocodrilo, un pato. A mí me gustaría ser un pulpo; un tiburón, una tortuga; a mí me gustaría ser un pez espada... un sapo... una de esas que botan electricidad, una anguila... un pulpo... una estrella de mar”.

Ante la pregunta ¿de qué color es el agua?, se destaca una respuesta ya que esboza que hay una comprensión del agua no como una sola cosa, sino que cambia, que tiene cualidades diferentes, según donde se encuentre.

“Azul..., el agua es azul, no, espere, espere, espere, eh, depende, en el río es diferente, en el río es como transparente; otra... el agua, en algunos lugares sí es azul, en la piscina es azul, no más”.

Otras apreciaciones

Transformaciones en busca del agua escondida

Este apartado se refiere a los elementos más destacados que se encontraron al compartir con los niños sordos del colegio San Carlos en la salida al páramo de El Verjón.

La reflexión hecha después de la salida al páramo permite visualizar dos ejes temáticos: a) el impacto de los niños frente a un medio natural (en especial en lo que respecta al agua), y b) la comunicación con los niños sordos.

En el siguiente texto se desarrollan estos dos ejes temáticos y sus facetas, considerando que la experiencia de salida al páramo permitió observar nuevos elementos de la relación de los niños con el agua que no podrían haber sido así comprendidos dentro de los intercambios en el aula de clase.

La ruidosa y transformadora “ruta del silencio” en El Verjón

La mañana comenzó con un ambiente de expectativa que se hizo mayor cuando todos estaban reunidos. Se formaron en círculos, distribuidos según los grupos que se conocían y que habían trabajado, aunque conocerse es un valor relativo, más aún cuando se habla de un acercamiento a niños sordos. Si allegarse a la gente con que uno comparte una lengua común –al menos en lo más general– implica un proceso complejo y con dificultades para llegar a ese punto en que se puede decir que se conoce a otro, así como para entender al otro como distinto, el intercambiar y pretender entraren lo quees un grupo de personas que viven en una dimensión de comunicación tan diferente en verdades un reto.

Sin embargo, a pesar de la sensación de carencia de herramientas para poder ahondar en la interacción con estos niños y niñas, al llegar y verlos de nuevo era imposible dejar de sentir familiaridad, aquella cosa que brota cuando se sabe un poco de lo esencial de alguien. Así que cuando ocurre el reencuentro con los niños se les conoce un tanto, no sólo por las interpretaciones que sus profesores brindan de lo que ellos dicen, sino también porque su necesidad de comunicación le da a la personalidad de cada uno otra faceta, un plano de personalidad que se halla totalmente en lo gestual y que resulta mucho más profunda que en quienes podemos hablar con palabras. Aún

sin saber la lengua de señas, su gran expresividad a nivel gestual permite entender muchas cosas, incluso distinguir el carácter de cada uno.

El ambiente era envolvente y en cada tramo de esta ruta, que sería transformadora, era patente que muchas cosas pasaban por las mentes de los niños. Unos aprovechaban todas las posibilidades de juego que la ruta permitía, entre barro, piedras, musgo y plantitas brucas. Otros se dejaban maravillados por lo imponente del paisaje y por la niebla. Otros, más bien, se centraban en dar bien cada paso, al estar pisando terreno desconocido. Estábamos realizando la “ruta del silencio”, pero sólo por algunos momentos éste se dejaba sentir, en especial cuando había cansancio.

La imponencia de esas familias de frailejones dueñas de esas lomas y planitos nunca dejará de sorprender, se podía sentir cómo toda esta majestuosidad del paisaje influía a los niños y también era patente, por ejemplo, un cambio en su profesor Josué, también sordomudo, que mostraba querer saberlo todo sobre el lugar.

En la “Ruta del Silencio” el agua, las familias de frailejones, las pequeñas flores silvestres –rojas, amarillas, blancas y lilas–, las plantitas espinosas, las puyas, colas de zorro, la neblina y los pequeños niños y niñas del lenguaje gestual jugaron y tuvieron ruidosas conversaciones –entiéndase aquí ruidoso como asociado al movimiento–, aunque no faltaban sonidos que la mayoría de los niños podían proferir y algunos en efecto “hablaban”.

Con su gran manejo gestual los niños se han convertido en maestros, y las interacciones con ellos han retado también a buscar comunicación de esta manera. Parecía paradójico que cuando se intercambiaban experiencias entre los participantes del grupo de investigación se hablaba de la ventaja que representaría el silencio durante la salida, pero para este grupo de niños sordos no se encontró el silencio que ellos viven, antes bien, se vivió un camino lleno de ruidos y sonidos, que en este caso son movimientos, casi frenéticos en algunos; aunque otros emiten sonidos y uno que otro habla. Es así como a lo largo de la ruta por el páramo ellos no dejaron de “hablar” y jugar. Incluso a veces se tenía que apurar a un par de “cotorritas” que no hacían sino “charlar y charlar” todo el tiempo, y se iban rezagando del grupo. Solo se siente la ausencia de ruido en el bus de regreso, más que por la falta de contacto visual, porque estaban exhaustos.

Muy atentos a todas las indicaciones que brindaba el guía en el páramo, los niños dejaban ver su sorpresa por el medio, que para algunos era una

novedad total. Si bien la mayor parte del tiempo estaban cuidando sus pasos para no caer, no dejaban de observar el paisaje, la vegetación y de dar muestras de alegría.

Un amplio número de niños dejó ver el miedo a ensuciarse, a dejarse enlodar, a hundirse, pero eso no restó goce al recorrido. Sólo para algunos el miedo fue capaz de borrar o de imponerse frente al gusto por el paseo, como ocurrió en el caso de una niña angustiada por tener que hundirse en el lodo, llegando casi al punto de la exasperación, tuvo que ser montada a caballo y se mantuvo buena parte del tiempo preguntando por el regreso.

Se hace así evidente que para estos niños y niñas la experiencia del agua es la de un elemento urbano, más bien “doméstico” en términos generales; y cuando se presenta una situación como la de esta salida se enfrentan a un agua nueva, a un agua, si se puede llamar, un tanto “salvaje”.

Parece que el concepto de agua se construye de acuerdo con el sitio en que se encuentre. Para ellos, el agua tenía una connotación urbana y de limpieza. Mientras que el agua en su estado natural era otra cosa, desconocida para muchos. Es de anotar –para visualizar cambios– cómo cuando al inicio de la experiencia se les preguntó si esperaban encontrar agua, dijeron que no, que solo puro barro y piedras, de tal modo que el impacto al llegar a los espacios de agua, a la laguna y luego a la cascada fue grande. Y tal vez la imponencia de estos espacios acabó de quebrar los límites de los niños frente al agua.

En el momento de visualizar la cascada, la compenetración con el medio ya era tal que todos, salvo mínimas excepciones, bajaron a esta para sentir el agua, para jugar, algunos incluso se empaparon por completo y otros se zambulleron venciendo su miedo, aunque solo fuera buscando la foto que les recordaría la experiencia.

Una de las mayores asociaciones que los niños tenían con el agua era la de la limpieza, tanto en sus respuestas y relatos como en sus actuaciones en la salida, que expresaban como el miedo a ensuciarse, sobre todo al iniciar el recorrido. Es aquí donde la experiencia se revela más transformadora. “El agua” para estos niños y niñas ya no es la misma, ya no es sólo limpieza, la han conocido y experimentado en una variedad de formas y poderes, a partir de ahora, ya no es esa “agua doméstica”.

Entre niebla y frailejones sorprende cómo ellos asociaban toda clase de cosas con el agua, menos al río Tunjuelito, que solo algunos habían visto, pero del que todos sabían. Lo sabían como un sitio sucio, contaminado; la

relación con el “agua” venía en un tercer lugar, y ahora parece obvio, si el agua se comprende como limpieza, no sed y vida.

Viendo estas fuentes tan puras de agua, un río como el Tunjuelito aparece como otra clase de cosa. La contaminación hace que parezca hecho de toda clase de sustancias, menos de agua; si no se supiera que ese es un río, se llegaría a coincidir con las percepciones de los niños.

Es de recordar el caso excepcional de un niño que asociaba la idea de río con suciedad. Pues dentro de las transformaciones que se alcanzaron a “atrapar” se nota una asociación general del agua con la vida y la limpieza, que probablemente se maximizó frente al contacto con el agua de la cascada.

En general, el impacto que tuvieron los niños frente a la naturaleza lo podemos caracterizar de la siguiente manera:

- Impacto con los cuerpos de agua: con la laguna, la cascada y, en general, con el agua no urbana como el lodo-musgo, la caída poderosa de agua, etc.
- Impacto con el paisaje en general, en los dibujos se manifiestan los intentos por plasmarel viento y la neblina.
- El contraste entre el miedo a hundirse, mojarse, ensuciarse, y las ganas de experimentar, meterse, conocer.

La relación entre los niños sordos y los oyentes

En todo lo anterior reposan ambigüedades de relación y de ideas con el agua, que se pudieron fortalecer con esta salida, como la limpieza del agua de la cascada y el lodo “impregnante”. Ambigüedades en relación con la comunicación con estos niños y niñas, donde a la vez que existe una gran dificultad en la aproximación, también se tienen certezas de haber podido establecer un cierto tipo de relación comunicativa con ellos.

Tal vez todo resida en una zona universal de comunicación, que es la que nos deja ver el gusto y la atención de los niños por la compañía de dos yeguas que los cuidaban, así como la empatía de un par de niños con los perros que se unieron al grupo y con los que no paraban de jugar.

Aunque en realidad, desde que se inició la experiencia con estos niños y niñas sordos, los otros, oyentes y hablantes curiosos, han experimentado

la “mudez”, la han vivenciado de alguna manera, aunque siempre sea más fuerte el impulso comunicativo.

Además del asombro por la manera en que se comunican los niños sordos en su lenguaje de señas y con toda clase de maneras visuales, el tránsito por el páramo permitió entender que se puede distinguir a los niños por sus personalidades manifiestas en sus modos gestuales; que el tener acceso a esta otra dimensión de lenguaje enriquece, reta y cuestiona, y que el haber podido zambullirnos en este mundo infantil “silencioso” proporciona nuevos elementos de análisis y amplía la mirada de poder vivir un tanto más en “lo visual”.

CAPÍTULO III

A MODO DE EPÍLOGO

NEGATIVOS DE INFANCIA POR LA SENDA DE LA POÉTICA* Y DE LA FOTOGRAFÍA**

A manera de epílogo quisimos concluir este libro con escritos y fotografías-realizados en el transcurso de la investigación y que hacen parte de lo que algunos llamarían diario de campo y que aquí hemos denominado como el capítulo de la poética y de la fotografía.

El reconocimiento del territorio: recorrido por el río Tunjuelito y sus alrededores

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

Jonathan – 9 años



* Textos escritos por Flor Alba Santamaría V.

** Fotografías: Hernán Garcés, Eduardo Daza, Flor Alba Santamaría, Karina Bothert.

La primera visita al sector donde se encuentra el río Tunjuelito la realizamos el domingo 8 de octubre de 2006. Nos dimos cita en el portal de El Tunal, allí tomamos el alimentador que nos condujo hasta el primer paradero donde descendimos, guiados por Andrea Ruiz, quien conocía el sector por haber vivido de pequeña en las proximidades del río. Allí caminamos río arriba, es decir, íbamos a contra corriente; fuimos observando sus aguas turbias que dejaban ver en su superficie basuras y desechos de plástico, tarros, pedazos de objetos...; algunos de estos iban al fondo y los menos pesados flotaban y eran arrastrados por el cauce del río.

Ivonne, desde el primer momento, se tapó la nariz pues percibía un mal olor que los demás del grupo no advertíamos; comparaba este río con los de su Tolima y decía que allá sí había verdaderos ríos y con nostalgia miraba este y las casas construidas en las lomas áridas de los alrededores de la gran ciudad.

Esteban se aproximaba al río con deseos de sumergirse en sus aguas, pero finalmente se conformó con lanzar piedras y contemplar los remolinos que formaban a su encuentro con el agua.



Continuamos río arriba, a nuestro paso íbamos encontrándonos con los habitantes del sector, había un ambiente de pueblo por la sencillez y espontaneidad de sus gentes; intercambiábamos diálogos y hacíamos comentarios de lo que encontrábamos a nuestro paso.

Karina, por ejemplo, contempló con alegría el encuentro con una casa que tenía el lavadero afuera y la tendalada de ropa secándose al sol, y manifestó su deseo de siempre de tener un lavadero como este y poder secar sus ropas al aire libre, pero tal vez —pensé yo—sus ocupaciones académicas no le darían el tiempo para refregar y refregar la ropa tras un lavadero, y además en ciertos sectores de la ciudad está prohibido este tipo de exhibición de prendas de vestir.

Eduardo, cual detective, se dedicó a buscar por si encontraba algún esqueleto humano o animal, pero solo vislumbró los brazos separados del tronco de una muñeca de plástico de color rosado fosforescente; Cristina, queriendo aislar de la realidad a su pequeño hijo, le tapó



tanto los oídos y la nariz que le impedía respirar; algunos, en su calidad de buenos educadores, le sugirieron que destapara al pequeño y que lo dejara en libertad de observar y sentir, como lo estábamos haciendo los demás.

Diana, Carolina, Andrés y el compañero de Cristina también entraron en la charla, pero como yo estaba un tanto alejada no pude hacer alusión a los diálogos y comentarios que ellos hicieron.

En las construcciones observábamos distintos tipos de arquitecturas nacidas de la intuición de las gentes que con dificultades iban armando ladrillo tras ladrillo hasta completar sus casas, algunas de varios pisos, otras apenas iniciando su construcción, y en una que otra la tela asfáltica servía como techo.

Demasiado ingenio, persistencia y creatividad desarrolla la gente de estos barrios para poder proporcionarse un techo. Desde el plano se veían las casas como pegadas en las lomas, algunas fijadas en terrenos no muy firmes, pero todas unidas en conjunto, se ven como una fortaleza donde parecen sostenerse apoyadas las unas a las otras ante cualquier intento de derrumbe.

El recorrido nos hacía dar sed y hambre, una olla grande dejaba ver unos apetitosos tamales que compramos y consumimos con deleite.

Después debíamos buscarlas escuelas que visitaríamos al día siguiente. En el recorrido encontramos, exhibido en las calles, un gran mercado de frutas frescas, verduras, granos y carnes a bajos precios; escuchábamos cómo se ofrecían montones de plátanos, “todo a mil, todo a mil, a mil la docena, a mil el pucho...”



Encontramos al fin la primera escuela, la San Carlos, cercada en sus eternos muros de ladrillos y con murales pintados al estilo de los dibujos animados. Con este hallazgo al día siguiente no nos perderíamos. Continuamos y después de atravesar el parque El Tunal, el gran espacio verde donde observamos cantidad de

niños correr y divertirse con mucha libertad, llegamos al INEM Santiago Pérez, cercado también con muros de ladrillo que contenían varios edificios capaces de alojar gran

cantidad de alumnos.



El recorrido duró aproximadamente hasta las dos de la tarde, el entusiasmo no dejó entrever el cansancio. Alguien me preguntó: ¿y mañana a qué horas hay que llegar a las escuelas?

Entonces me acordé de la madrugada al

día siguiente y me di cuenta que ya habíamos iniciado la primera etapa de la investigación con este breve pero intenso recorrido por el territorio donde se encuentra el río Tunjuelito, y por el encuentro con sus gentes que también se paseaban y se divertían un día domingo, tal vez el único momento de descanso y diversión.

El camino recorrido: expedición por el páramo El Verjón

Después de la salida de campo del día 25 de octubre de 2006, ya casi llegando la noche no sentía cansancio, me miré al espejo y vi mis mejillas un poco enrojecidas, tenía la sensación de sueño, pero era un sueño que me invitaba a cerrar los ojos y a continuar con la caminata que habíamos iniciado al comenzar el día.

Entonces sentí que todo mi cuerpo se había oxigenado y mi espíritu se había fortalecido, este estado de ánimo era ocasionado no solo por el contacto con la naturaleza, sino también por haber sentido de cerca la algarabía, las risas, el asombro, las preguntas desprevenidas y los comentarios espontáneos de los niños y de las personas con quienes compartimos tan inigualable experiencia.

Empecé entonces a recordar lo vivido, la llegada al páramo¹ El Verjón en compañía de niños de las escuelas de San Carlos y del INEM de El Tunal, y de sus profesoras y profesores, posteriormente la organización en tres grupos donde cada uno haría un recorrido diferente.

Cuando don Víctor, uno de los administradores de la reserva de Matarredonda donde está ubicado el páramo El Verjón, me preguntó si me gustaba untarme de barro y mojarme, le dije que sí, entonces me contestó que estaba de suerte porque en el recorrido que iba a hacer nuestro grupo íbamos a tener todo esto.

Después de las acertadas instrucciones de los guías cada grupo inició su recorrido.



¹ Los páramos son regiones que se encuentran ubicadas en las zonas más altas de las montañas de Colombia, Venezuela y Ecuador, entre los 3.200 y los 4.100 m de altitud. Son fríos y húmedos, con temperaturas que oscilan entre los 0 y los 10° C, generalmente cubiertos de niebla o sujetos a constantes lluvias y a fuertes vientos o alternando con días claros y de intensa radiación con temperaturas de más 20° C; las noches son muy frías y sobre los 4.300 m son muy frecuentes las nevadas.

El camino recorrido

El camino que tomamos era el mismo que hace muchísimos años habían construido los indígenas para llegar a diversos destinos; todavía permanecía ahí, hecho con la sabiduría natural de los pueblos ancestrales, trazado al caminar para poder mirar siempre desde lo alto a cualquier sitio y contemplar todo desde donde estuvieran ubicados, sabían muy bien cómo llegar de un sitio a otro, a partir de la observación apreciaban y medían las distancias. A su llegada los españoles se apropiaron de estas rutas, las adaptaron y en algunos tramos hicieron bloques de piedra para evitar que los caballos con las cargas se cayeran, desde entonces los llamaron caminos reales.

Los indígenas vivían y conocían el mundo caminando: “Acuerdo hacían de que tenían que caminar los hombres y mujeres de maíz hasta muy lejos dentro de su corazón para buscar las palabras que otros hombres y mujeres que otros colores, que otros corazones entendieran” (cuentos del viejo Antonio).

Desde entonces, entendieron que cuando no sabían por dónde seguir miraban hacia atrás para ver dónde se habían quedado antes, qué había sucedido y a dónde era que querían ir. Los indios no encontraron el camino hecho, lo hicieron caminando. Y a nosotros nos ocurre a menudo que hacemos caminos andando juntos, a veces algunos caminan detrás de otros pero hacen camino porque van un tramo adelante, pero siempre se necesitan de muchos pies y muchas pisadas para dejar en firme el sendero.

A veces el camino no sirve pero uno se da cuenta de que sirvió para saber que no sirvió, y entonces ya no se vuelve a caminar por el mismo porque nos llevó a donde no queríamos ir, es cuando podemos hacer otro para que nos lleve a donde queremos llegar.

Casi nunca el camino se puede recorrer solo, siempre se busca alguien, bien sea porque conoce más y nos puede guiar o, simplemente, porque necesitamos hablar y comentar lo que observamos a nuestro paso, es decir, necesitamos muchas miradas y muchas pisadas juntas. Solamente caminando se llega, descubriendo, observando, trabajando, insistiendo. Somos el camino para que otros caminen de un lado a otro para todos hay principio y fin en su camino, para el camino no.

Cuando se camina suele ocurrir que algunos se preguntan cuándo terminarán o cuándo llegarán. No es necesario preguntar cuándo o dónde acabará

el camino, porque la respuesta está ahí donde el mañana y el ayer se unen, ahí acabará y continuará en la búsqueda en el esfuerzo conjunto.

Si solo vemos muy cerca, entonces por ahí en el primer trecho difícil nos vamos a quedar enterrados, enlodazados, esperando que otros lleguen a hundirnos más o a darnos la mano; si solo vemos muy lejos entonces nos tropezaremos demasiado y perderemos el rumbo, entonces, para saber mirar lejos y mirar cerca se requiere hablar y escuchar, hablando y escuchando a los que están cerca y a los que están lejos, a los que han construido el camino y a los que hasta ahora empiezan a recorrerlo.

El saludo de los frailejones

Al inicio del camino nos sorprendieron las majestuosas montañas. Sus picos de diversos tamaños y formas estaban allí, no solo para indicarnos hasta dónde podíamos llegar, sino que también se levantaban como muros de protección para los pequeños arbustos del páramo ante las inclemencias del viento y de los vendavales y, posiblemente, también de los depredadores tanto animales como humanos.

Luego hallamos los frailejones;² observando la planta habría mucho que aprender de su organización, todas sus hojas en forma de roseta permanecen y crecen unidas para poder guardar el agua lluvia que recogen. Qué sabiduría de la naturaleza para hacer que



2 Los frailejones son el tipo de vegetación más representativo del páramo, su nombre se deriva del aspecto frailuno de estas plantas, especialmente en los días de niebla cuando puede ser fácilmente confundido con un hombre, científicamente son clasificados en la familia Asteraceae. Las hojas generalmente están cubiertas por pelos que les dan aspecto de orejas de burro.

estas plantas, con sus pencas, se conviertan en depósitos de agua y puedan protegerse para que el sol no las seque, provistas de un fino y aterciopelado pelaje, y con su color brillante que hace de filtro solar. Las pencas que nacen primero van soportando a las que van naciendo, pero no se observa que las más antiguas estén secas, todo lo contrario, se ven verdes y con su ropaje que parece escarcha van cubriendo a sus generaciones. Cuando se secan, después de muchos años, se apaga toda la planta y no hoja por hoja. Algunas especies tienen espinas para protegerse.

El barro y las embarradas

Al principio el camino estaba seco pero luego de caminar un corto trayecto nos encontramos con el barro. Nuestro guía nos indicó que debíamos



quitarnos los zapatos y caminar descalzos. Algunos se resistieron a descalzarse pero luego de ver a los otros siguieron su ejemplo.

Las enterradas en el barro no se hicieron esperar, algunos se hundían y allí quedaban clavados llorando hasta que alguien los auxiliaba, otros se divertían y trataban de salir solos del percance, mientras los demás mirones nos atacábamos de la risa, porque era cómico y a la vez paradójico ver a las profesoras también embarrarse y embarrarla. Entonces, en ese momento los niños supieron de dónde venía la familia de palabras

relacionadas con “embarrar”, tales como la embarró, la embarrada, qué embarrada, no hace sino embarrarla, metió la pata, qué metida de patas, metió las de caminar, por fin sacó la pata del barro.

Con un poco de práctica algunos aprendieron a mirar bien, a conocer dónde estaba el lodazal y a saberlo esquivar, pero no era fácil. Uno de los niños me preguntó: “profe y usted por qué no se ha embarrado”, y la

respuesta que le di fue que de pequeña viví en el campo y al principio me embarraba pero después conocía muy bien cómo era el color y la forma del lodazal, buscaba atajos y además desde entonces me emocionaba coger impulso para dar saltos largos y elevarme en el aire para pasar al otro lado y poder esquivarlos. En este momento recordé lo que podríamos llamar “saberes campesinos” que se aprenden, de pequeños, solamente con la práctica y que nunca se olvidan.

En cuanto al contacto con la tierra dice el jefe indio Luther Standing Bear:

Las antiguas gentes llegaron literalmente a amar la tierra y se sentaban o reclinaban en el suelo con la sensación de estar cerca de un poder maternal. Era bueno para la piel tocar la tierra y los antiguos se despojaban de sus mocasines y caminaban descalzos sobre el suelo sagrado. Alzaban sus tepis sobre la tierra y de tierra hacían sus altares. Las aves que volaban por el aire acudían a descansar sobre la tierra y esta era la última morada de todos los seres que vivían y crecían. El suelo aliviaba, fortalecía, purificaba y curaba. Por eso el viejo indio todavía se sienta sobre la tierra en vez de reposar lejos de sus fuerzas que dan la vida. Para él, sentarse o yacer sobre el suelo es ser capaz de pensar más hondamente y de percibir mejor todo.

Así, entre caídas y levantadas, fuimos avanzando en el recorrido hasta encontrar *la laguna del silencio*. El guía nos indicó permanecer callados por un minuto pero no fue fácil silenciar la algarabía. Caminamos por la laguna, sentimos y palpamos con los pies como una especie de musgo que semejaba un colchón y que en forma de tapiz cubría el fondo. Algunos niños corrían atravesando la laguna, tocaron el agua, se mojaron y jugaron durante un rato, era una experiencia inolvidable pues nunca antes se habían sumergido hasta tocar el fondo acolchonado de una laguna.

El agua, y en particular las lagunas, tenían un sentido especial para los indígenas, así es como existen en su mitología una gran cantidad de leyendas



sobre su creación, la siguiente tiene que ver, por ejemplo, con el origen de los paeces:

Encima de todos y de todo está el gran soñador “Antes del nacimiento del tiempo y de los seres, el Gran soñador, el espíritu universal, en su soledad, decidió crear el movimiento dando origen a la vida” cuentan los paeces³ que: “Como esta creación fue imperfecta y la vida perdió su rumbo, los seres desaparecieron en el agua”. Pasado el diluvio, vueltas las aguas a su nivel y los ríos y mares a sus cauces originales, el Gran Soñador ordenó que todos los seres, los animales y las cosas formaran parejas. No valió la renuncia de las lagunas para formar pareja con las estrellas, y así, de esta unión insólita, nacieron las diversas familias paeces. De acuerdo a la forma de las lagunas, se formaban los apellidos. Los Piñacué son, pues, el resultado de la unión de las lagunas alargadas con una estrella persistente y tenaz que, finalmente, después de trasegar los cielos y rogar hasta el llanto, pudo conquistar el amor de ese charco esquivo.

Después de un corto descanso que aprovechamos para almorzar ubicados alrededor de la laguna, continuamos nuestro camino en descenso; empezamos a vislumbrarla quebrada con sus aguas cristalinas avanzando por sobre piedras, dejando ver en su paso troncos, hojas y frutos caídos de los árboles, y a escuchar también sus murmullos como músicas indescifrables simuladas por una espuma blanca que cubría las corrientes de agua mientras esta savanzaban con pasos agigantados y sin intentar detenerse en su recorrido.

La cascada y el encuentro con los espíritus del agua

Nos anunciaron la llegada a la cascada, había que subir por grupos y trepar sostenidos de un lazo, ¡qué sorpresa encontrarnos de frente con la imponente caída de agua! Al mirar a lo alto la contemplábamos después de venir tranquilamente de su recorrido por planicies, hasta llegar a aquel lugar donde se preparaba para dar el salto con impulso y decisión, convidándonos a recibirla y saludarla con nuestras manos en alto; algunos decidimos que el agua cayera y chocara con nuestro cuerpo y lo golpeará una y otra vez, entonces la sensación de frío se evaporó, nuestra piel ya no se veía erizada sino suave y tersa dando paso al agua que se deslizaba y palpaba todo nuestro ser.

Entendimos que en realidad era un sitio para lo sagrado, para sumergirnos y hacer el ritual de compenetración con el agua, no solo para limpiarnos de

3 Entrevista realizada a Jesús Piñacué, *revista Tizazos*, 1994, p. 39.

las impurezas de la ciudad sino también para dejar que nuestros miedos se confundieran y disolvieran con el agua de la cascada, convirtiéndolos en espuma apacible y retomando rápidamente el curso de la corriente para seguir de largo.

Comprendimos porqué los antepasados hacían sus ceremonias sagradas con ofrendas de agradecimiento a sus dioses y purificación de sus cuerpos y espíritus en el agua. Entendimos también que al meternos y recibir el chorro de agua helada, a partir de ese instante el espíritu del agua nos habitaba compenetrándose con nosotros y dándonos a conocer a través de nuestra piel todo lo que había acumulado de su largo recorrido por la naturaleza. Al llegar a la ciudad, quienes no habían vivido la experiencia nos miraron con extrañeza al vernos libres de miedos y radiantes de energía surgida simplemente de un recorrido por el páramo y del encuentro con una cascada misteriosa.

Los resultados no se hicieron esperar: Eduardo, al sentir el agua que penetró todo su cuerpo chocando de entrada con su cabeza empezó a correr más rápido y sintió que sus ideas fluían como la cascada; César, cual Jesucristo, con sus brazos en alto recibía el agua y con sus manos daba las gracias por esta única oportunidad; Karina, quien creía al principio que su delgado cuerpo no resistiría el golpe de la cascada, sintió que el cuerpo era lo de menos,



porque allí debajo del agua se sintió fuerte, grande y ligera, y entendió que el agua servía no solo para curar el cuerpo sino también para liberar al espíritu de fantasmas.

Los niños, al principio temerosos y con la piel erizada, una vez que entraron se volvieron cómplices de los juegos que les insinuaba la cascada corriendo por sus cuerpos, como las cosquillas que les hacía en el centro de sus cabezas y en la planta de los pies, o los pequeños bucles que formaba con sus cabellos, recorriendo sus cuerpos con dulzura y con firmeza, y penetrando hasta sus menudos huesos. Algunos no querían salirse del juego que habían iniciado. Su conjuro fue continuar en aquel juego y, de un momento a otro, el aparente hielo que cubría el aguase transformaba en calor interior que daba al cuerpo la fuerza para proseguir el camino.

Encuentro de voces y experiencias

Magia, saberes e interacciones



La presencia de los espíritus del agua que decidieron quedarse con nosotros la percibimos en la jornada de cierre del viernes 3 de noviembre de 2006, donde estuvieron como los primeros invitados, presenciaron toda

la presentación y aplaudieron cuando el curso cuarto, con su profesora Blanquita, con el acompañamiento de Cristina, Karina, Diana y Eduardo expusieron su mural en el que representaban el páramo y la reserva de Matarrredonda y, posteriormente, la lectura de los relatos llenos de detalles y de fluidez un tanto semejantes a la corriente que habían observado días atrás. Todos querían participar, contar, narrar sin saber del relato lo que los estudiosos han dicho: que es liberador, que sirve para recuperar el pasado, que sirve también para jugar y hacer juegos con las palabras, y que por esto las

palabras son como gotas de agua que se unen para formar algo más grande como un río, una laguna o el mismo mar.

Después estuvieron en la presentación de las maquetas y en representaciones que hicieron los niños de quinto guiados por la profesora Elizabeth, y con el acompañamiento de Esteban, Ivonne, Paola y Liliana, se alegraron de la forma como los niños representaron su territorio, su colegio y estuvieron pensativos cuando observaron la ubicación del río Tunjuelito bastante contaminado. Aplaudieron la presentación de títeres dirigida por Esteban, y se rieron a carcajadas de los chistes.



Buscaron un traductor que les contara lo que los niños sordos del curso cuarto, guiados por Kathy y Josué, y con el acompañamiento de Carolina, Andrea y Andrés, expresaban en sus carteleras, entonces se enteraron dónde estaba ubicado el río Tunjue-



lito, el barrio, el sitio donde estaban las casas de los niños y, sobre todo, se quedaron sin aliento y sin palabras, lo mismo que nosotros, cuando los niños expresaron con ritmo y con señas la canción *Mi tierra*.

Felicitaron a Hernán por las fotografías donde aparecían los rostros que dejaban entrever las almas juguetonas de muchos niños, lo mismo que a Carlos Eduardo por haber hecho el bonito montaje de las fotos.

Después de aplaudir a todos los protagonistas y participantes en el proyecto se despidieron. Tuvimos la sensación de un viento suave que salió de la

sala, y ahí entendimos que desde entonces quedamos unidos por el espíritu del agua, y que nuestros cuerpos y almas eran también habitados por sus espíritus.



Sin la presencia tanto de los espíritus soñadores del agua que vieron con buenos ojos nuestro proyecto, como de los niños, profesores y equipo gestor que a partir de las experiencias compartidas dejaron ver el fuego que cada uno llevaba dentro

de sí, con el que se podría hacer una sola llama, sin ustedes, sin nosotros, no hubiese escrito esta breve crónica de una expedición que nos abrió un nuevo camino y nos dejó la presencia de los seres invisibles del bosque y del



páramo para ayudarnos a encontrar la ruta que nos llevará a tejer la gran red que iniciamos sin rumbo fijo el día 8 de octubre de 2006, cuando nos encontramos por primera vez para hacer la visita de reconocimiento del río Tunjuelito y sus alrededores.

EL MUNDO

EDUARDO GALEANO

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir a lo alto del cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.



*Puente Nacional:
encuentro de lo urbano con lo rural*

*“Entonces íbamos
pasando un puente
que es viejo, ya!,
Entonces...
si uno lo mueve,
pues se mueve”*

CATHERINE

Oda a la escritura

PABLO NERUDA

Tipografía, soy
sólo un poeta
y eres el florido
juego de la razón,
el movimiento de los alfiles
de la inteligencia.



No descansas de noche
ni de invierno,
circulas en las venas
de nuestra anatomía
y si duermes
volando durante
alguna noche o huelga
o fatiga o ruptura de lino-
tipia

Bajas de nuevo al libro
como nube
de pájaros al nido.

Regresas al sistema,
al orden inapelable
de la inteligencia.

Letras caen
como precisa lluvia
en mi camino.

Letras de todo
lo que vive
y muere,

letras de luz,
de luna,
de silencio,
de agua,
y en vosotras
recojo no sólo el pensamiento
y el combate, sino vuestros
vestidos, sentidos y sonidos.



El 10 y 11 de agosto se reunió el grupo de investigación para entretejer y rehacer los escritos y las experiencias de la investigación que presentamos en este documento.

Con la foto del atardecer concluimos un primer recorrido en el camino que continuaremos al amanecer, y se inicia la segunda etapa con niños de escuelas rurales de los municipios de Villa de Leiva (Boyacá), Puente Nacional (Santander) y San José de Pare (Boyacá).

CONCLUSIONES

Los saberes

En general, los saberes que los niños expresan en sus relatos sobre el agua tienen que ver con sus vivencias inmediatas, con lo que ven y observan a diario, es decir, son saberes dados por la cultura, por las creencias de sus padres, familiares y vecinos, y también, por qué no decirlo, dados por los medios de comunicación, en especial la televisión.

Los saberes que tienen los niños sobre los recursos hídricos están determinados por las relaciones que han establecido con ellos mismos, con el otro y con lo otro. Si las relaciones son el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción, significa que ellas se van tejiendo a medida que se teje la realidad. De manera que ampliar el espacio de relación en el que se mueven permanentemente los niños –con la salida a El Verjón o el trabajo con los mapas y dibujos–, les permitió no sólo recorrer otro espacio, otra realidad, sino construir otras relaciones que cambiaron sus respuestas, sus miradas, sus experiencias, sus quehaceres en relación con el agua y, al mismo tiempo, con su lugar de vivienda, su calle, sus puentes, su barrio, su parque, su ciudad y su mundo.

Las relaciones en los niños están mediadas socialmente por los adultos (padres, familia, profesores, amigos, etc.), de manera que los niños de las instituciones con las cuales se llevó a cabo el proyecto, después del proceso y las actividades realizadas, son otros niños, descubrieron otro mundo, vivieron otras cosas y eso podría ser el punto de anclaje para llevar a cabo modificaciones educativas, pedagógicas, sociales que movilicen y transformen sus saberes y, por tanto, sus relaciones y sus formas de comprensión del entorno.

Los saberes que tienen los niños sobre el agua deben pasar de ser el objeto de conocimiento del adulto a convertirse en la vivencia del niño, en el

“aprender con todos los sentidos”. Esto implica un cambio en la orientación pedagógica y didáctica.

El lenguaje y la interacción

En la investigación se pudo constatar que es a través de la interacción humana de los niños con sus pares, con sus profesores, con sus guías que se tejen los saberes acerca del entorno; de otra parte, pudimos observar que el relato permite al niño expresar sus saberes acerca de su mundo y también hacer uso del lenguaje para comunicar y dar sentido a lo que comunican. Los saberes que los niños expresan están en estrecha relación con las experiencias que cada uno ha tenido con el agua, y en ocasiones se alejan de los saberes llamados epistémicos; correspondería entonces a la escuela acercar a los niños a un tipo de conocimiento donde teoría y práctica estén en permanente relación.

Los niños emplearon los recursos que les proporciona la lengua para expresar el conocimiento que tenían acerca del agua. En la muestra de relatos se pudo identificar una gran variedad de mezclas, juegos y movimientos discursivos que los niños emplean no solo para dar sentido a sus relatos sino también para lograr convencer a quienes los escuchan de las vivencias que han tenido.

La narración, y específicamente el relato, contienen la voz e identidad de los niños, es por esto que conviene escucharlos una y otra vez para hallar las huellas de los saberes que ellos guardan y que ponen en evidencia cuando narran sus historias.

Lo ambiental

La investigación se inició con unos niños y una escuela archipiélago, desconectados tanto de sí mismos como de su entorno, sin muchas posibilidades de generar intercambios o relaciones distintas a las ya establecidas; sin embargo, el avanzar, el recorrer el camino, el movimiento, el transitar hacia el páramo de El Verjón, permitió romper las fronteras espacio-temporales, desterritorializar a la escuela y a los niños de los obstáculos físicos y mentales, para territorializarlos al establecer nuevas relaciones e intercambios

con el entorno, con el agua, con su ciudad y su barrio, con sus compañeros y con ellos mismos; por lo anterior, es válido considerar que los niños que participaron en esta experiencia estarían en actitud de reconstruir relaciones, conexiones e intercambios diferentes, lo que implica reconstruirse a sí mismos, para que la fragmentación del archipiélago se convierta en una totalidad ecosistémica; es decir, que las acciones al exterior de la institución lanzaron y construyeron no sólo puentes hacia el paisaje de afuera, hacia lo ambiental, sino que también construyeron puentes hacia dentro de cada uno, dentro de su ser, dentro de sí.

Cuando se manifestó el interés de los alumnos por los temas ambientales se vio con más claridad cómo una pedagogía forjada y orientada desde la vida cotidiana, fuera de los muros institucionales, basada en las vivencias, puede movilizar a una comunidad entera; de manera que recuperar los saberes de los niños se encuentra en el centro mismo de los aprendizajes significativos.

El agua

En el desarrollo de la investigación el tema del agua se impuso como un elemento transversal, haciendo necesaria una lectura y aproximación multirreferencial, constituyéndose en el mayor de los retos pero, al mismo tiempo, en el mayor de los aprendizajes. Gracias a esto, se consiguió tejer una red de relaciones humanas y pedagógicas siguiendo el curso del agua, su ritmo y sus recovecos.

La indagación y el reconocimiento de la pluralidad de representaciones que el agua engendra en los niños permitió establecer un diálogo entre la tradición y la contemporaneidad, la ciencia y el mito, la cultura popular y el conocimiento objetivo / académico, lo universal y lo local, lo real y lo imaginario, lo colectivo y lo individual, entre los saberes infantiles y los saberes del adulto.

La pedagogía

Al terminar, queda el convencimiento de que un trabajo educativo capaz de englobar las múltiples dimensiones de lo humano (niños e investigadores),

basado en la sensibilidad y la creatividad de los participantes, da como resultado un aprendizaje para toda la vida. La transformación recíproca del sujeto y de su mundo repercute en profundidad y en amplitud en los procesos de formación como un círculo concéntrico de agua en movimiento.

Esta investigación también permitió reconocer que los maestros en formación deben tener acceso a nuevas herramientas de investigación para articular los contenidos escolares, superando la fragmentación que existe entre los diferentes tipos de aprendizaje, y estableciendo lazos entre la institución educativa y la vida cotidiana.

La pedagogía engendrada por el agua nos llevó a preguntarnos sobre la pertinencia de la vía simbólica en lo concerniente a la reinención de la educación, y sobre la importancia de la vida cotidiana en el momento de darle sentido a los conocimientos transmitidos en el colegio a los niños.

Esta experiencia con los niños culminó con una formación mestiza de la práctica y del pensamiento en todos los niveles de la vida cotidiana de la institución escolar.

Los mapas

Los mapas deben redibujarse constantemente porque el mapa no sólo contiene caminos, sino sentidos, “nada cambia pero todo cambia” (Ser res, 1995, p.16). Un mapa no solo traza caminos, traza historias; cada vez diferentes, cada vez sorprendidas... cuánta riqueza hay en un camino, cuánta en un mapa...

“Estamos ante una lógica cartográfica que se vuelve fractal; en los mapas el mundo recupera la diversa singularidad de los objetos: cordilleras, islas, selvas” (Martín-Barbero, 2002, p.16), campos, barrios, cuadras, parques, todo está allí contenido por unos “anónimos cartógrafos” ávidos de imaginación y conocimiento. Es necesario entonces poder entender y dar sentido a esta totalidad.

El mapa infantil no puede correr el riesgo de “didactizarse” y perder así su sentido; debe convertirse en una de las maneras de “conocer a los niños”, de leer sus realidades, de explorar sus imaginarios. Debe ser un libro abierto a los maestros. El tema de la cartografía infantil puede ser una veta valiosa para la investigación en el campo de la infancia y de la pedagogía infantil.

Otras

Queda la pregunta sobre si la discontinuidad en los encuentros con los niños frenaría los efectos de este trabajo, del cual es evidente su fuerza transformadora.

A través del trabajo artístico y creativo de los niños, de la lectura mítica y poética de lo cotidiano, los nuevos aprendizajes, alimentados por las metáforas del agua, parecen haber impregnado las capas más profundas de la sensibilidad de quienes participamos en la experiencia.

La metodología implementada permitió comprender la riqueza de la diversidad y de las acciones que pueden realizarse fuera de las instituciones, tendiendo puentes hacia las comunidades y hacia la vida exterior de los recintos escolares.

Proyección

El tema de la cartografía infantil debe incidir en los programas de formación de docentes para la infancia y constituirse en campo de investigación, junto con la cartografía social.

Hay un fragmento del trabajo de cartografía infantil que ha quedado en mora y que es necesario hacer efectivo, es el caso de replicar la experiencia con niños de otros sectores de Bogotá, ciudad diversa que acoge diferencias, cuyos espacios se resignifican cotidianamente, entre otras cosas porque alberga niños y familias que llegan como consecuencia de la violencia desmedida y la injusticia continua del país. Con estos niños y niñas, cuyos caminos y territorios marcan otro tipo de experiencias atravesadas por el dolor, se propone el mapa y su estudio a través de la cartografía, como lupas para observar y conocer de manera más cercana los territorios de la infancia.

Desde el campo de la cartografía infantil está la necesidad de continuar indagando y asumiendo los mapas de los niños como textos de lectura de lo que ellos saben, de la manera como viven y como construyen su territorio más cercano, de sus relaciones con el tiempo y el espacio.

Es necesario aportar elementos que afecten realmente la o las maneras en que se aborda el trabajo de mapas en la escuela. Esa escuela que sigue de espaldas a la realidad y a la riqueza de los niños y las niñas. Esa escuela

que sigue usando mapas ajenos, descontextualizados y sin sentido. Esa escuela que sigue reduciendo el estudio de los mapas a ciertas áreas del conocimiento, y que se empeña en seguir reproduciendo un modelo de enseñanza de la cartografía como algo complementario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agariños de Morentin, J. A. 1999. Los mundos semióticos posibles en la investigación social / Possible Semiotic Worlds in Social Research, in Archivos de la Universidad Nacional de La Plata, vol. I, núm. 1. Octubre. Disponible en: <http://www.unlp.edu.ar/archivos>.
- Álvarez, M. y F. García. 2006. Del mapa a los sistemas de información geográfica, SIG. Manual formativo. Acta No. 42.
- Bachelard, G. 1942. *El agua y los sueños*. París: Fondo de Cultura Económica.
- Barbier, R. 1997. *L'approche transversale, l'ecoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos / Economica, coll. Exploration interculturelle et sciences humaines.
- Battro, A. y E. Ellis. 1999. La imagen de la ciudad en los niños. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.byd.com.ar/ciudad11.htm>.
- Beillerot, J. et ál. 1988. *Saber y relación con el saber*. Argentina: Paidós.
- Boff, L. 2006. *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Ed. Trota.
- Bothert, K. 2005. *Desarrollo psicoafectivo del niño en las fronteras de las diferencias culturales*. Bogotá: Cuadernos Cátedra Unesco, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bres, J. 1994. *La Narrativite*. París: Duculot.
- Bowlby, J. 1969/1982. *El vínculo afectivo (El apego)*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. 1995. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.

- Bruner, J. 1990. *La elaboración de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. 1977. *La educación puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. 1991. *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. 2002. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*. Paris: RETZ.
- Bruner, J. 1988. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño. 2002. *Relatos de vida: a la búsqueda de sentido*. *Revista Infancias Imágenes 2*. Bogotá: Publicaciones Universidad Distrital.
- Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño. 2004. *Una mirada a las infancias*. *Revista Infancias Imágenes 3*. Bogotá: Publicaciones Universidad Distrital.
- Cabrejo, E. 2007. El relato como fuente de organización infantil. En F. Santamaría y M. Barreto (comps.). *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Net Educativa.
- Cabrejo, E. 2004. *Revista Magisterio 10*, Bogotá.
- Castro, B. J. 2004. El desarrollo de la noción de espacio en el niño de educación inicial. Dossier 162, *Acción Pedagógica*, vol.13, núm. 2. Táchira: Universidad de Los Andes.
- Certeau, M. 1990. *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris: Editions Gallimard.
- Certeau, M. 1994. *L'invention du quotidien : 2. Habiter, cuisiner*. Paris: Editions Gallimard.
- Charaudeau, P. 1995. *Revista Lenguaje*. Cali: Universidad del Valle.
- Colectivo de Maestros. 1995. *Vidas en el umbral*. Dirección Flor Alba Santamaría. Bogotá: Universidad Distrital.
- Martínez, M.M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Deleuze, G. 1997. *Difference et repetition*. Paris: Puf.
- Doury, M. et S. Moirand, 2004. *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. París: Presses Sorbonne Nouvelle.

Bibliografía

- Erikson, E. Citado por Reyes R. M. 1993. *El juego procesos de desarrollo y socialización contribución de la psicología*. Bogotá: CIUP, UPN, Colciencias.
- Fédida, P. 1978. *L'absence*. París: Editions Gallimard.
- Foucault, M. 1980. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- François, F., C. Hudelot, J. Sabeau. 1984. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- François, F., C. Hudelot, J. Sabeau. 2004. *Enfants et récits*. France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Fried, S. D. 1994. Ciencia, cultura y subjetividad. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadotti, M. 2000. *Pedagogía de la tierra*. São Paulo: Xàvita -Edicions del CREC.
- Galatanu, O. 2000. *Signification, sens et construction discursive de soi et du monde*. En J. M. Barbie y O. Galatanu. *Signification, sens formations*. Paris: PUF.
- Galeano, E. 1991. *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI.
- Galindo, J. y J. González. 1994. *Metodología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Galindo, J. y J. González. 1977. Encuentro de subjetividad y objetividad descubierta. En *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*. México: Universidad Veracruzana.
- Galindo, J. 1998. *Técnicas en investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- Guattari, F. 1989. *Les trois écologies*. Paris: Editions Galilée.
- Holloway, G.E.T. 1982. *La concepción del espacio en el niño según Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Hume, P. 1993. *Guía para los niños que quieren salvar el planeta*. México: Diana.
- Hurtado, José Antonio. La cartografía medieval. *Revista Proyecto Clío*. <http://clio.rediris.es/fichas/cartografia.htm>.

- ITC-IGAC. 1988. *Cartografía. Curso básico de cartografía para tecnólogos*. Bogotá.
- Kosslyn, S. Mc. 1996. *Cerebro e imagen*. Cambridge: The MIT Press.
- Labov, W. and J. Waletzky. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. En J. Helm (dir). *Essays on the verbal and visual Arts*. Seattle: American Ethnological Society. University of Washington Press.
- Labov, W. 1988. Transformación de la experiencia en sintaxis narrativa. Cali: Centro de traducciones, Universidad del Valle.
- Langacker, R. W. 1987. *Fundamentos de gramática cognitiva*. Volumen I. Requisitos teóricos previos. Stanford University Press.
- Lebovici, S. 1992. *L'enfanceretrouvé*. Paris: Flammarion.
- Lynch, K. 1998. *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Maffesoli, M. 1996. *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Marr, D. 1976. *Procesos tempranos de la información visual*. Londres: Editorial London B.
- Martín-Barbero, J. 2002. *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. 1996. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Ediciones Gráficas.
- Morin, E. 1994. La noción de sujeto. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco.
- Moro, M. R. 1998. *Psychotherapie Transculturelledes enfants des migrants*. Paris: Dunot.
- Mugny, G. y J. Pérez. 1988. *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Madrid: Anthropos.
- Pavón, M. s. f. *Diccionario de terminología cartográfica*. Disponible en: <http://www.hyparion.com/web/diccionari/dics/cartografia.htm#C> Barcelona.

- Piaget, J. 1973. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pineda Zapata, P. 1999. Analepsis y prolepsis. El orden en el eje temporal en textos narrativos. *Lenguaje* 27. Cali.
- Prigogine, I. et ál. 1994. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Reyes, R. M. 1993. *El juego, procesos de desarrollo y socialización. Contribución de la psicología*. Bogotá: CIUP, UPN, Colciencias. p. 25-29.
- Rivadeneira, R. s. f. Cartografías infantiles: una herramienta didáctica para el reconocimiento del medio urbano y la reconstrucción del ambiente doméstico. Recuperado el 10 de diciembre de 2009. Disponible en: http://portal.unesco.org/culture/es/files/29894/11388769551ricardo_rivadeneira.htm/ricardo_rivadeneira.htm
- Rogoff, B. 1993. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Saldarriaga, A., R. Rivadeneira, S. Jaramillo. 1998. *Bogotá a través de las imágenes y las palabras*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Santamaría, F. A. y M. Barreto (comps.). 2007. *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Net Educativo.
- Santamaría, F.A. 2005. Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá. *Revista infancias imágenes* 5. pp. 17-23.
- Santamaría, F.A. 2005. Procesos de recopilación de la información y constitución del corpus. Juegos del lenguaje, creación y diversidad en la organización de relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá. Tesis de Doctorado. París.
- Schnitman, D. F. 1994. Ciencia, cultura y subjetividad. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Serres, M. 1995. *Atlas*. Madrid: Editorial Cátedra. Colección Teorema.
- Sperber, D. 1996. *La contagion des idées*. Paris :Ed. Odile Jacob.
- Thrower, N. J. W. 2002. *Mapas y civilización. Historia de la cartografía en su contexto cultural y social*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

- Vigotsky, L. 1987. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Winnicott, D.1993. *El hogar nuestro punto de partida*. Argentina: Editorial.
- Wolcott, H. 2003. *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. pp. 13-53.

*Este libro se termino de imprimir
en Imprenta Nacional de Colombia
en el mes de marzo de 2011*