

infancias imágenes





**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089

Vol. 13, no. 2, julio-diciembre 2014
Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del
Niño, la Especialización en Infancia, Cultura y
Desarrollo y la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

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

EDITORAS

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

COMITÉ EDITORIAL

M.Sc. Gary Gari Muriel

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dra. Gene Díaz

*Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados
Unidos*

Dra. Gladys Lecomte

Docente, Université de Genève, Suiza

Dr. John Edgar Castro

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Julia Simarra Torres

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

Dra. Marcela Gómez Sollano

*Docente, e investigadora Universidad Nacional
Autónoma de México, México*

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Cecilia Rincón

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Esp. Daniel Hernández

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dr. Héctor Fabio Ospina

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

Dr. Humberto Quiceno

Docente, Universidad del Valle, Colombia

M.Sc. Martha Helena Barreto

*Docente, Fundación Universitaria del Área Andina,
Colombia*

Dra. Omayra Tapiero

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dra. Pilar Lacasa

*Decana Facultad de Documentación, Universidad
Alcalá de Henares, España*

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Dr. Carlos Arturo Reina Rodríguez

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Esp. Beatriz Hernández Hernández

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dr. Jairo H. Gómez Esteban

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

M.Sc. Giselle Castillo Hernández

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Cecilia Rincón V.

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. María Fernanda Cañón Rodríguez

Estudiante, Doctorado Interfacultades de Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia

Esp. Magdalena Castillo Mantilla

Corporación Yraka, Colombia

M.Sc. Gary Gari Muriel

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Arcelio Velasco Rivera

Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dr. Jorge Orlando Lurduy Ortigón

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Adrián Serna Dimas

Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M. Sc. Jaime Duván Reyes Roncancio

Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. John Edgar Castro

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Edna Marisol Rodríguez Quesada

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Karina Bothert

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Gladys Restrepo de Zabala

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

M.Sc. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada Suárez

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Laura Carolina Hurtado Rodríguez

ILUSTRACIÓN PORTADA

César Augusto Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Jorge Luis Alvis Castro

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

David Mauricio Valero González

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Leonardo Eljach Santiago

IMPRESIÓN

Xpress



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

revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co

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

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

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

Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial

- 7 Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente 47

Imágenes de investigación

La infancia: aportes para pensar los desafíos de la investigación en el contexto latinoamericano

Childhood: Contributions to Think About the Challenges of Research in the Latin American Context

Martha Helena Barreto Ramírez

- 9 *Luisa Carlota Santana Gaitán, Edilberto Hernández Cano*

Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad

Civil Duties and Cultural Diversity: Understanding of Speeches by Students and Teachers from the Alterity and Subjectivity

Pablo Alexander Muñoz García, Audin Aloiso Gamboa Suárez, Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

- 23 *Sandra Julieth Clavijo Zapata, Gloria María López Arboleda, Alexander Rodríguez Bustamante*

Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas

Moral Ambivalence in the Constitution of the Political Subjectivity of Children

Mary Luz Marín Posada

- 33 *Blanca Aurelia Valenzuela, Manuela Guillén Lúgigo, Reyna de los Ángeles Campa Álvarez*

Intervención psicopedagógica en aulas hospitalarias: hacia una pedagogía incluyente en contextos adversos

Psycho-Pedagogical Intervention in Hospital Classrooms: Towards an Inclusive Pedagogy in Adverse Contexts

Sandra Julieth Clavijo Zapata, Gloria María López Arboleda, Alexander Rodríguez Bustamante

Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria

Resources for Inclusive Education in the Context of Elementary Education

Blanca Aurelia Valenzuela, Manuela Guillén Lúgigo, Reyna de los Ángeles Campa Álvarez



Incidencia de los imaginarios femeninos de la
 publicidad en los espacios pedagógicos de edu-
 cación básica 76
 Incidence of Advertising's Female Imagery in
 Teaching Spaces of Elementary Education
Marley Cruz Fajardo

La investigación y el uso de plantas medicinales
 visto a través de la escuela 91
 Research and the Use of Medicinal Plants Seen
 Through School
Adriana Reyes, Klaus Jaffe, Milagros Oviedo

Una propuesta inclusiva para la representación
 geométrica de los poliedros con población en
 condición de discapacidad visual 111
 An Inclusive Proposal for Geometric Representa-
 tion of the Polyhedrons with Population in
 Condition of Visual Disability
*Yenny Rocío Gaviria Fuentes, Jenny Johana To-
 rres Rendón, Elizabeth Torres Puentes*

Lazo comunicativo y lazo social. Reflexión so-
 bre algunos aspectos de la colombianidad 126
 Communication Bond and Social Bond. Re-
 flection on Some Aspects of the Colombian
 Identity
Éder García Dussan

Juego de rol y la actividad matemática 138
 Role Playing Games and Mathematical Activity
Diana Marcela Camargo Amaya

Textos y contextos

Encuentro con las infancias, sus situaciones y
 contextos, a través del diálogo con docentes 147
 Encounter with Childhoods, Their Situations
 and Contexts, Through Dialogue with Teachers
*Marisol Castiblanco Martínez, Luisa Carlota
 Santana Gaitán, Catalina Hernández Díaz,
 Edilberto Hernández*

Literatura infantil en la contemporaneidad: el mundo real de los niños	152	Entre rimas y cantos: los niños como sujetos activos de su educación	182
Children's Literature in Contemporary Times: The Real World of Children		Among Rhymes and Songs: Children as Active Participants in Their Education	
<i>Sandra Milena Rojas Camargo, Sandra Hortencia Saboya Alemán</i>		<i>Andrés Alfredo Rojas Amorocho</i>	
Encuentros y desencuentros: familia y escuela. Barreras y desafíos para la formación	159	Imaginarios sociales sobre el maestro hombre en la educación de la primera infancia en el centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas	192
Agreements and Disagreements: Family and School. Barriers and Challenges to the Training Experience		Social Imaginary about the Male Teacher in Early Childhood Education at the Center Acunar Arte... Sanos de Sonrisas	
<i>Jhoanna Rivillas Díaz</i>		<i>Cristina Alejandra Rozo Vargas, Gabriel Jaime Ríos Rodríguez</i>	
La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica	167	Perfiles y perspectivas	
Literacy at Present: Critical Review		Juego de mesa <i>El escarabajo dorado</i>	206
<i>Fabiola Parra Pinto</i>		Board Game "The Gold Bug"	
Simulación interactiva para la apropiación de la ciencia y la tecnología	176	<i>Jhon Fredy Vargas</i>	
Interactive Simulation for the Appropriation of Science and Technology		Invitado Especial: <i>Nicolás Sandoval</i>	218
<i>Cindy Alejandra Flórez Llanos, Nelson Javier Cristancho Sastoque, Julio Barón Velandia</i>		Guía para los autores	221
		Declaración de ética y buenas practicas	224



Creative Commons

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



Creative Commons

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

En el segundo número del volumen 13, la revista *Infancias Imágenes* comparte a sus lectores diecinueve artículos, tanto nacionales como internacionales, que dan a conocer diversos temas y preocupaciones en torno a la infancia.

En la sección “Imágenes de investigación”, que cuenta con once artículos, encontramos textos que aportan algunas hipótesis de trabajo sobre la investigación en infancia a partir de los avances de este tema en el contexto latinoamericano, como el de Martha Helena Barreto o la visión de Pablo Alexander Muñoz, Audin Aloiso Gamboa y Jesús Ernesto Urbina respecto a la comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad, en la categoría de deberes ciudadanos y diversidad cultural; así como el texto de Mary Luz Marín, producto de un estudio hermenéutico que tuvo como interés comprender las configuraciones morales de los niños y la constitución de su subjetividad política.

Luisa Carlota Santana y Edilberto Hernández nos presentan un artículo que contribuye a la discusión y comprensión del hacer del docente, a partir de las representaciones sociales que se han construido sobre su trabajo, considerándolo como portador de valores éticos y morales desde los cuales se propende por la transformación social.

De otro lado, el artículo “Intervención psicopedagógica en aulas hospitalarias”, de Sandra Julieth Clavijo, Gloria María López y Alexander Rodríguez, tiene en cuenta concepciones actuales de la intervención psicopedagógica que proponen que esta ha trascendido el campo de la escuela para llegar al lugar en donde se encuentre el estudiante, incluso en el contexto hospitalario. En esta sección también encontramos el artículo “La investigación y el uso de plantas medicinales visto a través de la escuela”, de Adriana Reyes, Klaus Jaffe y Milagros Oviedo, que busca incluir en las comunidades rurales conocimientos de etnobotánica dentro de los procesos de aprendizaje de las ciencias naturales.

“Imágenes de investigación” nos da a conocer además dos artículos que hablan de la inclusión educativa en diversos contextos, en uno de ellos Blanca Aurelia Valenzuela, Manuela Guillén y Reyna de los Ángeles Campa identifican los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la educación primaria, y en el otro Yenny Rocío Gaviria, Jenny Johana Torres y Elizabeth Torres dan a conocer una propuesta de aula de carácter inclusivo con población adulta limitada visual y vidente del tercer ciclo. Su propósito fue potenciar procesos de reconocimiento del espacio bidimensional y tridimensional a partir de la geometría poligonal y poliédrica.

Por último, en esta sección encontramos tres artículos de investigación sobre el juego, los imaginarios y la comunicación. Marley Cruz nos comparte su artículo “Incidencia de los imaginarios femeninos de la publicidad en los espacios pedagógicos de educación básica”, en el que habla de la concepción de

las imágenes publicitarias en los espacios pedagógicos de educación básica e indaga por los imaginarios femeninos generados en los estudiantes a través de la publicidad. Éder García adelanta una discusión sobre algunos de los rasgos más destacados de la identidad social colombiana en su artículo titulado “Lazo comunicativo y lazo social”. Finalmente está el artículo “Juego de rol y la actividad matemática” de Diana Marcela Camargo, quien presenta una metodología de trabajo para la creación de un juego de rol bajo la concepción de este facilita la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

En la segunda sección, “Textos y contextos”, se realiza un recorrido por diferentes temáticas como son la literatura, la tecnología, la familia y los imaginarios. Los integrantes del grupo de investigación Ciudad y educación abren la sección con su artículo “Encuentro con las infancias, sus situaciones y contextos, a través del diálogo con docentes”, en el cual indagan por las problemáticas percibidas por los educadores que trabajan con la infancia. Por la misma línea de trabajo está el artículo de Jhoanna Rivillas titulado “Encuentros y desencuentros: familia y escuela”, que pone en escena un proyecto de aula donde el docente de básica primaria es el observador del papel de la escuela y la familia en los niños y cómo estas dos instituciones establecen vínculos.

Dos artículos de esta sección comparten el interés por ahondar en el tema de las nuevas tecnologías y cómo estas pueden ser de ayuda al aprendizaje y la enseñanza en los niños. Cindy Alejandra Flórez, Nelson Javier Cristancho y Julio Barón nos comparten su artículo “Simulación interactiva para la apropiación de la ciencia y la tecnología”, en el cual exponen la creación de un entorno de simulación interactiva como herramienta que facilite la enseñanza. La autora Fabiola Parra muestra su preocupación por cómo se están utilizando las TIC en las aulas y en la cotidianidad y cómo estas median en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños.

Esta sección también nos trae artículos interesados en las diversas artes, como la música y la literatura. El artículo “Entre rimas y cantos”, de Andrés Alfredo Rojas, nos muestra desde una experiencia en aula cómo el arte puede ser una herramienta para que los niños puedan ser sujetos activos y autónomos de su educación; así mismo las autoras Sandra Milena Rojas y Sandra Hortencia Saboya dan a conocer algunos aportes de teóricos sobre literatura infantil en la contemporaneidad, tópico de vital importancia para educadores, estudiantes y todo aquel interesado por el mundo de las letras.

Para terminar esta sección está el artículo de Cristina Alejandra Roza y Gabriel Jaime Ríos, que muestra los imaginarios sociales que tienen los padres de familia y los docentes sobre el maestro hombre en la educación para la primera infancia.

Cerrando la revista, en la sección “Perfiles y perspectivas”, tenemos el artículo “Juego de mesa *El escarabajo dorado*” de Jhon Fredy Vargas, que presenta una didáctica a favor del juego en relación con la literatura, la lectura y la escritura en el aula de clases.

La infancia: aportes para pensar los desafíos de la investigación en el contexto latinoamericano*

Childhood: Contributions to Think About the Challenges of Research in the Latin American Context

Martha Helena Barreto Ramírez**

Para citar este artículo: Barreto, M. (2014). La infancia: aportes para pensar los desafíos de la investigación en el contexto latinoamericano. *Infancias Imágenes*, 13(2), 9-22

Recibido: 22-mayo-2014 / **Aprobado:** 27-agosto-2014

Resumen

El escrito aporta algunas hipótesis de trabajo sobre la investigación en infancia a partir de los avances de este tema en la región. Comprende dos apartados: el primero plantea la emergencia del conocimiento sobre la infancia en el contexto latinoamericano, así como los aportes de la psicología social desde el constructivismo para la investigación de las instituciones de la infancia. En el segundo se problematiza la mirada de la infancia vulnerable; para tal fin, se plantea el análisis de tres casos: el conflicto armado, el trabajo infantil y el cuidado como práctica social. Se rescata la importancia de pensar nuevos conceptos para desesencializar la categoría de infancia y plantear así los desafíos de la construcción social e histórica de esta noción, a fin de lograr una mayor visibilidad del carácter heterogéneo de la experiencia de los niños y niñas.

Palabras clave: psicología social, infancia vulnerable, historia, cultura

Abstract

This paper provides a few working hypotheses about the research in childhood from the progress of this topic in the region. It is composed of two sections; the first one raises the emergency of knowledge on childhood in the Latin-American context, as well as the contributions of the social psychology from the constructivism for the investigation of children's institutions. The second, child vulnerability is problematized; for this purpose, the analysis of three cases arises: armed conflict, child labor and care as a social practice. It rescues the importance of thinking new concepts for rearranging children category and raise the challenges of the social and historical construction of this notion, in order to achieve a greater visibility of the heterogeneous nature of the experience of the boys and girls.

Keywords: social psychology, vulnerable children, history, culture

* Esta reflexión recoge tanto los conocimientos logrados durante el desarrollo del seminario "Investigación en infancia y juventud en América Latina", realizado por CLACSO durante el segundo semestre de 2013, como las reflexiones pedagógicas logradas en la experiencia docente de investigación en la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Socióloga, Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Desarrollo Humano y Social, CINDE-UPN. Profesora e investigadora. Correo electrónico: marthab30@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Quiero destacar el papel que juegan los seminarios sobre la investigación en la modalidad virtual que promueve la organización CLACSO. Particularmente, destaco la revisión de una epistemología para pensar las problemáticas propias de la infancia y la juventud en el contexto latinoamericano, así mismo rescato las orientaciones de los temas por parte de los profesores especialistas en el tema, con experiencia investigativa a nivel de doctorado y el intercambio con colegas de distintas profesiones que trabajan con la infancia de diferentes países de Centroamérica y Suramérica; igualmente merece una mención la pertinencia de la bibliografía. Este conjunto de condiciones me permitió obtener una mejor percepción sobre los desarrollos teóricos y metodológicos del campo de la infancia que, indudablemente, contribuyeron a que consolidara una posición ético-política del tema.

El contenido del Seminario cursado contribuyó a precisar la concepción de la infancia como una categoría histórica, que fortaleció el ejercicio de deconstrucción del concepto eurocéntrico desarrollado en Europa en el siglo XX; por tanto, el objetivo de este es escrito es mostrar, por una parte, la emergencia de un conocimiento de la infancia en el contexto latinoamericano, que se desata principalmente a partir de los acontecimientos políticos que legitiman los derechos de los niños y niñas en la Convención Internacional de 1989. Hecho que motivó la promulgación de la ley de infancia en los diferentes países de la región y la transformación de las instituciones, aspectos que convirtieron la infancia en un nuevo tema de estudio.

Por otra, problematizar la imagen vulnerable de la infancia que circula en los enunciados de las políticas públicas y educativas, que parecen englobar una imagen homogénea de la infancia que tiende a situarla más desde sus necesidades que desde sus potencialidades. Al respecto, me hago las siguientes preguntas: ¿De qué manera el discurso sobre vulnerabilidad infantil se ha instalado en las prácticas de las instituciones para la infancia? ¿Qué papel

juegan la investigación empírica y la creación de conceptos en la instauración de prácticas más democráticas? ¿Qué hacer para generar una mayor participación de los niños y niñas en la decisión de su existencia?

Se insiste, entonces, en la importancia de investigar para transformar las representaciones de infancia asociadas a las nociones de “protección” y “minoridad”, propias de muchas instituciones donde prevalecen prácticas autoritarias o filantrópicas que no contribuyen a forjar condiciones para el ejercicio de autonomía y ciudadanía. Por tal razón, me parece importante centrar el análisis en la reseña de tres casos problemáticos en los que se rescata la urgencia de pensar con nuevos conceptos las diversas experiencias de ser niño o niña en los países latinoamericanos.

Estos tres casos están relacionados con el conflicto armado, el trabajo infantil y las prácticas de cuidado. Problemáticas que nos dejan ver situaciones de injusticia y de violación de los derechos humanos, por lo que es preciso rodear el análisis de dichas situaciones desde una mirada compleja a nivel teórico y metodológico. Sobre el caso del cuidado como práctica social, me parece igualmente importante preguntar por cómo este quehacer característico de la esfera de “lo privado” se está transformando en un asunto de “lo público”. A pesar de que tenemos hoy un saber especializado sobre la crianza, tanto desde el punto de vista de la pediatría y la psicología, además de los estudios culturales, el asunto del cuidado sigue tratándose como una cuestión meramente doméstica, por lo cual es importante problematizar desde nuevos conceptos esta práctica para hacer del cuidado de niños y niñas un asunto ético asociado a la formación ciudadana.

Entonces, ganar precisión en los análisis para encontrar las causas estructurales de estos problemas, ser cuidadosos en encontrar posibles soluciones y otorgarles un papel activo a los niños y niñas, especialmente en el reconocimiento de su palabra, son los desafíos de este análisis para aportar a la investigación en lo relacionado con la profundización de las narrativas de los niños y niñas,

para dar cuenta de la experiencia infantil en sus diferentes contextos, el avance en el proceso de la desnaturalización de la infancia moderna como paradigma dominante para dar cuenta de las distintas formas de ser niño o niña. En síntesis, se trata de pensar mejores condiciones de igualdad y equidad que fortalezcan los procesos democráticos en los diferentes contextos e instituciones donde se trabaja con los niños y niñas.

1. La emergencia del conocimiento sobre la infancia en el contexto latinoamericano

Una revisión de las lecturas del seminario “Investigación en infancia y juventud en América Latina”, en relación con la producción del conocimiento de este tema en la región, mostró un avance teórico de carácter interdisciplinar. Interesa resaltar la perspectiva histórica y social liderada por Sandra Carli (2011) y Valeria Llovet (2012), investigadoras argentinas, y el trabajo desde la psicología social liderado por Camila Ospina (2013), en Colombia. Las investigaciones sobre historia de la infancia han contribuido a problematizar el concepto eurocéntrico sobre esta categoría. No se trata de desconocer sus aportes, sino de iniciar un proceso de deconstrucción en la perspectiva derridiana que posibilite trabajar con otros significantes de la infancia que puedan dar cuenta de las condiciones históricas concretas en que crecen los niños y niñas en nuestros países.

En efecto, los estudios sobre la infancia se organizan a partir de lo que se ha denominado el paradigma “heredado” en el siglo XX, en el que se describe la construcción fragmentaria de este objeto. Sigo en el planteamiento de ese tema los postulados de Jociles *et al.* (2011), quienes afirman que el punto de partida de este nuevo paradigma es restituir la “voz” de los niños, modelo que no ha sido objeto de análisis en sus propios términos, según formas de expresión, acción, visión y comprensión de sus mundos sociales. Para los autores, esta visión clásica articula dos aspectos fundacionales que contribuyen a naturalizar la infancia en

el espacio del sentido común, en el de la teoría y coextensivamente en el de las políticas que se le dirigen. Por una parte, este paradigma se basa en el supuesto de la diferencia y particularidad de la niñez y, por otra, estas cualidades son elaboradas a partir de una definición negativa de las que se tienen por distintivas de la adultez: el niño es un no-adulto.

La niñez toma cuerpo en el pensamiento social como una suerte de “permanente presencia ausente”: refiere al carácter de lo inacabado e incompleto que, en el presente del “estado infante”, solo es objeto de reconocimiento social y teórico en términos “de un llegar a ser (adulto)” (Jociles *et al.*, 2011, p.11).

En este sentido, la idea de “crecimiento”, así como la noción de “desarrollo” que se le asocia juegan un papel estructurante en este marco del pensamiento, especialmente en los primeros años de la niñez, que han favorecido y reforzado la transposición de los procesos biológicos a los cognitivos y socioculturales que le conciernen a la infancia. En síntesis, el tránsito de la niñez a la adultez representa el paso secuencial del pensamiento simple al complejo, de lo concreto a lo abstracto y de la inmadurez a la madurez.

Se reconoce que esta tradición heredada del conocimiento de la infancia es inseparable de la historia y consolidación de las ciencias sociales, por tanto, es importante avanzar en un trabajo conceptual que apunte a la desnaturalización de la infancia moderna como paradigma interpretativo, que nos permita dar cuenta de un concepto heterogéneo de la infancia, capaz de referir las distintas experiencias de ser niño y niña en nuestros contextos. Los estados de la cuestión realizados (Carli, 2011; Jociles *et al.*, 2011) coinciden en afirmar que a partir de estos supuestos se ha venido organizando un campo complejo de investigaciones en las últimas tres décadas. Concretamente, a partir de la década del noventa el tema de la infancia surge ligado, por un lado, a la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos

del Niño, que desencadenó una nueva agenda de temas y de financiamiento de políticas, y propició en algunos casos investigaciones institucionales en los organismos del Estado y en las Universidades. Por otro lado, la infancia fue convirtiéndose en un nuevo objeto de estudio ligado a un nuevo interés por las problemáticas de los sujetos de esta edad y a la renovación de temas, teorías y metodologías en el marco de distintas disciplinas.

Carli (2011) destaca los siguientes dos temas en la década del noventa, en la Argentina: el interés histórico por la infancia en el campo del psicoanálisis y las hipótesis teóricas para pensar la violencia de las instituciones sobre los niños y sus efectos desubjetivantes, investigaciones que se produjeron en un contexto en el que la “cuestión del sujeto” fue ganando terreno convirtiéndose en el tema principal, y por ende el concepto de infancia resultó interpelado.

Se destaca en estos estudios: 1) la persistencia del interés histórico por la infancia, 2) en el campo de la psicología de la educación, cabe mencionar las investigaciones de corte constructivista sobre la formación de conocimientos sociales de los niños, particularmente se discuten tesis naturalistas acerca del niño como un sujeto “intervenido”, con un papel activo en la producción de ideas sobre distintos tópicos y vinculado con un espectro amplio de representaciones sociales. Se suma, igualmente, el problema del aprendizaje y la educabilidad del niño, los cuales dan respuesta a las interpretaciones sobre el impacto de la crisis social de la niñez; en tal sentido, surgen investigaciones sobre los problemas de conducta y los sistemas de castigo en la escuela.

En cuanto a las problemáticas del presente, Carli (2011) reseña: el trabajo infantil, la prostitución infantil y la trata de personas, este último afecta en particular a las niñas y mujeres, como fenómenos agudizados por el aumento de la pobreza en décadas recientes y por el crecimiento de redes de poder político, policial y económico. Las tendencias de medicalización de la infancia revelan la alta incidencia del mercado farmacológico,

que interviene en el diagnóstico de los especialistas, mientras en la salud pública no se abordan las situaciones de injusticia social que afectan a los niños más pobres. El acceso a una educación pública de mayor calidad, en un sistema educativo que conserva problemas de diverso tipo. Se destaca igualmente la expansión de la cultura audiovisual y del mundo virtual que ha dado forma a un hábitat tecnologizado, productor de nuevas subjetividades infantiles, donde se alternan las fronteras de lo público y lo privado, en un marco de ampliación del acceso y de valorización de la audiencia infantil como objeto de disputa cultural de los medios.

Según la autora, estos fenómenos interrogan el papel del Estado y de la familia en la institución de la infancia, sus alcances en la modulación de nuevas generaciones y el sentido de sus intervenciones. En síntesis, afirma Carli (2011), la historia de la infancia está convocada a profundizar en su lectura del pasado, formulando nuevas preguntas, explorando nuevos archivos, problematizando nuevas dimensiones de análisis de los fenómenos y de los hechos históricos. Dicho análisis permitirá comprender tanto las dinámicas, las formas y los alcances del cambio histórico en los modos de crianza y educación de las generaciones, como las políticas en las instituciones y en las acciones estatales, en ocasiones afectadas por las innovaciones epocales y en otras sumamente conservadoras, reacias a las transformaciones.

En este campo de la investigación se refiere el papel histórico que han desempeñado las instituciones en la constitución de la infancia, en la apertura o clausura de nuevos horizontes de vida, pero también es importante la pregunta acerca del papel del pensamiento experto sobre la infancia en la creación, en la conservación y/o en la renovación de las instituciones a lo largo del siglo XX. En palabras de Carli:

El siglo XXI nos encuentra con una pluralidad de saberes sobre la infancia, de mayor o menor actualidad, más o menos segmentados, ante las realidades

complejas que demandan no solo el recurso a los saberes disponibles, sino a imaginar nuevas acciones institucionales que consideren, entre otras, la participación y la implicación de los niños (2011, p.10).

La complejidad de la investigación de la infancia demanda una mirada ética y política tanto en los discursos sobre las políticas sociales y educativas, como en las instituciones. Rodríguez y Mannarelli (2007) comentan al respecto que los estudios actuales “llaman la atención sobre la importancia de situar la experiencia infantil entre complejas tensiones en un reparto de poder entre las estructuras de parentesco y un Estado que no siempre se distingue de aquellas” (p.16); agregan que esta distinción es importante para entender la actitud de los adultos hacia los niños y niñas, por ende, es conveniente pensar la infancia a la luz de la expansión de lo público y, al mismo tiempo, la complejidad de lo psíquico. De la misma forma, es claro que tampoco se entiende la niñez sin el imaginario del adulto, es decir, siempre hay que tener en cuenta no la infancia como una etapa de la vida a partir de ciclos vitales definidos por la biología, sino a partir de la calidad de los vínculos en los que el infante se encuentre inmerso.

Por tal motivo, los autores afirman que se puede llegar a concluir que la infancia es una construcción de los adultos, sin embargo, tal afirmación estaría desconociendo la tensión propia de las estructuras humanas.

Es cierto que los adultos elaboran normas de conducta, sanciones para la transgresión, patrones de herencia, entre otras cosas, pero lo hacen bajo presiones dinámicas de distinto tipo y desde una red más o menos tupida de interdependencias de la cual forman parte también los niños y las niñas (Rodríguez y Mannarelli, 2007, p.21).

Se trata, entonces, de pensar la infancia desde un enfoque relacional que permita ver al sujeto infantil anclado en relaciones humanas, culturales

y sociales, en otras palabras, un sujeto histórico y cultural. Sin embargo, es necesario advertir las dificultades de orden teórico y metodológico que aún se presentan a la hora de otorgar mayor agencia y participación a los niños en los procesos relacionados con su educación y formación como ciudadano. Tal como lo expresan Alvarado y Vommaro (2013), en cada proyecto o estrategia los niños, las niñas y los jóvenes deberán ser vistos no como beneficiarios sino como verdaderos sujetos activos del desarrollo, con voz y capacidades para hacer. Ellos nos demandan situarlos como sujetos de derechos, y en tal sentido, críticos, creativos, sujetos de saberes y capaces de tomar decisiones.

1.1 Apuestas epistemológicas y metodológicas de la investigación

En el campo de la psicología social se han desarrollado igualmente perspectivas que aportan herramientas conceptuales y metodológicas para investigar las instituciones de la infancia como la familia, la escuela y la comunidad, las cuales dan cuenta de descripciones que retratan mejor las condiciones concretas que viven los niños, especialmente porque se aborda la experiencia de los sujetos desde el lenguaje y el discurso. En palabras de Cosse *et al.* (2011), esta perspectiva permite sortear las miradas excesivamente institucionalizadas y, por tanto, centradas solo en los procesos de dominación, por lo que se restaura así su heterogeneidad, su multiplicidad y las formas específicas de resistencia, apropiación y existencia. En tal sentido, me parece interesante resaltar algunas ideas sobre el pensamiento sistémico, enfoque comprensivo que da cuenta de las percepciones más complejas de los sistemas y que confiere mayor énfasis en el observador y en la interacción de ese observador con el contexto relacional que en el sistema mismo (Ospina, 2013). Por ende, es en la observación donde se construye la visión de familia, de la escuela, del barrio o de la comunidad.

Esta mirada más relacional del estudio de las instituciones de la infancia ha permitido cuestionar perspectivas que desde una psicología de lente biologicista, centrada en modelos occidentales, determina la normalidad o anormalidad en las personas, y que, en síntesis, desconoce las condiciones contextuales del país en las que se encuentran los sujetos, enmarcados por grandes desigualdades, pobreza y múltiples manifestaciones de violencia; por tanto, es importante abordar las características de las familias, las escuelas y las comunidades diferenciadas según el contexto histórico. Este enfoque de la psicología social, al estar anclado en la noción de sistema abierto, plantea que “sistema” no es un término para definir totalidades, sino un macroconcepto generado de nuevas formas de relación, donde el lenguaje adquiere una condición importante para la construcción de relaciones humanas.

En efecto, este enfoque teórico plantea desde la cibernética de segundo orden la vital conexión de tres conceptos: el observador, el lenguaje y la sociedad. “El observador es el que hace descripciones, el lenguaje es empleado por los observadores para hacer conexiones y la sociedad es creada por los observadores en el uso del lenguaje” (Ospina, 2013, p.2). Este concepto aporta al estudio de la familia, la escuela y la comunidad, en tanto la idea no es identificar estos contextos institucionales como multiproblemáticos, sino como sistemas con recursos internos y externos sin explotar. La complejidad en este tipo de estudios se refiere a la conexión de eventos entrelazados que conforman y enriquecen la vida de la familia, la escuela y las diferentes comunidades.

Desde este mismo enfoque, vale la pena resaltar los aportes del construccionismo social (cf. Estrada y Diazgranados, 2006) que, desde el posestructuralismo, la sociología del conocimiento y la perspectiva de género, contribuyen a tomar distancia de planteamientos tradicionales de la psicología y de las ciencias sociales que han pretendido establecer exposiciones objetivas y experimentales de las relaciones sociales entre los sujetos y las

instituciones. Visiones que además se apoyan en una noción de verdad que se considera legítima si es transmitida en entornos y medios científicos. Dicha perspectiva ha contribuido a la construcción de una mirada única de niño, niña, familia, escuela, que de alguna manera desconoce las condiciones históricas en las que se construyen estas instituciones.

Según Ospina (2013), movilizar esta visión implica, principalmente, avanzar en el desplazamiento del conocimiento individual al conocimiento construido en conjunto, especialmente, porque:

La construcción social de estas categorías se ha dado en una cultura con jerarquías respecto a la racionalidad, cuya posición superior la asume el hombre blanco, constituyéndose en el intercambio y la coordinación con otros, convenciones lingüísticas que alimentan la exclusión (p.14).

Se trata, entonces, de asumir la investigación de las instituciones de la infancia desde una mirada relacional que posibilite crear y recrear mundos a partir del lenguaje. No hay construcciones exactas, sino construcciones con especificidad cultural que requieren, ante todo, de una coordinación lingüística desde la interpretación de lo observado, en tanto las formas como cada persona entiende el mundo y las categorías y los conceptos que se usan en los análisis están influenciados cultural e históricamente, por tanto, las interpretaciones acerca del mundo dependen del contexto en el que vive cada persona.

Para el enfoque construccionista, el ser solo está en el lenguaje, por tanto, se habla de la función generativa del lenguaje como acción: “el lenguaje empleado en las descripciones y comprensiones sobre los fenómenos sociales no implica una correspondencia con la verdad, sino que se constituye en un medio constructor de realidades locales” (Burr, 1995, citado en Ospina, 2013, pp.15-16).

A fin de obtener una mirada más compleja del enfoque relacional, tomo los aportes de la investigación —desde la lingüística y la literatura— de

Santamaría (2010), quien considera que para hablar de narración es necesario tener en cuenta en primer término el sujeto que habla, que puede situarse como sujeto comunicativo que pone en escena el 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. En ambos casos se trata de un sujeto que enuncia, describe, narra, argumenta, al interior de un contexto de comunicación.

Explica la autora que relatar no es solo describir una serie de hechos o eventos, es fundamental que exista un narrador o locutor provisto de una intencionalidad, es decir, del deseo de transmitir algo a alguien, en otras palabras, contar con un interlocutor. El lenguaje es una búsqueda constante e infinita que responde a preguntas fundamentales: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestro origen? ¿Cuál es nuestro destino? Por tanto, “relatar es una actividad lingüística que se desarrolla en medio de cierto número de tensiones y hasta de contradicciones, como las existentes entre relatar y la ficción, la unidad y la pluralidad entre otras” (Santamaría, 2010, p.54)

Concluye la autora que el significado y la comprensión son construidos social e intersubjetivamente, en tanto las acciones o las palabras de una persona no tienen sentido, sino gracias a las acciones o a las palabras de los demás. Se requiere igualmente, de parte de los investigadores, de la construcción de múltiples versiones acerca de la realidad de los niños y niñas, que abarquen la riqueza y complejidad; preferiblemente, se recomienda la presencia de personas que desde diferentes disciplinas aporten a la comprensión de estas realidades.

2. La imagen de infancia vulnerable como problema. Reseña de tres casos

Quiero resaltar en este apartado, a manera de ejemplo, de qué manera los desarrollos teóricos y metodológicos del conocimiento sobre la infancia

han contribuido a describir mejor la heterogeneidad de las condiciones singulares de los niños y niñas. Reseñaré a continuación tres casos que pretenden ilustrar esta problemática: el contexto del conflicto armado colombiano, el trabajo infantil y el cuidado como práctica social.

Caso 1. El contexto del conflicto armado

Desde el punto de vista de la historia, afirman Rodríguez y Mannarelli (2007) que el castigo físico se ha convertido en otra puerta de ingreso para las investigaciones sobre la infancia, y pese a que esta práctica ha sido cuestionada, parecería obvio que el control de la agresión se escapa de las manos, tanto por parte del Estado como del mundo doméstico. Los procesos de guerra interna de las sociedades latinoamericanas y la presencia de los niños en ellas muestran la violencia como un ingrediente arcaizante. En efecto, según datos de las Naciones Unidas (Vergara, 2007), las guerras han causado en la última década la muerte de millones de niños, la mutilación de seis millones de niños, un millón de huérfanos y casi doce millones de infantes refugiados.

Para abordar tal problemática, la lectura del capítulo: “La escuela como territorio de paz. La construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado” (Alvarado *et al.*, 2012), así como el capítulo: “Las consecuencias culturales del discurso del déficit” (Estrada y Diazgranados, 2006) aportaron ideas para abordar el tema de la infancia centradas en el déficit, la victimización y en las falencias, que parece ser un paradigma dominante cuando se trata de analizar los problemas propios de muchos niños y niñas de nuestros contextos sociales y culturales.

En este sentido, trabajar con las narraciones de niños, adolescentes y jóvenes desde la orientación de los recursos y la inclusión de posibilidades alternativas de interacción es clave, en tanto la producción de un discurso posibilita una relación diferente con la comunidad, y evita la culpabilización de la comunidad y de los individuos. Muchas

veces, estas rotulaciones, al determinar la pertenencia a ciertos contextos de violencia, pobreza extrema y drogadicción, tienden a generalizar la imagen de niños y jóvenes. “Con la externalización del problema, las personas pueden narrarse a sí mismas y relacionarse de manera diferente, no saturada del problema, a partir de una historia alternativa” (Alvarado *et al.*, p.100). En esta medida, la persona deja de ser considerada el problema y se transfiere la cuestión al “problema mismo”, en este caso la violencia.

Se advierte en este análisis de relatos de niños y jóvenes que es importante partir del supuesto de que una sola historia no abarca la totalidad de la subjetividad del individuo, ya que siempre existirán argumentos alternos. En tal sentido, se presuponen múltiples historias. Considero que estos aportes teóricos permiten la emergencia de distintas versiones acerca de la realidad de los niños y niñas que contemplan la complejidad de interacciones en el transcurrir de su vida; así mismo, se pueden potenciar los recursos propios de sus contextos, mostrando la capacidad activa y creativa de la realidad social. Por tanto, la psicología social contribuye a lograr una reorientación de la mirada de la infancia como sujeto social y cultural en tanto inscrito en unas instituciones: familia, escuela, comunidad. Respecto a los relatos y saberes infantiles, Santamaría (2007, p.21) muestra en sus investigaciones que aunque en las narraciones de los niños se encuentren sentimientos de dolor, compasión o indignación, en los relatos donde los padres o familiares golpean a los niños y en los que hay muertes violentas se observa que “son capaces de producir risa —cuando cuentan y hacen sentir el hecho como chistoso— y de articular los dos dominios de significación en un mismo relato —cuando el hecho que se narra es trágico pero su final es inesperado y tiene como efecto suavizar los hechos y narrarlos—”. En este mismo sentido, agrega Bothert (2010, p.73): “contamos historias para soportar el peso de la existencia, para salir ilesos de las amenazas del mundo interno, de la naturaleza y de la relación con otros seres humanos”.

Es por ello que la cultura constituye una solución a la vida en común: los recursos narrativos, cuentos populares, viejas historias y la literatura en general tienen esa función, dar a las injusticias un carácter convencional, contener sus desórdenes y sus incompatibilidades

El estudio de la infancia y conflicto armado ha sido un tema de enorme interés en nuestro país. Vergara (2007) afirma que los últimos estudios han centrado su atención en la violencia política y en el narcotráfico, mientras se ha mirado con indiferencia el crecimiento alarmante de otras modalidades de violencia, como también otros actores invisibilizados (niños, niñas y jóvenes), así que seguir profundizando en este tema se convierte en un desafío de la investigación, en el que el lenguaje y la literatura se convierten en aliados imprescindibles para crear relatos de esperanza y comprensión de este fenómeno.

Caso 2. El trabajo infantil como objeto de estudio

Un estudio sobre el trabajo infantil realizado por Begoña (2011) muestra que desde el punto de vista antropológico y del recorrido de otras ciencias sociales, las conclusiones sobre el tema han sido difusas e indeterminadas, especialmente porque durante largo tiempo prevaleció la consideración de la niñez como una etapa social transitoria, noción que ha instalado la idea de la infancia como una minoría homogénea y dependiente que, ha impedido que los niñas y niños tomen parte en sus decisiones. La autora considera que este ha sido un gran vacío en las investigaciones. Sin embargo, señala que tras la nueva consideración de la infancia a partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989) se observa un crecimiento importante de los estudios de la infancia, y del trabajo infantil en particular, auspiciados por la OIT, la Unicef y la alianza internacional Save Children, entre los más importantes.

Agrega que la producción académica sobre el tema ha abierto una brecha ideológica y política

que genera posicionamientos encontrados, particularmente frente al debate del niño y la niña como sujetos activos de sus derechos. Por una parte, se encuentra el enfoque abolicionista, que considera el trabajo infantil como nocivo, y lo concibe como un acto que vulnera los derechos consagrados en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, con el argumento de que afecta negativamente a la educación, la salud y la seguridad ocupacional y personal de los niños y niñas. Este enfoque percibe el trabajo infantil exclusivamente como “problema social” por sí mismo, es dañino para los niños y niñas, en tanto se concibe a los infantes como objeto de desarrollo dirigidos por las personas adultas y las clases dominantes, que olvidan el punto de vista de los niños.

Por su parte, el enfoque de valoración crítica, también llamado proteccionista, o enfoque centrado en el sujeto, destaca los aspectos positivos del trabajo infantil, en tanto recupera las potencialidades de la experiencia laboral como parte del proceso socializador de niños y niñas. Esta perspectiva considera que el trabajo infantil no es en sí mismo negativo, sino que está en función de sus características y desempeño. “El trabajo como actividad ejercida en libertad es inherente a toda persona y otorga una compensación no solo económica sino también humana, psicológica y social” (Begoña, 2011, p.47). En síntesis, se reconocen a los niños y niñas trabajadores como “sujetos sociales” y como “sujetos económicos”. Se comprende así el trabajo infantil como un concepto abierto, con una visión diferenciada.

Reseño a continuación la posición de Llovet (2012), quien plantea hipótesis teóricas sobre las investigaciones del trabajo infantil desde la economía, que contribuyen al cuestionamiento de una mirada que condena el trabajo infantil desde la perspectiva de la protección de los derechos de los niños, representación que merece ser estudiada desde una perspectiva más compleja que permita dar cuenta de las condiciones históricas concretas que viven los niños en Latinoamérica.

El trabajo infantil ha ganado un lugar en la agenda académica y en la preocupación de las agencias del gobierno y las organizaciones sociales en los últimos veinticinco años. En efecto, se han desarrollado políticas sociales que descansan sobre la idea de prevención del trabajo infantil y su erradicación, sin embargo Llovet (2012) sugiere que, cuando la situación de trabajo se corresponde con la explotación, es importante reprimir a los responsables, en tanto es preferible la pérdida de ese ingreso para el hogar a la continuidad de la tarea. Frente a esta situación, plantea “la emergencia de múltiples complicaciones que exceden notablemente tanto a las posturas de abolición total que predominan en los discursos oficiales, como a las del relativismo cultural desde el cual en ocasiones se aborda superficialmente el tema” (p.311).

En esta misma línea de pensamiento, muestra cómo en América Latina, pese a que las investigaciones sobre el trabajo infantil han tenido un tratamiento interdisciplinar, los análisis han mostrado sus relaciones con la pobreza —particularmente rural—, así como sus determinaciones culturales y sus efectos en el desarrollo infantil.

La dificultad de estos estudios, considera Llovet, ha radicado en que la mayoría opta por un enfoque microsocioal, el cual deriva en una escisión entre los contextos macrosociales en los que las primeras ocurren. Por tanto, es importante problematizar, por una parte, el peso de las relaciones sociales en la producción de heterogeneidades en la(s) infancia(s) y, por otro, el carácter institucional e institucionalizado, y no meramente de agregación de individuos, de discursos y representaciones sobre la infancia. En este sentido, resalta la ausencia de debates que permitan reconsiderar el trabajo infantil como los propios procesos por los que la infancia como institución social es valorizada y adquiere significados legitimados. Zelizer (1994, citada por Llovet, 2012) llama la atención sobre el estudio de los vínculos entre las relaciones íntimas y la economía, dado que las personas llevan vidas conectadas y puesto que gran parte de

las actividades económicas tienen por objetivo el mantenimiento de lazos sociales.

Se recomienda, entonces, analizar cada caso particular de trabajo infantil, dado que el significado y sus consecuencias dependen del contexto social en el que ocurren; por tanto, se trataría de analizar más de cerca la red de relaciones sociales en que esos esfuerzos tienen lugar. En esta dirección se insiste en reflexionar sobre las clasificaciones absolutas que se hacen sobre el trabajo infantil y evidenciar las distinciones cruciales, por ejemplo, entre ayudar a los padres en un negocio o hacer el mismo trabajo para extraños. Así mismo se invita a revisar los estudios de la llamada sociología económica alternativa, que aborda el análisis de lazos interpersonales diferenciados, sus significaciones variables y su incidencia en dar forma a las transacciones económicas.

Caso 3. Pensar el cuidado como práctica social

Considero este tema como prioritario cuando se trata de las investigaciones sobre la infancia, especialmente porque se ha naturalizado la feminización del cuidado en las instituciones para la infancia (jardines infantiles, casas vecinales, escuelas, instituciones de protección). En los estudios sobre el tema, y en los discursos sobre política, se ha tratado como un tema marginal y propio de las tareas domésticas, con muy poca reflexión en el ámbito académico.

El análisis parte de una revisión de la noción de cuidado ligada a la organización patriarcal de la sociedad que se inscribió en sus inicios como un problema de orden moral en el marco de la teoría del desarrollo. Carol Gilligan (citada por Llovet, 2010), quien desarrolla este planteamiento, avanza en el razonamiento ético ligado al pensamiento concreto y a situaciones específicas desarrolladas primariamente por las mujeres. Aunque cuestionado por el pensamiento feminista, este enfoque permitió situar la noción del cuidado en el centro de las reflexiones morales y al mismo tiempo

cuestionó las ideas de justicia y ciudadanía. Estos estudios consideran que el cuidar es considerado como un tema marginal, en tanto se señala como una tarea destinada a mujeres y a clases o castas sometidas, igualmente se destina al ámbito privado y maternal, propio de las tareas domésticas, de poca exigencia técnica y poco reconocimiento (Llovet, 2010, pp.54-55).

Se trata, entonces, de pensar estas prácticas como objetivo para la ampliación de la ciudadanía, lo cual demanda conceptualizar el cuidado como una teorización política. Afirma Llovet que “el cuidar es un proceso que pone en primer plano los problemas de la interrelación entre personas: dependencia, autonomía, individualización, posibilidades de acceso a la palabra” (2010, p.154). La pregunta es cómo abordar la dependencia y la responsabilidad, especialmente porque se reconoce que las relaciones del cuidado implican relaciones asimétricas, lo que conlleva el riesgo de la arbitrariedad, dependencia y sometimiento. En este sentido, los estudios del tema reconocen que, desde el inicio de la vida, el cuidado es objeto de interpretación en relaciones que generan poder mediante el uso de la significación. En síntesis, concluye la autora: “estas relaciones conllevan una doble asimetría: hay alguien que necesita ser cuidado con mayor o menor urgencia, hay quien decide de qué modo cuidar” (p.161).

Por lo tanto, el cuidado desde una ética de la ciudadanía requiere de una actitud personal de apertura del otro y de disposición al diálogo. Es allí donde se ponen en juego las representaciones de niño que tienen los adultos, pues estas pueden aparecer como un obstáculo para la negociación de los sentidos disponibles. Surge la pregunta: ¿Cuánto de malentendido es inherente a la relación entre adultos e infancia, antes que a las relaciones concretas entre adultos y niños?

Una mirada desde el ejercicio de implementación de las políticas públicas requiere entonces pensar la inclusión de un espacio de simetría relativa, de paridad en la distribución de los derechos y de las obligaciones.

En la medida en que no se ligue la ampliación de ciudadanía a un proceso que permita la participación de los sujetos infantiles y a la relación con los adultos que desplieguen asimetrías no jerárquicas, parece posible afirmar que el tratamiento de los derechos de los niños puede quedar restringido a un contenido escolarizado (p.282).

Quisiera introducir en la parte final de este apartado una reflexión sobre el trabajo afectivo, en tanto una modalidad del trabajo inmaterial, categoría que según Hardt (2010) se define como un circuito productivo en el que se mueven los afectos y los valores: “Sistemas de pensamiento que acercan a Marx y a Freud con ideas como trabajo dentro de la familia y el cuidado de otros” (p.1). Cada actividad laboral produce subjetividades colectivas y socialidad que dan lugar a la sociedad en sí; advierte el autor que si bien el trabajo afectivo es una de las mayores formas de trabajo productoras de valores desde el punto de vista del capital, no significa que no sea útil a los proyectos anticapitalistas, pues su potencial para la subversión y constitución autónoma es inmenso.

Esta modalidad hay que situarla en el paradigma actual, en el que el sector de los servicios y manipulación de información constituyen la base de la producción económica. Hardt describe la transformación de la humanidad en la transición del mundo agrícola a la factoría así:

Hubo un tiempo en que las personas se criaban con toda normalidad en las condiciones de vida que les habían tocado, y este era un modo perfectamente razonable de convertirse en uno mismo. Pero hoy en día con toda esa remodelación de las cosas cuando todo está distanciado de la tierra en que creció uno debería, por así decirlo, reemplazar los trabajos artesanales tradicionales por el tipo de inteligencia asociada a la fábrica y a las máquinas; incluso en lo relacionado con la producción del alma (Hardt, 2010, p.2).

Lo anterior explica cómo en la sociedad de la informacionalización se asiste a una migración desde

la industria hacia los empleos en el sector de servicios (terciario), con un amplio espectro de actividades que cubre: asistencia sanitaria, educación, finanzas, transportes, ocio y publicidad, y cuyos trabajos tienen una gran movilidad y requieren aptitudes flexibles. Se caracterizan en general por el papel que tiene el conocimiento, la información, la comunicación y el afecto. Puntualmente, se trata de un proceso en el que tiende a encaminarse la producción hacia los servicios y la informacionalización.

Advierte Hardt que esta labor es inmaterial, aunque sea corpórea y afectiva, se trata de un producto intangible: el sentimiento de comodidad, bienestar, satisfacción, excitación, incluso un sentimiento de conexión o comunidad. Lo esencial en su faceta “presencial” es la creación y manipulación de afectos. Esta producción e intercambios productivos se asocian al contacto humano, a la presencia real del otro, pero ese contacto puede ser tan real como virtual. El trabajo afectivo produce redes sociales, formas de comunidad y biopoder. Entendido el potencial de trabajo afectivo, en tanto poder de creación de la vida, se precisa cómo en las redes de trabajo afectivo se crea una forma de vida. “Las máquinas interactivas y cibernéticas se convierten en nuevas prótesis integradas a nuestros cuerpos y mentes, y son lentes a través de los cuales redefinimos nuestros propios cuerpos y mentes” (p.4.). La comunicación no se ha visto empobrecida, al contrario, se ha enriquecido a nivel de complejidad de la interacción humana.

Esta última reflexión sobre el cuidado y la tramitación de los afectos en una sociedad globalizada, donde se percibe la afluencia cada vez mayor de los medios de comunicación e información, igualmente tiene que ser investigada. El uso del celular en el control de los niños y niñas en el ámbito doméstico, la instalación de computadoras en los centros infantiles para que los padres sigan el comportamiento de sus hijos, además del papel del internet y las redes sociales en la configuración de nuevas formas de socialidad, definen otros vínculos y prácticas de cuidado sobre las que es necesario reflexionar más.

CONCLUSIONES

El seminario “Investigación de la infancia y juventud en América Latina” aportó conceptos y metodologías que nos permiten a los trabajadores de la infancia tener mejores criterios para dar cuenta de las realidades heterogéneas propias de las condiciones en que crecen los niños en nuestros contextos. Perfiló algunas conclusiones sobre esta experiencia:

Pensar la deconstrucción de la infancia moderna. Esta estrategia teórica permite la emergencia de nuevos conceptos que den cuenta de las condiciones concretas en que crecen los niños y niñas en la sociedad contemporánea. Se requiere abordar trabajos desde el lenguaje que restituyan su “voz”, anteriormente negada a la niñez; desnaturalizar la idea de la diferencia y particularidad de la niñez, desde la cual se cree que los niños poseen unas cualidades que le son propias y diferentes, noción que ha contribuido a afirmar una definición negativa respecto de la adultez: el niño es un no-adulto. Tal concepción refiere al carácter de lo inacabado en incompleto, imagen legitimada por las teorías de crecimiento y desarrollo infantil que han dominado el pensamiento científico occidental y que han forjado los procesos de homogenización de la infancia, en contextos tan diversos como el nuestro.

Crear nuevos conceptos que aporten mayor creatividad a las problemáticas de infancia en la región. El análisis de los casos sobre trabajo infantil y conflicto armado dan cuenta de la realidad a la que se ven sometidos muchos niños, niñas y jóvenes en nuestros contextos. Los retos de la academia en este sentido están relacionados tanto con la formación de profesionales con un alto nivel académico, como con las estrategias de difusión y apropiación de este conocimiento. Considero que si bien hay avances interesantes, y, como lo reseña Sandra Carli, se rescata el surgimiento de posgrados en infancia, es necesario que las universidades y centros de investigación, así como los órganos

gubernamentales, generen condiciones de apoyo a estos programas.

En tal sentido, rescato el trabajo sobre historia de infancia que se viene haciendo en la Argentina y el Brasil, particularmente con la publicación del libro *Infancias, políticas y saberes*, que demuestra el esfuerzo de un conjunto de instituciones en la creación de conocimientos que respondan a la resolución de problemas de la infancia muy propios de nuestros países.

La pregunta por las instituciones de la infancia. Investigar las tensiones propias de estas instituciones desde una perspectiva histórica social y cultural hace posible identificar tanto los saberes y prácticas tradicionales, como las líneas de creatividad presentes en la vida cotidiana de estas instituciones (jardines infantiles, escuelas, centros de reclusión, etc.). Pensar desde este enfoque puede permitir a los trabajadores y sus usuarios una mayor comprensión de las diferentes situaciones problemáticas que día a día aquejan a estos centros, así como una mayor participación en las soluciones. Los estudios sobre narrativas, por ejemplo, ayudan a la recuperación de los sentidos que las comunidades producen en la interacción con los profesionales y demás agentes que lideran procesos de educación, socialización y adaptación, aspecto que puede favorecer los procesos de flexibilidad e inclusión.

Recuperación de los saberes de los niños y niñas. Los aportes teóricos y metodológicos que se vienen adelantando en la región son muy importantes. Rescato el trabajo desde la psicología social, especialmente el constructivismo, que plantea un trabajo relacional que permite una mirada intersubjetiva de la vida de los niños y niñas; en esta misma perspectiva, igualmente destaco los trabajos sobre el lenguaje, el discurso y los saberes, particularmente la teoría del relato infantil, la interacción niño-adulto, la pregunta sobre los saberes, temas que han contribuido al estudio de la agencia de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de lenguaje. Al otorgarles

el poder de la palabra, que se les venía negando, se hace posible la emergencia de relaciones más simétricas.

La mirada interdisciplinaria del campo de la infancia y el posicionamiento de la infancia como una categoría social e histórica. El balance general de las apuestas por la construcción de un campo intelectual de la infancia en la región coinciden en proponer la categoría infancia como un concepto cambiante que se transforma con el paso del tiempo, pero, además, que se ha venido constituyendo en objeto de conocimiento de varias disciplinas, como la historia, la sociología, la antropología, la lingüística, la economía, entre otras, lo cual ha contribuido a desesencializar el concepto y ha potenciado la emergencia de su complejidad.

Analizar las políticas del cuidado en perspectiva de nuevas ciudadanías. El estudio de las tensiones entre lo público y lo privado en nuestros contextos requiere de investigaciones sobre el tema del cuidado o crianza de niños, niñas y jóvenes, que analicen las asimetrías que se producen en estos espacios cotidianos, así como otras irregularidades de orden social, por ejemplo, el bajo estatus que todavía tiene en nuestros países el cuidado y la educación de los niños, o de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Este aspecto ha tenido efectos económicos y laborales: es el caso de las madres de familia, madres comunitarias, educadoras, entre otras, que muchas veces se ven sometidas a condiciones laborales informales que dificultan el acceso al mundo cultural y social y, por ende, al ejercicio pleno de la ciudadanía.

La construcción de redes de investigación. Considero un acierto la estrategia de los seminarios para la divulgación y circulación del conocimiento sobre la infancia, pues este trabajo académico en la modalidad virtual es una gran oportunidad para el establecimiento de vínculos con los diferentes profesores e investigadores de diferentes países, lo que indudablemente ayuda a fortalecer nuestras posiciones políticas para abordar las realidades difíciles que viven la infancia y los jóvenes de nuestros países.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Quintero, M.; Luna, M. T.; Ospina-Alvarado, M. C.; Patiño J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarado, S. y Vommaro, P. (2013). *Semana de evaluación del proceso. Seminario Perspectivas Epistemológicas y Metodológicas en Infancia en Juventudes en América Latina*, CLACSO.
- Bothert, K. (2010). El espacio transicional: lugar de encuentros interculturales. En F. Santamaría (Comp.), *Lenguaje, diversidad y cultura*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Burr, V. (1995). *Introducción al construccionismo social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Begoña, L. (2011). Aproximaciones antropológicas a la infancia trabajadora: deconstruyendo los mitos y analizando los vacíos de una compleja relación. En Jociles et al. (Comps.). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse et al. (Eds.) *Infancias, políticas y saberes en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C.; Zapiola, M. C. (Eds.) (2011). *Infancias, políticas y saberes en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Estrada, A. M. y Diazgranados, S. (Comps.) (2006). *Kenneth Gergen. Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Jociles, M. I.; Franzé, A. y Poveda, D. (Eds.) (2011). *Introducción. Etnografías de la infancia y de la adolescencia (9-36)*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Hardt, M. (2010). El trabajo afectivo. [en línea]. Recuperado de <http://cinosargo.bligoo.com/content/view/852655/>

- Llovet, V. (2012). Una lectura sobre el trabajo infantil como objeto de estudio. A propósito del aporte de Viviana Zelizer. *Desarrollo Económico*, 5(53), 311-327.
- Llovet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ospina, A. (2013). Estudios en infancia, perspectivas de abordaje [documento de trabajo para la clase 8]. En *Seminario Perspectivas Epistemológicas y Metodológicas en Infancia y Juventudes en América Latina*, CLACSO.
- Rodríguez, P. y Mannarelli, M. (Comps.) (2007). Introducción. *Historia de la infancia en América Latina* (13-23). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Santamaría, F. (2010). Relatos y saberes infantiles sobre el agua: Una investigación en contextos rurales y urbanos. En F. Santamaría (Comp.). *Lenguaje, diversidad y cultura*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, F. (2007). Juegos de lenguaje, creación y diversidad de relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá. En V. Santamaría y M. Barreto (Comps.). *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Net Educativa.
- Vergara, O. (2007). Ritos de paso en tiempos de guerra: el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado en Colombia. En P. Rodríguez y M. Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina* (577-590). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.



Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad*

Civil Duties and Cultural Diversity: Understanding of Speeches by Students and Teachers from the Alterity and Subjectivity

Pablo Alexander Muñoz García** Audin Aloiso Gamboa Suárez***
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas****

Para citar este artículo: Muñoz, P. A.; Gamboa, A. A.; Urbina, J. E. (2014). Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad. *Infancias Imágenes*, 13(2), 23-32

Recibido: 26-mayo-2014 / **Aprobado:** 6-septiembre-2014

Resumen

El presente artículo hace parte de una amplia investigación cualitativa hermenéutica que buscó comprender la configuración de la educación política en las prácticas pedagógicas de la educación media en el Instituto Salesiano San Juan Bosco de Cúcuta. Se muestran los resultados de la categoría “deberes ciudadanos y diversidad cultural” con el objetivo de comprender los relatos de los actores desde la alteridad y la subjetividad. Los resultados evidencian que los discursos de los participantes configuran una posibilidad para construir subjetividad, sentido de la alteridad, sentido de lo público y sentido de lo político, y que representan un desafío a la participación en la esfera pública.

Palabras clave: derechos cívicos, participación política, otredad

Abstract

This article is part of a broad hermeneutic qualitative research that sought to understand the structure of the political education in the pedagogical practices of education at the Instituto Salesiano San Juan Bosco of Cúcuta. The category results are displayed; “civil duties and cultural diversity” with the aim of understanding the stories of actors from the subjectivity and Alterity. The results show that the speeches of the participants set a possibility to build subjectivity, a sense of alterity, a sense of publicness and a sense of the political, and that they represent a challenge to the participation in the public sphere.

Keywords: civil rights, political participation, otherness

* El presente artículo de investigación hace parte de un estudio titulado “Educación política y práctica pedagógica”, financiado por el Fondo de Investigación de la Universidad Francisco de Paula Santander (FINU) según contrato 026-2011. Iniciado en septiembre de 2011 y finalizado en marzo de 2013.

** Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Cúcuta, Colombia. Docente de la Maestría en Práctica Pedagógica UFPS. Correo electrónico: palmugar@gmail.com

*** Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, doctorando en Ciencias de la Educación (RUDE - Colombia). Docente investigador UFPS. Correo electrónico: docaudin@gmail.com

**** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE), Universidad de Manizales. Docente investigador UFPS. Correo electrónico: jeruc24@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Los deberes ciudadanos y la diversidad cultural son dos elementos que deben estar presentes en todo proceso educativo y más aun cuando de educación política se trata. Cuando se habla de deberes y obligaciones de los nacionales, Castillo (2003) señala que un componente estratégico e importante es vincular la formación ciudadana a los procesos educativos, y hace ver la necesidad de ejercer una ciudadanía activa y de asumir responsabilidades para fomentar la vida con calidad. Con respecto a este argumento, señala que los deberes ciudadanos deben ser estimulados por la escuela, refiriéndose a:

la promoción de una conversación social confiada, el fomento de la amistad y la solidaridad natural, el cultivo del sentimiento de pertenencia al mismo país, la asunción de las responsabilidades personales, la capacidad para evaluar políticas públicas y el compromiso por participar en el gobierno de la ciudad (p.11).

Desde esta perspectiva, y con otros referentes que se exponen más adelante en el texto, los relatos de docentes y estudiantes que se muestran en este escrito se pueden analizar desde dos principales categorías: subjetividad y alteridad, y mecanismos de participación (Muñoz, Gamboa y Urbina, 2012).

En este mismo sentido, tanto los deberes ciudadanos como la diversidad cultural aparecen como un constitutivo característico del mundo latinoamericano que se ha querido invisibilizar, atendiendo contra estos “componentes centrales de la democracia, de la ciudadanía y de los derechos humanos” (Magendzo 2004, p.104).

Desde los relatos de los participantes, la diversidad cultural se describe desde un sentido literal de la expresión. Mientras que este concepto debe abordarse de un modo más complejo y problemático, es decir, como realidades con trasfondos históricos y políticos que la hacen compleja, pero cuya

influencia es valorada positivamente. Se evidencian entonces notorias tensiones entre estas dos categorías coyunturales de los componentes políticos de la educación, señalados por Magendzo (2004), que en las dinámicas de la politicidad de la educación deberían establecerse de una manera equilibrada.

De otro lado, para comprender estas categorías, es importante abordar de manera general el espectro conceptual de la alteridad, la subjetividad y su relación. Por alteridad se entiende el modo de ser de otro que puede ser solo a partir de mí, es decir, solo a partir de aquello que hace posible y constituye mi naturaleza como sujeto (Samoná, 2005). Otros autores, como Skliar (2012), ven la alteridad en un sentido de convivencia, entre un espacio propio y un estar juntos. La alteridad desde la afectación del otro y de sí mismo, pero que el otro siga siendo el otro.

Por su parte, la subjetividad es un proceso que pone en juego estructuras cognitivas, valorativas, estéticas, discursivas y de formas de razonamiento. La subjetividad desde el punto de vista fenomenológico se plasma en la conciencia discursiva del sujeto que da sentido al mundo de la vida con base en su experiencia y dinámicas intersubjetivas con los contextos.

Un elemento importante de la subjetividad es que la suma de subjetividades lleva a que se construyan sujetos sociales, es decir, no el sujeto en su soledad, es el sujeto en su colectividad, o sea la subjetividad como “fenómeno colectivo con fuertes interacciones cara a cara en sentido físico o simbólico para conformar nuevas identidades” (De la Garza, 1997, p.88), que logran estructurar colectivos socialmente activos y funcionales.

Se podría afirmar entonces que la diferencia entre alteridad y subjetividad radica en que la alteridad es anterior a la subjetividad, puesto que todo sujeto nace en el seno de un colectivo de alteridades definidas, es decir, el otro precede al yo (Fernández, 2009). En consecuencia, la alteridad es una oferta que la subjetividad tiene la libertad de acoger o no. Sin embargo, se acoga o no

la alteridad, esta ofrece al sujeto una riqueza de vida que le posibilita crecer más allá de aquello que podría conseguir abandonado a sus propias fuerzas.

De los argumentos anteriores surge la pregunta de investigación que guio el estudio: ¿Cómo se configuran los discursos de actores educativos sobre deberes ciudadanos y diversidad cultural desde la alteridad y la subjetividad?

METODOLOGÍA

Los resultados que aquí se exponen hacen parte de un estudio cualitativo que se realizó en la institución educativa de básica y media San Juan Bosco de la ciudad de Cúcuta (Norte de Santander, Colombia). Se asume este enfoque cualitativo puesto que se pretende identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica (Martínez, 2006), que en este caso son los discursos de los sujetos sobre deberes ciudadanos y diversidad cultural. El método de investigación que se utilizó fue el hermenéutico, que, según Koselleck y Gadamer (1993), implica una serie de interpretaciones que se expresan lingüísticamente, pero a la vez el entendimiento se apoya en las categorías de pensamiento que el lenguaje ha proporcionado; además, plantea la posibilidad de la interpretación que se da en el contexto del diálogo entre un horizonte de entendimiento y el mundo vital desde el cual está siendo visto y trasciende los referentes de espacio y tiempo.

Se utilizaron como técnicas de recolección de la información las entrevistas a profundidad y los grupos focales, lo cual permitió acceder a la conciencia discursiva de los participantes (Muñoz y Gamboa, 2012).

La población objeto de estudio la conformaron 18 estudiantes entre 15 y 17 años de edad; se seleccionaron aquellos con permanencia en la institución de dos o más años lectivos cumplidos, de género masculino y femenino, y 11 docentes con el mismo criterio.

La investigación se realizó en tres fases: la preconfiguración, la configuración y la teorización. La preconfiguración consistió en lo que Muñoz y Gamboa (2012), citando a Murcia y Jaramillo (2008), denominan delimitación del área, antecedentes y construcción de una preestructura sociocultural. En la segunda fase (configuración) se realizó el trabajo de campo consistente en entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Por último se realizó la reconfiguración o también llamada contrastación, en donde se evidenció la comprensión de los datos culturales construidos con el trabajo de campo, como “redes de sentido” (Murcia y Jaramillo, 2008, p.157).

La sistematización y análisis de la información estuvo apoyada por el software Atlas.ti 6.0 para facilitar la tarea de reducir el volumen de información, identificar pautas significativas y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan los datos.

RESULTADOS

En este aparte se muestran los principales resultados del estudio y se realiza una acción comprensiva de los discursos de docentes y estudiantes sobre deberes ciudadanos y diversidad cultural. Estos discursos permiten hacer una mirada sobre cómo se configura la educación política en la educación formal desde sus diferentes dimensiones y categorías.

Deberes ciudadanos

Aprendizaje desde el ambiente del colegio

Desde la lectura de la Constitución Política de Colombia que hace Castillo (2003) sobre el artículo 95 (que habla sobre los deberes y obligaciones de los nacionales), se interpreta que un componente estratégico importante es vincular la formación ciudadana a los procesos educativos, en tanto que hace ver la necesidad de ejercer una ciudadanía

activa y de asumir responsabilidades para fomentar la vida con calidad.

En este sentido, entre los hallazgos de esta investigación se cuentan enunciados que identifican el discurso de los deberes ciudadanos con el discurso formativo del colegio, como por ejemplo:

Es claro que en cierta parte, el lema plasmado en la filosofía institucional es formar “Buenos Cristianos y Honestos Ciudadanos”. En la parte de honestos ciudadanos tiene mucho que ver, porque es lo honesto que podemos ser en la vida, lo honesto que podemos ser en la sociedad, cumpliendo los deberes y llegándolos a conocer y tratar de seguirlos, si se puede decir, al pie de la letra o tratar de seguirlos de la mejor manera.

Así, algunos de los docentes que participaron en el estudio sostienen con convicción que el colegio forma personas para el cumplimiento de deberes ciudadanos afirmando que: “sí, claro, aquí se forma para cumplir deberes ciudadanos... es un sí rotundo”. Se concibe que esto ocurra de modo subrepticio al manifestar:

Que en el Colegio se le da importancia en no dejar la basura en el descanso, fuera de la basura. Pues acá no nos hablan sobre deberes ciudadanos, pero las personas toman actitudes que uno nota y pues las toma para uno ser un buen ciudadano y pues lo que a uno le parezca incorrecto, pues no lo hace.

Pero también tal formación ocurre muchas veces por experiencias de la vida extraescolar y se aprovecha para hacer juicios de valor sobre esas acciones, durante las prácticas pedagógicas, como explica una educadora: “(...) entonces partiendo de situaciones reales, partiendo de experiencias propias de los muchachos, pues se trata de abordar esas temáticas, esos deberes, o sea, cómo ellos cumplen sus deberes ciudadanos”.

Algunos docentes denuncian la insuficiencia de la formación en y para los deberes ciudadanos cuando argumentan que: “el tema de deberes de

un ciudadano no es que tenga mucha profundización en el Colegio, siento que estamos fallando en varias cositas para que fuera una formación completa”. Incluso se puede sostener que se está connotando cierta indiferencia por este tipo de formación cuando se oyen voces como: “estamos dejando como de lado esa parte de formación ciudadana, de todo lo que tiene que ver con formación ciudadana y me refiero a ciudadanos, me refiero a política, democracia, cultura”

Deberes ciudadanos, subjetividad y alteridad

Es interesante identificar el discurso sobre los deberes ciudadanos desde la posibilidad de construcción de subjetividad a través de la mirada de los estudiantes cuando manifiestan que “el colegio me ha ayudado en lo que tiene que ver con la responsabilidad, el respeto hacia otras personas, el saber ser persona, en que todo tiene solución y tiene su alineación, no todo se puede hacer como uno quiere”. Entienden pues, con Riveros, López, Quintero y Salazar (2010), que los deberes corresponden a los derechos propios pero también a los derechos de los demás.

Es recurrente el discurso sobre los deberes ciudadanos como posibilidades de construcción de subjetividad, como lo manifiesta un docente:

los deberes ciudadanos, pues como bien lo sabemos, serían respetar las intenciones que tiene el otro hacia vivir su vida, o sea, para mí qué son los deberes ciudadanos: lo que nosotros debemos hacer para no afectar al otro, los deberes que debemos conocer para salir a la vida, salir a la rutina ciudadana y tratar, en lo posible, actuar personalmente y por sí solo sin tratar de ocasionar disturbios, sin tratar de ocasionar peleas, de ahí lo mucho que tiene que ver la educación en los deberes de los sujetos.

Los anteriores discursos de lo moral en cuanto sentido del otro y cuidado de ciertos elementos en las relaciones interpersonales connotan, como lo señalan Riveros *et al.* (2010), sentimientos

que muestran cómo las relaciones interpersonales se enmarcan en medio de intereses que devienen deberes. Esta situación permite colegir que desde tales enunciados se construye un discurso sobre deberes civiles con base en el reconocimiento de la alteridad, de su subjetividad y de su dignidad, que lo constituye como sujeto de derechos y deberes. A su vez, esto coincide con un estudio sobre la responsabilidad moral y política desde la mirada juvenil (Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía y Alzate, 2009), donde se encontró que “los jóvenes reconocen la existencia de un marco institucional de derechos y de unos principios de humanidad que justifican los deberes morales y las acciones ciudadanas de mantenimiento de la democracia sobre la base de la igualdad, el reconocimiento, la equidad y el respeto” (p.1455).

Los hallazgos de la presente investigación se distancian de los de García, Betancur y Arango (2001), donde se encontró que desde la institucionalidad, de la cual en este trabajo se considera que hacen parte integral también los estudiantes, “el otro no es sujeto de derechos sino de deberes” (p.47).

Deberes ciudadanos como mecanismos de participación

Heno y Pinilla (2009) sostienen que “la actividad participativa es el medio por el cual los individuos pueden habituarse a cumplir con los deberes de la ciudadanía” (p.1413), como respuesta a la apatía de los ciudadanos y a las necesidades de descentralización del poder para la democratización.

Por ello, aunque aparece como un enunciado no recurrente, sí es significativo el discurso que refiere como principales deberes ciudadanos promovidos desde las prácticas pedagógicas, los siguientes: “Principalmente, participar en las votaciones, cuidar el medio ambiente, ser respetuoso con las demás personas, cuidar los lugares que son como de nosotros, de nuestra ciudad y fomentar esto”. Estas son referencias propias de una escuela donde se ha planteado el problema

de la democracia, lo que conduce a ocuparse de elementos conflictivos propios de la sociedad moderna, tales como los deberes sociales (Mejía y Perafán, 2006).

Posibilidades para nuevos textos sobre deberes ciudadanos

Los estudiantes plantearon algunos discursos emergentes en los que relacionan el cumplimiento de los deberes ciudadanos con el desarrollo humano, en tanto ven que pueden ser utilizados como cierta unidad de medida para la politicidad a escala personal:

Son los únicos que nos pueden decir qué tipo de personas somos. Si los cumplimos nos consideramos un buen ciudadano y por tanto una buena persona; porque el que no es un buen ciudadano nunca podrá ser una buena persona, como el que baja el vidrio y bota la basura a la calle, el que las deja acá en el recreo, el que mata, el que roba, nunca podrá ser considerado una buena persona.

Eso constituye una aseveración que reta a la curiosidad epistemológica de la que hablaba Freire (1998) e invita a la exploración investigativa sobre el campo de la presunta relación entre el desarrollo humano personal y el desempeño civil, sobre la influencia del primero en el segundo y viceversa, para revisar lo que la informante nos plantea y que se ofrecería en este caso como hipótesis para un nuevo trabajo investigativo. En otros términos, aparece ante los ojos del investigador la posibilidad de cuestionar los hallazgos de Gómez (2005), en los que sostiene que desde la psicología política se ha demostrado que no es esperable la correlación entre el desarrollo moral (que en la versión de la informante puede reconstruirse en la representación de “buena persona”) y la conciencia política propia del “buen ciudadano”. Así mismo, en términos del mismo autor, el participante de la investigación estaría denunciando prácticas de “privatización y patrimonialización” de lo público, lo que orientaría

a otro posible ejercicio investigativo posterior en el que desde la investigación acción participativa se facilitara el trabajo de “autorreferencialidad cívica”, mediante el cual el sujeto “evalúa y automonitorea la congruencia de sus acciones públicas o sociales, teniendo como referencia los dos grandes componentes de la ética democrática: la convicción y la responsabilidad” (p.81).

En este mismo sentido, en algunos discursos aparece la exigencia de reparación como estrategia remedial ante el incumplimiento de deberes ciudadanos, aprendida en las diversas prácticas pedagógicas, como proponen los docentes: “a las personas que infringen estos deberes hay que ponerlos a hacer trabajos al respecto con esto, campañas con carteleras, exposiciones... con respecto a los deberes”. Lo anterior sintoniza con los hallazgos de algunos estudios como los de Litichever y Núñez (2005) y Echavarría *et al.* (2009), en los que se determinó la reparación como exigible en tanto que es responsabilidad escolarmente asignada a los estudiantes y que se convierte en tendencias ante sentimientos de culpa y vergüenza.

Complementariamente, los sujetos de investigación proponen realizar lecturas de la realidad desde diversos ángulos, a través de experiencias de contacto con algunas instituciones y espacios públicos, con el fin de que se configuren representaciones alternativas sobre los deberes ciudadanos, como los manifiesta un docente:

Hemos pensado que las salidas con los jóvenes no sea una vez al semestre sino que sea continuo para que haya la vivencia, salidas al centro comercial, salidas a una biblioteca, a otras instituciones educativas donde ellos puedan compartir y dejar de su experiencia de vida.

Son estos espacios extraescolares donde también puede ocurrir la descentración ciudadana, según la cual el sujeto “autorregula sus actitudes frente a lo público, teniendo como referencia la producción de significados que ha desarrollado en su comunidad de práctica” (Gómez, 2005, p.83).

Diversidad cultural

En la concepción de Magendzo (2004), la diversidad aparece como un constitutivo característico del mundo latinoamericano que se ha querido invisibilizar, atentando contra este “componente central de la democracia, de la ciudadanía y de los derechos humanos” (p.104).

En esta categoría se puede evidenciar que la escuela es una microsociedad en la que a través de cada sujeto y colectivos se da cita la heterogeneidad, que constituye un imperativo ontológico de los actores escolares, como lo afirman García *et al.* (2011) en los hallazgos de su investigación, donde sostienen que “la escuela sigue siendo esa plaza cambiante, transformadora y responsable de la educación y formación de los distintos, heterogéneos y futuros ciudadanos” (p.38).

Entre comprensiones simples y complejas sobre diversidad cultural

Algunos participantes de la investigación lograron expresar representaciones sobre diversidad cultural, al ser interrogados sobre qué se aprendía al respecto en las prácticas pedagógicas. Se cita el significado hegemónico (Zuleta, 1985) de las dos palabras que componen la expresión en voz de los estudiantes: “gente de diferentes culturas, que viene por ejemplo de diferentes países o con diferentes... este, no sé... rituales...”.

Otras perspectivas, también recurrentes, manifiestan un abordaje del tópico diversidad cultural desde la complejidad (Morin, 2004), en el entendido de que no se trata de un tema escolar o de folclorizar lo diferente, como señalan los participantes: “hay muchísimas culturas y no depende solo del color de la piel, sino de la manera como abordan ellos la vida y cómo ellos asumen retos que le da la sociedad y la actualidad y los avances tecnológicos”.

Desde allí se entrevé la densidad del dominio en cuestión y se reconoce la diferencia como valor positivo, así como se manifiesta la necesidad

de un abordaje holístico del problema para entender por qué los demás no les resultan uniformes, como se puede ver en el siguiente relato de un estudiante:

(...) primero, tenemos que reconocer la diferencia; todos somos completamente diferentes y esa diferencia radica en el contexto en el que nos desarrollamos, por lo menos en la ciudad en la que crecimos, en la educación que hemos recibido, tanto familiar como escolar, o sea, la diversidad cultural abarca muchísimos elementos.

Esta mirada a la diversidad como algo complejo y positivo prepara el terreno para descubrir lo que en un estudio sobre la relación entre la escuela y lo público presentaran como hallazgo: “la existencia propia se enriquece cuando se puede compartir en la diversidad de géneros, de gustos, de procedencias o de formas de economía” (Monroy, 2006, p.59).

Algunos ejemplos de diversidad cultural

En los discursos hay representaciones que manifiestan apropiación de ciertos enunciados sobre diversidad cultural, los cuales pueden no haberse aprendido desde las prácticas pedagógicas, pero hacen parte del sentir de sus actores, como se evidencia en sus palabras:

Eh, culturas diversas en las religiones... la gente que es por lo menos emo, Korn; en las subculturas. Las subculturas son grupos sociales, mayormente de jóvenes, que se forman porque tienen una ideología y una filosofía base, que respetan sus propias creencias y tienen sus propias formas de proceder en la sociedad.

Así mismo señalan:

Pues, a veces también pueden estar formadas simplemente por gustos, como son los otakus; o muchas veces por su filosofía y gustos, como es los

punks, los rockeros. Otakus son las personas que tienen una atracción especial por las cosas asiáticas: el manga, el anime, la música asiática.

Este tipo de tendencia a la asociación “simplemente por gustos” o por “atracción especial”, que según el estudiante informante son asumidas en el entorno cercano de algunos de sus compañeros o amigos de sectores próximos a su residencia, son vistos desde Henao y Pinilla (2009, p.1430) como “muestra de esa tendencia a la localización y a la búsqueda de inclusión y pertenencia” en medio de la búsqueda de vínculos y de diferenciación ante el reto de la globalización y la multiculturalidad.

Los enunciados acompañaron las definiciones de expresiones que manifiestan la posición personal al respecto en las prácticas pedagógicas, como lo afirma el relato de una educadora: “yo lo veo como las diversas culturas que tienen los jóvenes hoy en día, pero yo soy muy respetuosa en ese sentido, porque el muchacho póngase la camisa que se ponga, tenga el corte de cabello que tenga, él dentro de sí tiene algo bueno”.

Esta actitud progresista coincide con la propuesta de Freire (1998) en un opúsculo suyo dedicado a la formación de educadores, donde considera que “el reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia ellas” (p.106). Tal aprendizaje resulta claro también en el discurso de los estudiantes al respecto: “El colegio nos ha enseñado a convivir con personas de diversas culturas y pues a respetar si ellos no piensan, actúan y visten de la misma manera que nosotros, pues... mantener una actitud de respeto hacia esas personas”.

Falencias y presencias sobre la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas

Son recurrentes los enunciados en los cuales se afirma la ausencia de la educación para la diversidad cultural, por lo menos como asunto temático, en discordancia con otras apreciaciones, como informan los estudiantes:

Los profesores de sociales son los que más se centran en esas cosas, pero eso de sexto a noveno, porque ahorita en décimo ya dejamos ese tema aparte. Ahorita vemos es economía y no se toca el tema en otras clases.

Otros relatos más a favor de la afirmación de la presencia de la educación sobre diversidad cultural en las prácticas pedagógicas manifiestan percibir en general un clima de respeto, pero no por eso dejan de resaltar casos que llaman al escepticismo, como por ejemplo:

Los profesores respetan mucho, pero hay unos que, por ejemplo, una persona dice que es de otra religión, o que no tiene fe, que es ateo, entonces hay profesores que se asustan, y como que “huy no, espere, conviértase”; intentan convertirlo y pues a mí no me parece eso; si una persona ya tomó la decisión, no hay por qué hacer que se quiera convertir en otra cosa que no quiere ser.

La estudiante que refiere lo anterior denuncia la intolerancia que incluso en ambientes educativos se puede vivir y de la cual critica también Freire (1998), al señalar que en las culturas regionales una “fuerte tendencia nuestra es afirmar que lo diferente de nosotros es inferior” (p.107) y que puede ignorarse o irrespetarse. Una cosa es discutir sobre las ideas y las creencias, otra cosa es pretender la “conversión” o el vencimiento de las opciones del otro o de la otra en una sociedad donde se ha mandado a recoger el monoteísmo cultural para abrir paso al pluriculturalismo, pues nos descubrimos ontológicamente como culturas híbridas.

En contraste, también otras voces de informantes perciben que el asunto es más de diálogos y de consensos, fruto de una “paideia agonista”, al decir de Gómez (2005), en la que se aprende a “aprender de” y a “enseñar a” quienes son diferentes:

Pues, aquí en el Colegio sí nos han enseñado algunas cosas de cultura; saber cómo sobrellevarla, de saber que todas las personas piensan o hacen cosas

diferentes a lo que uno hace, porque cada persona no es lo mismo, o sea, tienen diferentes culturas, tienen diferentes cosas que nos pueden enseñar y nosotros enseñarles a ellos.

Incluso se devela la educación en una perspectiva más ecuménica frente al delicado tema de la religión, tan álgido en el colegio católico en que se desarrolló la investigación: “El Colegio me enseña a afrontar, a concientizar y tener un punto de vista de respeto hacia las demás creencias”.

También lejos de los fanatismos y en coincidencia con los hallazgos de Echavarría *et al.* (2009), donde se afirma haber encontrado iniciativas tendientes a “fortalecer la institucionalidad hasta el reconocimiento de la diversidad de los sujetos” (p.1454), una docente del ámbito de Pastoral y Desarrollo Humano señala:

de todas maneras yo no me centro solo en lo religioso sino en lo cotidiano, en el diario vivir, haciéndoles ver que Jesús fue una persona abierta a todos, fue libre frente al poder político, frente al poder religioso, no estuvo atado a nada.

En una de las entrevistas individuales, una estudiante citó como ejemplo de acercamiento a la diversidad cultural la experiencia significativa de los intercambios culturales que desde el colegio se han establecido con las excursiones de aprendizaje de inglés en Canadá. E. Gómez (2009) comenta al respecto que es justamente esta comunicación intercultural la que facilita la tarea de enfatizar la diversidad histórica y cultural de los estudiantes, el reconocimiento de la alteridad y sus derechos, así como de los sentidos de vida distintos y alternativos. Eso mismo detectan los estudiantes cuando sostienen que se pueden apreciar también acercamientos a la diversidad cultural cuando desde los estudios de lenguaje abordan la diversidad literaria u otros tópicos relacionados:

Yo creo que ahí en esas enseñanzas que los profesores nos dan a nosotros, uno tiene como los

parámetros para saber hasta dónde hablar con esas personas de otros países y las culturas que ellos tienen también al respetarlas.

Posibilidades para nuevos textos sobre diversidad cultural

Las propuestas de los informantes para optimizar la educación cognitiva con respecto a la diversidad cultural giran en torno al reconocimiento de su necesidad radical para las prácticas pedagógicas, en tanto que, por ejemplo, como afirma una educadora: “nos encontramos con cuarenta estilos de vida totalmente diferentes y pues eso, uno tiene que estar como expuesto a aceptar la diferencia de los muchachos”. En este mismo sentido, los estudiantes se pronuncian proponiendo clases especializadas sobre el dominio o algunos otros espacios y tiempos donde pueda profundizarse más sobre diversidad cultural.

Otras apuestas de los sujetos trascienden la práctica pedagógica entendida como clase y van por la transformación de lo curricular al afirmar que:

(...) desde ahí, sabiendo que todo es un proceso, yo quisiera que se organizara nuevamente el currículo (...) hacia eso que usted nos está preguntando; hacia qué, hacia la formación ciudadana, para formar ciudadanos competentes, sí; es decir, que sea integral en esa educación media.

Al respecto, E. Gómez (2009) en su potente análisis de la educación media en Colombia expresaba su preocupación por que en este nivel el afán por mejorar las oportunidades de acceso al mercado laboral hacía descuidar la necesidad de los estudiantes de tener alto conocimiento sobre la sociedad, la cultura y la política. Este es un asunto que no resulta trivial para las prácticas pedagógicas en la educación media de un colegio ubicado en zona fronteriza internacional.

Tal vez en el contexto educativo, como revelan los hallazgos, el centro de la atención no deba estar en verificar si se consideran o no las diversas culturas

como equivalentes, sino en “cómo la cultura dominante, como forma de poder y control, media entre ella y otras culturas secundarias” (Giroux, 2004, p.249).

CONCLUSIONES

En cuanto a la educación en y para los deberes ciudadanos, se lograron visibilizar discursos según los cuales esta ocurre tácitamente y es insuficiente, dada cierta apatía por tal formación en las prácticas pedagógicas. No obstante, en los relatos se asume el discurso de los deberes civiles como posibilidad para construir subjetividad, sentido de la alteridad, sentido de lo público y sentido de lo político en tanto representa un desafío a la participación en sus múltiples modalidades y al desarrollo humano en general.

Desde esa óptica, en la expresión de los relatos de los sujetos se pretende la implementación de mecanismos de reparación y de experiencias de contacto que estimulen al compromiso con lo público y la configuración de nuevas representaciones sobre deberes civiles. El ejercicio investigativo sobre este dominio permitió que emergiera la expresión de la necesidad de estudios posteriores en los que se indague acerca de la relación existente entre desarrollo personal y desempeño público, así como que se promueva la autoevaluación de las comunidades de práctica sobre su civismo.

En cuanto a la categoría de diversidad cultural, los discursos se inclinan a definiciones basadas en el sentido literal de la expresión, mientras que otros conciben la diversidad cultural de un modo más complejo y problemático, es decir, como unas realidades con trasfondos históricos y políticos.

Es recurrente que se enuncie la significativa influencia de las prácticas pedagógicas para formarse en el respeto a lo diverso, aunque se denuncie la carencia de abordajes temáticos explícitos sobre diversidad cultural y algunos episodios de intolerancia en este sentido. Así, los hallazgos permiten cuestionar hasta qué punto el problema de las prácticas pedagógicas frente a este dominio

consiste en valorar equitativamente la presencia de culturas diversas, o si más bien consiste en posibilitar la crítica de fenómenos como la aculturación o la hegemonía de culturas globalizantes, cuando se dan en detrimento de lo idiosincrático.

REFERENCIAS

- Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 115-143.
- De la Garza, E. (1997). Umbrales económicos y psicológicos. En E. León y H. Zemelman (Eds.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.
- Echavarría, C., Restrepo, P., Callejas, A., Mejía, P. y Alzate, Á. (2009). La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1439-1457.
- Fernández, M. (2009). *Humanismo para el siglo XXI. Propuesta para el congreso internacional*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, E. (2009). Humanización: hacia una educación crítica en derechos humanos. *Universitas Psychologica*, 8(1), 225-236.
- García, A., Betancur, L. y Arango, C. (2011). *La escuela emergente: tejido de relaciones espaciales*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Henoa, J. y Pinilla, V. (2009). Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1405-1437.
- Koselleck, R. y Gadamer, H. (1993). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: cultura política en la escuela media. *Última Década*, 13(23), 103-130.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Muñoz, P. y Gamboa, A. (2012). Escuela y educación política: una mirada a los imaginarios de actores educativos. *Pedagogía y Saberes*, 36, 135-143.
- Muñoz, P., Gamboa, A., y Urbina, J. (2012). *Educación política: una mirada a la educación media*. Bogotá: Ecoe.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Mejía, A. y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Estudios Sociales*, 23, 23-35.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 43-77.
- Monroy, B. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia - IDEP.
- Riveros, C., López, E., Quintero, M. y Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Samoná, L. (2005). *Diferencia y alteridad*. Madrid: Akal.
- Skliar, C. (2012). El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar-juntos en las instituciones educativas. En: J. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (Comp.). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (3-17). Bogotá: Ecoe.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.



Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas*

Moral Ambivalence in the Constitution of the Political Subjectivity of Children

Mary Luz Marín Posada**

Para citar este artículo: Marín, M. L. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 33-46

Recibido: 12-mayo-2014 / **Aprobado:** 4-septiembre-2014

Resumen

Este artículo esboza la ambivalencia moral a la que se ve abocado un grupo de niños y niñas del barrio 8 de Marzo de la ciudad de Medellín, entre 5 y 6 años. Estos niños y niñas habitan en medio de un contexto conflictivo que restringe, pero que también potencia la vida. El texto es producto de un estudio hermenéutico que tuvo como interés comprender las configuraciones morales de niños y niñas y la constitución de su subjetividad política. A partir de los hallazgos de este estudio, se presenta como categoría axial la ambivalencia moral en niños y niñas.

Palabras clave: socialización política, primera infancia, contextos conflictivos

Abstract

This article outlines the moral ambivalence of a group of boys and girls from a neighborhood named 8 de Marzo in the city of Medellín, between the ages of 5 and 6 years old. These children live in the midst of a conflicting context that restricts, but which also enhances life. This text is a product of a hermeneutical study that took as an interest to understand moral configurations of boys and girls and the constitution of its political subjectivity. Based on the findings of this study, moral ambivalence in boys and girls is established as fundamental category.

Keywords: political socialization, early childhood, conflictive contexts

* Este artículo individual da cuenta de la categoría axial y hace parte de la investigación denominada "El lugar de la moral en la constitución de la subjetividad política en la primera infancia", presentada por la autora para optar al título de magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE Sabaneta, Universidad de Manizales, 2010.

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: mary.marinpo@amigo.edu.co

INTRODUCCIÓN

Esta investigación refleja la comprensión de la configuración de valoraciones morales sobre el bien y el mal en niños y niñas de la primera infancia entre los 5 y 6 años del barrio 8 de Marzo, de la ciudad de Medellín, a partir del proceso de indagación llevado a cabo entre 2009 y 2010; valoraciones entendidas y evidenciadas en procesos de interacción e intersubjetividad dados en un contexto situado, desde el cual se logran inferir algunos rasgos en la constitución de subjetividad política de estos niños y niñas.

Dichas configuraciones morales y las inferencias derivadas sobre la constitución de subjetividades políticas en niños y niñas se refieren a cuatro ejes resultantes del proceso interpretativo: la ambivalencia moral, la construcción de y aparición en lo público, las formas de comunicación y lenguaje, y las condiciones de posibilidad y existencia de la primera infancia en el contexto situado. En esta perspectiva, se desarrolla una ruta de reflexión sobre el encadenamiento existente entre moral y política en niños y niñas de la primera infancia, para comprender cómo en la configuración del mundo moral del niño y la niña se tejen posibilidades de experiencia política. Para ello se tuvo en cuenta tanto las narrativas y relatos de niños y niñas, de padres y madres de familia como de profesoras que acompañan su proceso formativo, además de la observación de otros procesos de socialización, así como de aquellos hechos y situaciones que dificultan o favorecen los procesos de configuración moral y subjetivación política de niños y niñas en el barrio 8 de Marzo.

Metodología

La trama moral del niño y la posibilidad de constitución de subjetividad política se da en la aparición del discurso, visto desde las narrativas y los relatos de los niños en un contexto situado.

Al decir de Van Dijk, el análisis social del discurso “describe el discurso (de los niños) como algo que ocurre o se realiza “en” una situación social” (2000, p.32), destacando del contexto aquellas propiedades que pueden ser relevantes, en este caso en la configuración del lenguaje moral de los niños como participantes de él: género, edad, clase social, educación, posición social y roles sociales. Igualmente, hace comprensible el marco de la situación en que dicho lenguaje moral se da, teniendo presente el tiempo, lugar o posición de los niños en dicho contexto.

Es un estudio hermenéutico que va en la ruta de comprender los sentidos configurados en torno al bien y al mal. La lectura de la información fue analizada a partir de lo dicho por los niños y el contexto en el que se produjo (lector-obra). La indagación se desarrolló con miras a la interpretación de los sentidos configurados en un contexto específico (texto).

La investigación implementó técnicas interactivas, tales como la silueta, el taller, juegos de roles, la cartografía, dibujos intencionados y conversaciones grupales sobre programas de televisión vistos por niños y niñas. Las preguntas que guiaron la aplicación de las técnicas interactivas fueron: ¿Cómo los niños y las niñas están viendo la vida hoy? ¿Qué les genera miedo? ¿Qué idea tienen de sí mismos? ¿Qué comparten con los otros? ¿Qué encuentran de similitudes y diferencias? ¿Cómo hacen las distinciones? ¿Cuáles son sus referentes de roles en la sociedad? ¿Cuáles son las personas más significativas en su vida?

Estas técnicas permitían crear espacios para que niños y niñas se encontraran con sus pares y se generara, entre otras cosas, el reconocimiento suyo y del otro, de sus diferentes roles y de su historia, las relaciones con sus agentes socializadores y con el espacio compartido en lo público.

El procesamiento y análisis de la información se realizó siguiendo las técnicas de codificación de Coffey y Atkinson (2003).

1. El tema de lo moral

*¿Puedes prescribirte a ti mismo tu bien y tu mal?
¿Y suspender tu voluntad como una ley?
¿Puedes ser juez para ti mismo y vengador de tu ley?*

F. Nietzsche

Los niños y las niñas, al igual que todos los seres humanos, configuran la moral de forma ambivalente, lo cual se refleja en su forma de interacción y socialización. Ellos crean universos de sentido en interacción con otros y en la configuración de un nosotros,

(...) el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. (Schutz y Luckmann, 2003).

De esta afirmación se desprenden dos enunciados: el primero, que los seres humanos configuramos nuestra moral de forma ambivalente, lo cual implica ruptura con formas convencionales como se ha entendido la configuración de la moral a través de la historia. El segundo es que dicha configuración moral como construcción ambivalente está mediada en forma decisiva por las tensiones que se generan con los “otros” significativos, en particular en los procesos de socialización.

Aprendemos estos modos de expresión mediante nuestro intercambio con los demás. Las personas, por sí mismas, no adquieren los lenguajes necesarios para su autodefinición. Antes bien, entramos en contacto con ellos por la interacción con otros que son importantes para nosotros: lo que George Herbert Mead llamó los “otros significativos” (Taylor, 2001).

Siguiendo a Taylor, en lo que uno podría llamar la concepción premoderna, católica y

judeocristiana de la configuración de lo moral en las sociedades religiosas, las fuentes del bien y del mal son externas al sujeto, y la moral se configura en la forma como el sujeto acepte o no los principios y los mandatos del bien. La configuración de la moral se hace mediante la aceptación y obediencia a esos principios. Hay una fuente del bien que es Dios, y que de alguna manera se instala en el alma humana, pero por otra parte aparecen otras fuentes del mal, que los antiguos llamaban el mundo, el demonio, la carne; esto hacía que a pesar de que los humanos quisieran seguir el bien, estar en el mundo representaba una fuente de mal, que para los humanos era inmanejable, ingobernable, salvo que a través del seguimiento fiel a la ley divina y a sus mediadores no se perdiera en el mal; de lo contrario se perdía por una condición humana mortal de debilidad. En este contexto, el origen de la ambivalencia moral estaba dado por la incapacidad de gobernarse. El bien y mal fueron claramente definidos en dogmas, así como los comportamientos que se debían adoptar en consecuencia; no seguir el camino del bien colocaba a los sujetos por fuera de la sociedad con pérdida de todo reconocimiento.

Lo que hace la modernidad con Kant es afirmar que todo ser humano en cuanto racional es capaz de conducirse moralmente, se otorga así mayor fuerza a la conciencia, a la capacidad del ser humano desde su interioridad de definirse frente al bien y al mal.

El reconocimiento del bien y el mal, era cuestión de calcular las consecuencias, en particular las tocantes al castigo y la recompensa divina. La idea era que interpretar el bien y el mal no era cuestión de frío cálculo sino que estaba arraigado en nuestro sentimiento. En cierto modo la moral tiene una voz interior (Taylor, 2001).

De esta manera, la configuración de la moral acontece como un monólogo interior del individuo.

En la visión original, la voz interior tiene importancia porque nos dice qué es lo correcto a la hora de actuar. Estar en contacto con nuestros sentimientos morales tendría aquí importancia como medio para la finalidad de actuar correctamente. Lo que yo llamo desplazamiento del acento moral se produce cuando ese contacto adquiere un significado moral independiente y crucial. Se convierte en algo que hemos de alcanzar con el fin de ser verdaderos y plenos seres humanos (Taylor, 1994).

Para la racionalidad moderna, el mal aparece como una debilidad de la razón, frente a la cual Taylor introduce la posibilidad de entender la configuración de la moral desde la condición dialógica de los seres humanos, de construir su subjetividad de manera dialógica.

En las distintas generaciones, y en particular en los niños y en las niñas, durante el proceso de socialización, la configuración de la moral está condicionada por el reconocimiento.

El reconocimiento en la esfera íntima comprende que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes. Y en la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor (Taylor, 2001).

Para la modernidad, los humanos obran bien si actúan de acuerdo con la ley racional que a su vez fundamenta el derecho, ley que puede ser producida, según Rousseau, por el contrato social; es decir, obrar bien es actuar en conformidad con el contrato social, no obstante queda un espacio para que la conciencia individual se ejerza como libertad.

Aunque el deber aparece en las relaciones humanas, él mismo no es un concepto obtenido de la experiencia: no es un concepto de experiencia, un concepto a posteriori. Al contrario gracias al deber tiene lugar la vida moral; gracias a él es posible la vida moral en otros términos, es un concepto a

priori. Mediante hechos empíricos no es dable mostrar con seguridad la validez de una acción moral. En toda apreciación moral en cambio se parte de la idea de lo bueno. Para juzgar si un acto es leal, por ejemplo, precisa tener un concepto de la lealtad misma. El ideal de perfección de la moralidad no se puede sacar de ejemplos empíricos, inclusive se pondera al Santo Evangelio a la luz de los ideales de la perfección moral (la idea). Nadie es bueno, prototipo del bien, sino solo el único Dios a quien vosotros no veis. Pero la idea de Dios es puntualmente la idea de la perfección creada por la razón (Kant, 1977).

En este sentido, los principios racionales establecidos se definen como un deber ser que está enmarcado en el bien. La mayor fuente de debilidad está en seguir las pasiones, que llegan a privilegiar fines egoístas como la codicia y el resentimiento. El terreno del bien se limita a lo que es correcto hacer a partir de los mandatos del dios racional.

Para Taylor, interpretar el bien y el mal no es solo una cuestión de frío cálculo sino que está arraigado a un sentimiento. La moral tiene una voz interior:

siempre definimos nuestra identidad en diálogo con las cosas que nuestros otros significantes desean ver en nosotros, y a veces en lucha con ellas. Y aún después de que hemos dejado atrás algunos de estos otros, por ejemplo nuestros padres, y desaparecen de nuestras vidas, la conversación con ellos continuará en nuestro interior mientras nosotros vivamos (Taylor, 2001).

Es evidente que al momento de configurar nuestra moral estamos influenciados por los otros significativos y, vista así, la ambivalencia moral es la manera universal como los humanos nos configuramos moralmente. Las fuentes de configuración no son solo exteriores en este caso, sino también interiores, aunque en última instancia se retorna y se define en el mundo propio.

Retomamos la pregunta por lo moral con niños y niñas: ¿Qué es lo que en los niños y niñas influye en la configuración moral? En primer lugar, una condición de dependencia de los otros, en términos de reconocimiento. En segundo lugar, los otros significativos como portadores de referentes morales, independientemente de valorarse como bien o mal. Igualmente incide el contexto en tanto que esos otros significativos son portadores de los distintos referentes morales que la sociedad está produciendo, y eso implica leer las condiciones sociales en que los niños y las niñas crecen, el mundo de la vida de los otros significativos y también las demandas que esos otros significativos les hacen sobre cómo quieren que sean y actúen.

En el contexto contemporáneo, en el que los referentes morales dejaron de estar marcados de manera absoluta por poderes y maneras definitivas de bien y mal, la configuración moral profundiza su carácter ambivalente y exige de los sujetos unos mayores procesos de discernimiento y de elaboración. Esto significa también que los procesos de socialización se transforman de una época a otra; así, mientras que los niños y las niñas en un mundo marcado por lo religioso encontraban unos referentes de autoridad fijos y unos patrones claramente establecidos, en el mundo contemporáneo aparecen múltiples fuentes de referentes morales, que, siguiendo a Bauman, configuran una forma de “vida líquida”:

La sociedad moderna líquida es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas. La liquidez de la vida y la de la sociedad se alimentan y se refuerzan mutuamente. La vida líquida como la sociedad moderna líquida, no puede mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo (2007).

En una sociedad así, los niños y las niñas pueden encontrar en los otros significativos posturas

moralmente ambivalentes, con muy poca reflexividad sobre lo que se está siendo, tal como acontece con los medios de comunicación como fuente de referente moral. Martín-Barbero señala al respecto:

el lugar de la cultura cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser instrumental para transformarse en estructural. Es decir, el uso de la tecnología, no como el uso de aparatos, sino como nuevas formas de percepción de lenguaje. Hay nuevos modos de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios (2002).

En correspondencia con lo anterior, esta es una época en la que los roles de los otros significativos también se han ido modificando y los lugares de significatividad se han ido transformando. Las figuras de los antecesores entran a competir con otros agentes socializadores como los medios de comunicación, la calle, la escuela, entre otros. El mundo de los pares tiene cada vez mayor significación, y es un hecho que la familia ya no puede incidir absolutamente, ni tiene la potestad única para transmitir los mandatos morales establecidos sobre el bien, enmarcados en el deber ser, frente a los referentes morales que la sociedad está circulando por otras vías. Las fuentes religiosas y creencias pasan a un segundo plano; la escuela, por su parte, también se está debilitando en su función de aportar a la constitución de la ética y ha renunciado en gran medida a ser orientadora de la configuración moral. Aunque existe una oferta en propuestas educativas para abordar el tema de lo ético, en la mayoría de casos se da desde el lugar del deber ser kantiano y de lo correcto y lo incorrecto, mas no desde una mirada ontológica y de los principios del buen vivir en un contexto situado.

Este contexto actual en el que están viviendo los niños y las niñas profundiza la ambivalencia moral y dificulta la elección de unos referentes morales claros. Esto se hace visible en los niños y

las niñas del barrio 8 de Marzo, de la ciudad de Medellín, que habitan y están constituyéndose a partir del vínculo que crean con sus pares, como lugar de sentido compartido. Al indagar por sus marcos referenciales se encuentran rasgos contradictorios en su valoración de situaciones cotidianas. Sobre los marcos referenciales Taylor afirma que:

proporcionan el trasfondo, implícito o explícito para nuestros juicios, intuiciones o reacciones morales en cualquiera de las tres dimensiones (respeto, vida buena y dignidad). Articular un marco referencial es explicar lo que da sentido a nuestras respuestas morales... es absolutamente imposible deshacerse de los marcos referenciales (1996).

Desde esta perspectiva, las ideas de bien y de mal se establecen en unos marcos referenciales específicos, en un diálogo permanente del sujeto con los contextos de sentido en los que se desenvuelve. No es que el niño o la niña construya ciertas valoraciones morales de la nada, sino que las constituye en interacción con otros. Es a partir de las condiciones de existencia y de posibilidad que el niño o la niña va configurando dichas orientaciones.

El contexto conflictivo del barrio 8 de Marzo y las condiciones de existencia influyen en “las lecturas que hacen los niños y las niñas frente a las condiciones de justicia, injusticia, exclusión, inclusión, y no se centran en el reconocimiento como par igual, al contrario sus luchas evidencian el interés por distinguirse desde la pluralidad” (Alvarado *et al.*, 2002). En este sentido, se presentan rasgos en la construcción de su subjetividad política que instalan posturas individualistas y generan ambivalencia en las orientaciones de sentido moral de niños y niñas.

Cada niño o niña posee una subjetividad permeada de contradicciones morales, con una gama de matices: lo que en algún momento para un niño o una niña es la afirmación suprema, en otro momento o simultáneamente puede encubrir su negación. Dice Taylor (1996):

Somos tan ambivalentes ante el heroísmo como ante el valor de los objetivos cotidianos que se sacrifican en su nombre. Simpatizamos con ambos: con el héroe y con el antihéroe; y soñamos con un mundo en el que uno podría ser ambos en el mismo acto.

2. Valoración y ambivalencia moral en niños y niñas

Se identifican valoraciones morales ambivalentes como las que a continuación se exponen:

2.1 Con relación a la violencia y a la guerra

Los niños y las niñas legitiman la violencia como un bien y justifican la guerra desde el ámbito privado que se materializa en los juegos, y se proyectan desde ya como futuros jóvenes que podrán poseer armas: “con las armas juego, me reconocen y me temen”. Los niños justifican la muerte de alguien que no hace parte de su ámbito privado y fraternal. Así, los sicarios que aparecen en las imágenes de héroes en las narco-novelas utilizadas en las técnicas interactivas del proceso investigativo para ellos son malos. Sin embargo, les parece bien que maten y lo justifican diciendo: “porque Caché era malo [refiriéndose a un personaje de la TV] y le iba a hacer daño a Rosario Tijeras”. Los niños toman como referente muchas veces al “malo” de la película y terminan inclinándose hacia él y admirándolo profundamente; establecen una relación simbólica con los patrones impartidos por la televisión, que afectan su configuración moral. Sus expectativas empiezan a ser influenciadas por los medios, y al no contar con un acompañamiento efectivo de alguien que permita reflexionar en torno a situaciones límite que se presentan en sus fuertes escenas, los niños y las niñas reciben la información sin pasarla por el tamiz de la reflexividad y la representan en su vida cotidiana invisibilizando al otro que tienen al frente, incursionando así en el terreno del mal.

2.2 Lo privado y lo público

Los niños y las niñas habitan en sus casas el mundo privado, mientras que la calle hace parte de lo público. Con su familia está el bien, pero puede llegar a convertirse en un lugar de amenaza para ellos donde aparece el sentimiento del miedo:

El miedo se experimenta individualmente, se construye socialmente y se interpreta desde contextos culturales específicos, esto es, más allá de una respuesta biológica el miedo habla de una percepción social sobre lo que es amenazante y sobre las maneras de responder desde anclajes sociales y culturales específicos a esa amenaza. Social y culturalmente aprendemos a qué temer y cómo responder a esos temores” (Jaramillo *et al.*, 2004).

Con sus familias viven lo vinculante, aunque muchas veces también el autoritarismo; verlos como menores y no escucharlos hace que los niños mientan para no tener que enfrentar el castigo. La mentira obstaculiza el autorreconocimiento, bloquea la afectividad y crea corazas que sujetan.

Ellos que padecen estas represiones pueden terminar tomando decisiones sin reflexionar lo suficiente y en medio de la ansiedad.

La calle es el afuera posible, donde están los “malos” y el peligro, pero les abre una posibilidad de conexión con el mundo en el que puede haber seguridad, libertad, defensa, reconocimiento y poder: “entonces él (Camilo) llega contando por ejemplo que los amigos le dan marihuana, para él está muy bien la reunión de los combos y el poder exhibir sus capacidades como el baile; está bien quedar bien delante de sus compañeros que realmente son más grandes. Entonces él se luce y hace lo que tenga que hacer, como pegarles a otros más grandes o pequeños”. Opera la obediencia a los otros para demostrarles de lo que es capaz, que es grande y no le da pena ni miedo, sin importar lo que tenga que hacer; la idea es obedecer a estos grandes de la calle para ser

reconocido, defendido y poder llegar a ser uno de ellos más adelante.

En este sentido,

nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido (Taylor, 2001).

2.3 El cuerpo, lo bello y lo feo

El cuerpo para los niños es fuerte, es su protección en el juego, y el cuerpo del otro se vuelve amenaza. La belleza se asocia con el bien y la fealdad con el mal, la belleza se vive como virtud que permite la inclusión y el ser feo se asocia con la expresión: “no, yo con ella no me hago porque es muy gritona; no, porque es muy sucia”. Al respecto, su profesora observa: “en el barrio hay una división entre blancos y negros, entre niños blancos por así decirlo, mestizos... no es que haya un rechazo directo frente a ellos, pero uno en los juegos sí ve un distanciamiento, entre ambos... y también con los de conductas agresivas... las niñas con los niños de conductas agresivas, intentan como estar lo más lejos posible de ellos...”. Se trata quizás de una forma de reproducción de concepciones discriminatorias que circulan en nuestra sociedad, presente en sus antecesores y que condicionan la configuración de la subjetividad de los niños y las niñas en cuanto a pensarse el cuerpo, la estética y la moral; estas prácticas culturales convencionales están hoy asociadas a estéticas del consumo en las que el cuerpo se valora por prototipos de imagen corporal. Esta se

convierte en el vehículo para ser reconocido por sus pares o en un factor de exclusión y conflicto.

Desde el género también se generan rasgos de ambivalencia moral: las niñas en los juegos reproducen roles patriarcales asignados a las mujeres, manifiestos en los juegos infantiles como jugar a la cocinita y a las mamacitas, al tiempo que los niños juegan con utensilios que reproducen roles tradicionalmente masculinos, como son las herramientas y las armas. Simultáneamente, las niñas que parecen resistirse a los roles convencionales participan de juegos bruscos y permanecen en la calle, y lo hacen de una forma violenta tratando de equipararse con los hombres, reproduciendo también formas patriarcales de relacionamiento.

2.4 La agresión y el ensimismamiento como contraste

El poder del niño al agredir se convierte en un bien para sí, y quien asume una postura pasiva es víctima de la agresión. El pasivo hace del ensimismamiento una fuerza de resistencia silenciosa ante el acto violento, familiarizándose con él, siendo indiferente al mal, acostumbándose y permitiendo que cada quien haga lo que quiera desde que no se sienta directamente afectado. Esta forma de relacionamiento refuerza mucho más la individualidad de los niños y las niñas que en su mayoría están pensando cómo librarse de las agresiones o cómo dominar a los otros, limitando la posibilidad de reconocimiento de sí mismos y del otro.

La obediencia es tomada, en principio, como un bien en tanto permite la protección y la aprobación de los adultos, ganar el favor de padres y maestros. En consecuencia, el castigo es recibido como un mal merecido por la desobediencia: el que es castigado pierde afecto y protección. Paradójicamente, esta valoración puede trastocarse en su significado en tanto que resistir el castigo endurece (“a mí no me duele”), debilita la autoridad, así como obedecer puede ser visto como una forma de debilidad, motivo de exclusión de

los pares. Ponerse del lado de la autoridad puede generar beneficios en cuanto poder y venganza frente a los otros: “Cuando identifican que alguno está haciendo algo malo, lo dicen a un adulto... Ellos intentan regular y controlar entre ellos mismos”.

Las madres utilizan el castigo corporal frecuentemente, lo han naturalizado dentro de sus prácticas cotidianas. “La abuela cuidadora de uno de los niños dice que le da miedo que él no cambie y siga agresivo como es. Ella piensa que la agresividad del niño se debe a la agresividad que tienen los papás con él; le pegan, le gritan”.

La obediencia restringe la posibilidad de elegir y de distinguir entre bien y mal; esto se materializa en la irreflexividad que caracteriza el mal. La obediencia se convierte en hiperbien, no importa el mandato que haya que cumplir, y hacerlo sin titubear. En este sentido, se asemeja a situaciones en las que los niños y las niñas deben seguir un patrón de grupo de pares, sin entrar a cuestionar la acción que emprenderán. Es así como los niños se inclinan por buscar ser incluidos por ciertos grupos que les permiten ser reconocidos por realizar las acciones que el grupo le prescribe, obviando en ocasiones la valoración ética de dichas acciones.

Los niños y las niñas valoran el perdón como un bien, y lo entienden como reconocimiento y reparación del daño; no obstante, lo usan como una forma de neutralizar el castigo mediante la expresión pública de perdón, con lo que se blindan del castigo social y naturalizan el acto violento al mitigar la culpa. “Después de pedir perdón, ellos... se tranquilizan, se olvidan de la discusión; por más dura que pudo ser, pero es muy probable que se vuelva a presentar en el transcurso del día otro tipo de discusión”.

El sentimiento de perdón en los niños aparece como una reacción moral de forma individual normativa, y que al manifestarlo en el colectivo se diluye la culpa individual. Paradójicamente, negarse a pedir perdón es una forma de resistencia frente a la autoridad, genera dureza y en algunas

ocasiones reconocimiento de los pares que consideran como un valor no cumplir la norma moral. En este sentido:

Habermas afirma que las justificaciones morales se distinguen de otras formas sociales como las costumbres y las convenciones porque permiten enjuiciar una acción, no solo como conforme o no con la regla, sino como correcta o incorrecta con relación a la regla misma; esto es, el sentido prescriptivo de obligado o prohibido que está a su vez conectado con el sentido de justificado o injustificado (Vasco y Echavarría, 2007).

Entre los niños y las niñas que han construido sus marcos referenciales en lógicas del deber ser, de lo normativo moral, muchos de ellos han aprendido el perdón desde un enfoque religioso en el que significa olvidar el mal y naturalizarlo para seguir accionando el mal. De esta forma se configura un estado de irreflexividad:

la banalidad del mal también consiste en la ausencia de toda posibilidad, por parte de los verdugos, de pensar por su propia cuenta, es decir la auténtica incapacidad de pensar significa la irreflexión o incapacidad para comprender que el mal cometido es causa de inhumanidad que caracteriza los momentos de guerra. Para Arendt, la mayoría de las veces el mal es realizado por personas irreflexivas que no se han planteado, precisamente, ningún tipo de justificación sobre ser buenas o malas, ni han reflexionado acerca de lo que hacen, sin embargo siempre encuentran una justificación para no tomar decisiones y con ello excusarse de su responsabilidad política y moral en la participación en la guerra (Quintero, 2009).

Sin embargo, no hay que desconocer que en las condiciones de existencia en las que viven estos niños y niñas es mucho más factible que se instale la banalidad del mal como un modo de vivir, ya que ella “apunta precisamente a esta ausencia en el agente de un fundamento positivo del daño

que inflige” (Marrades, 2002). Lo anterior ubica a los niños y las niñas en un lugar donde el perdón actúa como dispositivo para omitir la responsabilidad con el otro, teniendo en cuenta que:

tan pronto como reconozco que al ser yo, soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro. La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma. La heteronomía, pues, no atenta contra la constitución autónoma del sujeto. Todo lo contrario: la hace posible. (Lévinas y Kearney, 1998).

Es así como el perdón es una muestra de cómo va disminuyendo la posibilidad del sentido de la responsabilidad tanto con el otro como consigo mismo, cuando el niño pide perdón su poder de obrar es más fuerte que el de su otro al que fue violentado y al cual le pide perdón, mientras que el otro le ofrece a cambio perdonar y seguir jugando con él como si nada hubiese ocurrido. Es la naturalización del acto violento y la ley del más fuerte la que se legitima y se presenta en la interacción con el grupo de niños y niñas como una justificación moral.

El niño o la niña que se deja violentar se asusta y enmudece, pierde seguridad y confianza sobre sí mismo, se vuelve dependiente y le cuesta aceptarse y actuar. Pero cuando logra reaccionar, por lo general utiliza la venganza en un punto límite y hace lo mismo contra otro como él.

3. El reconocimiento en la configuración de la moral

¿Cómo juega el reconocimiento de niños y niñas en la configuración de la moral en esta sociedad? A partir de la indagación realizada se encuentra que en la configuración de la moral intervienen los sentimientos morales, la construcción del yo y del nosotros en tensión.

El yo se define en tensión con los otros, pero sigue siendo autónomo, se configura en el

nosotros, en la construcción de lo común y no solo en la decisión individual. El nosotros va configurando al sujeto político en la forma en que se hagan visibles expresiones hacia el interés común. En esa tensión entre el yo y el nosotros existe una relación ambivalente, porque el desarrollo del yo podría hacerse negando el nosotros o, al mismo tiempo, el buscar un nosotros puede hacerse tratando de obtener un reconocimiento que pueda incluso negar o restringir el desarrollo del yo por la búsqueda de aceptación.

El contexto juega un papel fundamental en la configuración moral, y específicamente en entornos de exclusión, en la medida en que refuerza falsas valoraciones y autodepreciaciones, en particular con referentes morales discriminatorios de género, origen, condición socioeconómica, raciales; igualmente, el contexto de violencia puede producir referentes, incentivar a asumir roles y comportamientos ligados a la acción violenta como una forma de reconocimiento: el ser identificado como un “duro”, un malo, tener amigos y relaciones en el mundo de los poderes violentos, buscar reproducir las formas de acción violenta como una forma de sometimiento y de estigmatización de los otros. El habitar con estos referentes de sentido compartidos hace que otros niños y niñas se piensen como malos o como débiles, que se vean señalados como gays, negros, desplazados o pobres. Hay una correspondencia producida socialmente que genera ambivalencias sobre marcos referenciales compartidos.

Las especificidades de un contexto que produce temores, falsos reconocimientos y, por tanto, identidades impuestas y programadas por la sociedad, limita la posibilidad de ampliar el espectro de sus identidades. En contextos de exclusión son altamente condicionantes el acceso a la educación de los niños y las niñas, así como la educación de los padres. Pero también aparecen otras valoraciones diferentes a la violencia y el control autoritario, generadas por comunidades con experiencias de solidaridad y educativas que impulsan alternativas pedagógicas centradas en

el reconocimiento y potenciación de los sujetos, proyectos que pueden favorecer el desarrollo de valores alternativos a la violencia, al autoritarismo y a la discriminación, así como el desarrollo de sujetos políticos mediante un trabajo pedagógico que impulsa la búsqueda de un nosotros. Hay comunidades que han tenido una historia de cooperación para la supervivencia. Ese tipo de experiencias puede permitir una configuración moral que supere una ambivalencia dada por razones de conveniencia, de interés.

Los sentimientos morales, más que por un ejercicio de la razón, surgen de experiencias directas de interacción; así, el sentir pasa por la dimensión emocional que se convierte en valoración moral. Los sentimientos morales se viven y expresan en formas ambivalentes (diferentes, encontradas, ambiguas, contradictorias y siempre en tensión), activan en los niños y las niñas el razonamiento moral y hacen de la ambivalencia moral la condición natural de configuración de la moral. Estos rasgos hacen más frágiles a los sujetos, dependientes del tipo de relaciones en el que se encuentran inmersos, de los reconocimientos que reciban, de relaciones de poder que los condicionen, de los vínculos que les brinden seguridades.

El desarrollo de sentimientos morales hacia la conformación y configuración de valores está mediado especialmente por la relación con los otros significativos, cuyas posturas inciden en que un niño afiance un valor o por el contrario mantenga o profundice la ambigüedad. Igualmente, de los otros significativos depende que haya un desarrollo del razonamiento moral que le dé soportes o afianzamientos a la apropiación de un valor. Las formas de relación de exclusión, la cercanía y la lejanía de los otros significativos, las formas culturales de ejercicio de la autoridad, de acogida, de premiar o castigar, de someter o reconocer son definitivas en la adopción que hacen los niños y las niñas de modos de ser o de actuar, en correspondencia con sus valoraciones del bien o el mal. Este proceso de interacción se construye en el lenguaje, entendido no solo como lo verbal

sino como todas las formas de expresión y comunicación, que influye de manera directa en la configuración del sujeto político.

En contextos específicos, los lenguajes compartidos producen valoraciones, sentimientos de miedo o de confianza, experiencias estéticas, creencias, gustos, lenguajes corporales propios, manejos particulares del espacio, de la prosémica y de la apertura al mundo. El lenguaje es el vehículo en el que se desarrolla la configuración moral: "El lenguaje ocupa un rol fundamental en la construcción de la realidad objetiva y la realidad subjetiva, lo que indefectiblemente lo liga a otras esferas del desarrollo humano: la interactiva, la afectiva, la valorativa, la cognitiva y la lúdica" (Luna, 2009).

En los niños y las niñas, la configuración del sustrato moral está sometida y referida a los agentes socializadores, en tanto la limitación en el manejo de los propios referentes les dificulta tomar distancia y posturas críticas frente a lo que los adultos les proponen como bien o mal.

4. La configuración del nosotros

¿Cómo se configura el nosotros en los niños y las niñas? Los contextos específicos de socialización están atravesados por las propuestas que hacen los adultos, que pueden permitirles o restringirles a los niños y las niñas el acceso a lo público y construir su propia palabra. Las distintas propuestas de socialización potencian o constriñen la construcción del nosotros. El desarrollo de los niños y las niñas está condicionado por las condiciones favorables de socialización que les posibilite la exploración de sí. Desde una perspectiva evolucionista, se considera que estos no tienen las capacidades para decidir sobre ellos, por lo que sus iniciativas se restringen y limitan en su espectro.

Cabe resaltar que los niños y las niñas a través del juego y la reunión espontánea, y la vivencia en la calle pueden generar ámbitos de encuentro que potencien la construcción de un nosotros, se generen intereses comunes y se propicie el

reconocimiento mutuo y la dinamización como sujetos políticos, que las formas pedagógicas tradicionales basadas en el premio y castigo han restringido en cuanto a la capacidad de discernir, de construir el interés común, y han obligado a que los niños y las niñas se acomoden a las demandas de los adultos.

En los niños y las niñas también se producen formas de resistencia y adaptación. En tanto sujetos, no simplemente responden mecánicamente a las demandas de comportamiento moral y a las propuestas de referentes que reciben en los procesos de socialización por parte de los agentes significativos, sino que también pueden asumir posturas, predominantemente emocionales, desde su sensibilidad moral, que hacen que ciertas formas de imposición produzcan en ellos emociones como la rabia y sentimientos morales como la indignación ante la injusticia, el maltrato, la discriminación y otras formas de exclusión.

En la permanente interacción con los adultos, que acontece como tensión, y ante la imposibilidad de cambiar situaciones que sienten como injustas, opresoras, amenazantes, los niños y las niñas toman actitudes diversas que van desde la rebeldía, la evasión o la naturalización. Las respuestas camaleónicas, comportamientos acomodados a la demanda y a la intensidad de la presión, buscan ganar la favorabilidad del adulto mediante estrategias de manipulación para lograr su aceptación o su protección, asumiendo en ocasiones el papel de víctima para evitar así recibir castigos e incluso cobrar venganza frente a sus contradictores.

Tales vivencias generan en los niños inferencias sobre lo que podría ser el bien y el mal, y al mismo tiempo sobre cómo el bien y el mal dependen de la potestad del otro significativo: aprenden que con cada persona o cada agente demandante se puede generar una respuesta diferente y calculada. Lo que hace que la ambivalencia moral se profundice. El tipo de relaciones que se establecen entre el niño o la niña y los otros significativos posibilita que ellos puedan tener una experiencia de un nosotros. Si los adultos

significativos orientan un comportamiento egoísta centrado exclusivamente en sus propios intereses —“no se junte con esa niña porque es sucia, no se junte con el carriel porque es reciclador y dañino”—, todos esos mandatos se van configurando como referentes morales de los niños, quienes los pueden asumir como hiperbienes morales en tanto provienen de una autoridad a la que se le confiere un carácter legítimo: “Hiperbienes, es decir, bienes que no solo son incomparablemente más importantes que los otros, sino que proporcionan el punto de vista desde el cual se ha de sopesar, juzgar, y decidir sobre estos” (Taylor, 1996).

De esta manera se va generando en ellos una idea restringida del nosotros, y al no contar con una orientación moral significativa, es posible que se sigan reproduciendo y profundizando las ambivalencias.

Este proceso no se explica aquí como un momento evolutivo sino como la confluencia de las condiciones favorables y desfavorables del entorno que generan en los niños y las niñas espacios de encuentro y desencuentro en la construcción de un nosotros; por tanto, la ambivalencia moral siempre está presente en la constitución de la subjetividad. Así, los niños y las niñas toman posturas, se motivan, se apasionan y pueden tener intereses comunes desde esta edad. Esto se puede ver, por ejemplo, en la forma como asumen roles de género, en cómo se ven entre ellos y ellas: es frecuente que los niños no reconozcan a las niñas como iguales, y se asuman como superiores. Sucede igual con la homofobia, con las diferencias de clases sociales, entre otras formas de exclusión. De esta manera, los niños y las niñas al valorar estos referentes morales como hiperbienes reproducen estereotipos del entorno frente a sus propios pares.

5. Rasgos de subjetividad política en los niños y las niñas

Los niños y las niñas van constituyendo su subjetividad política en medio de la ambivalencia moral

en tanto que el sustrato moral ambivalente juega y se expande en la constitución de subjetividades, y se hace visible en el entre nos.

La obediencia en cuanto rasgo de subjetividad es incorporada dependiendo de la relación establecida con el agente de socialización, y cuya ambivalencia se va desarrollando de diferentes formas, que van desde el reconocimiento como figura de autoridad hasta la acomodación a las ventajas que le brinda el acto de obedecer, pasando por la reproducción de formas autoritarias vividas con sus pares.

La naturalización y el acostumbramiento al hecho violento son otro rasgo notorio de subjetividad. Al vivirse como una forma ya dada de relación, no permite que los niños y las niñas reflexionen sobre el hecho mismo. En esta medida, aparecen posturas de endurecimiento frente al dolor y otras de venganza. Al naturalizarse, la violencia es asumida como un bien, como manifestación de la justicia: a quien se castiga es porque se lo merecía (“alguna cosa habrá hecho”).

De otro lado, aparece el sentimiento de indignación, que puede manifestarse como resistencia a formas de dominación como el castigo (vivido como injusto y como dañino). Simultáneamente puede ser vivido como impotencia para liberarse del poder autoritario de los adultos, y generar en su subjetividad formas de sometimiento que no permiten activar otras formas de acción, naturalizando y legitimando el sometimiento como referente moral. La incorporación de este referente afecta la relación que los niños y las niñas establezcan con los otros en cuanto a sus sentimientos morales, pues inhibe el desarrollo de solidaridades y sensibilidades frente a lo colectivo.

Efectos de la naturalización de violencias se evidencian también en aquellos adultos significativos que las reproducen, argumentando que “así me educaron a mí, así hay que educar a los hijos y vea que soy una persona de bien”. De esta manera legitiman sus violencias e incluso llegan a justificar el homicidio de personas consideradas por ellos como malas (calificándolos de “viciosos,

ladrones, vagos”), en concordancia con su experiencia subjetiva.

La ambivalencia puede profundizarse en el sentido en que los valores de bien y mal pueden estar permutando de acuerdo con circunstancias o con experiencias específicas de socialización (el paso por proyectos educativos que busque transformar rasgos de socialización y salir de la ambigüedad moral, por ejemplo); sin embargo, la vivencia naturalizada de violencias se constituye en un obstáculo fuerte para la construcción reflexiva de un sustrato moral que estructure unos referentes más sólidos que puedan defender y argumentar; de esta manera, los niños y las niñas se estarían configurando en la irreflexibilidad, en el mal:

La tentación de renunciar a la propia reflexión nos asalta de manera tan persistente, que nadie se halla a salvo de caer en ella, sobre todo en circunstancias políticas y sociales dominadas por el principio totalitario de la cosificación del hombre. Pero ese peligro no deriva de una corrupción de la naturaleza humana. Una explicación de este tipo, además de las dificultades filosóficas que comporta, puede servir incluso de coartada para justificar la inevitabilidad del mal (Marrades, 2002).

El contexto de naturalización del mal en niños y niñas produce efectos de irreflexividad, entendida como un proceso de negación de la reflexión moral, tal como lo ilustra la siguiente observación:

Después de un rato, Santiago comienza a jugar golpeándose con Juan Andrés, patadas, puños con mucha fuerza y de forma muy brusca. Luego de jugar así por unos 10 minutos, Santiago coge una piedra persiguiendo a Juan Andrés para lanzársela. Al notar la presencia de un adulto, Juan Andrés busca que lo defienda, mientras Santiago dice que le va a reventar la cabeza, tal como lo hizo con su hermanito cuando no le quería entregar un balón. Cuando el adulto logra convencerlo de que suelte la roca, el niño dice que su mamá no lo castigó ni

le dijo nada cuando esto pasó (Registro taller de cartografía barrial).

El sustrato moral endurecido por la irreflexividad pone en tensión las relaciones con los otros, y ubica a los niños y las niñas en un “limbo moral”, tanto que puede llegar a producir injusticia y destrucción del otro, sin que haya dolor moral, lo que los hace permeables a razonamiento y prácticas violentas. Los sentimientos morales de justicia se trastocan, se expresan en actos ligados a la conveniencia propia, al tiempo que valoran como admirables y humanos a actores violentos: “Rosario Tijeras (la sicaria), es buena porque cuida a su mamá y a su hermanito” (Registro taller de televisión).

Simultáneamente, sus emociones siguen estando cercanas a las personas que les significan protección, cuidado o afecto (que puede ser un actor violento), pero no con el conjunto de las personas, y así se inhibe la apertura a lo universal moral: no le duelen los otros universales, sino el dolor inmediato del que está con ellos.

De esta manera, la entrada a la esfera pública se vive como obediencia a poderes hegemónicos para los cuales “el fin justifica los medios”. Se van constituyendo, de esta manera, unos rasgos de lo político desde la tiranía, la cual es una forma de vivir la política. Estos marcos referenciales compartidos de vida política no provienen solamente de los espacios cercanos de socialización, sino que aparecen como formas territoriales de control sobre las personas, los cuerpos, de quién vive en un barrio, ejercidas por actores violentos, quienes obligan e imponen a los habitantes, niños, niñas, jóvenes y adultos comportamientos específicos y apoyo de distinto tipo a sus acciones. Esos marcos referenciales no son casuales, no son el resultado de una cultura espontánea, sino que tienen detrás unas intencionalidades políticas y de control. Querer involucrar a los niños en grupos armados deliberadamente se

justifica como un bien que debe hacerse por la comunidad, lo cual puede sonar atractivo a los niños y las niñas porque representa el poder de reconocimiento.

La constitución de la subjetividad política que se da en forma ambivalente, tal como está siendo vivida por los niños y niñas del barrio 8 de Marzo de Medellín, tiene como rasgo significativo una tensión fuerte con la responsabilidad y el cuidado frente a los otros, que legitima la destrucción del otro “lejano” a cambio de la protección del “cercano” (del amigo, del hermano, del “parce-ro”). En consecuencia, no podríamos estar afirmando la existencia en niños y niñas de un sujeto radicalmente bueno o malo, sino como sujeto en configuración ambivalente, susceptible de transformaciones en distintas direcciones. En este sentido, se infiere una precarización de lo subjetivo, en tanto se restringen en el colectivo los intereses comunes y el reconocimiento por los otros de manera responsable.

Pueden ocurrir e incluso propiciarse acciones políticas, pedagógicas y sociales que hagan que estos niños y niñas vivan acontecimientos que cambien su horizonte de sentido moral y político, y de esta manera aportar a una constitución de la subjetividad política desde la mutua interacción en donde se reconozcan unos con otros. Este es el reto pedagógico que le queda a la sociedad y a quienes con ellos y ellas hemos compartido.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. V., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2002). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11).
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar los sentidos a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, A. M., Villa, M. y Sánchez, L. A. (2004). *Miedo y desplazamiento. Experiencias y percepciones*. Medellín: Corporación Región.
- Kant, E. (1977). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Porrúa.
- Lévinas, E. y Kearney, R. (1998) Ética del Infinito. En R. Kearney. *La paradoja europea* (197-218). Barcelona: Tusquets.
- Luna, M. T. (2009). Lenguaje, Comunicación y Desarrollo Humano. *Documento de trabajo Modulo Educación y Lenguaje*. CINDE.
- Marrades, J. (2002) La radicalidad del mal banal. *Anales del Seminario de Metafísica*, 35. Universidad de Valencia.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Quintero, M. (2009). *Afectividad y moralidad*. Medellín: CINDE.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vasco, E. y Echavarría V. (2007). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. En E. Vasco et al. (Comps.). *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: CINDE.



Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente*

Social Representations of Students on Teacher's Duty

Luisa Carlota Santana Gaitán** Edilberto Hernández Cano***

Para citar este artículo: Santana, L. C.; Hernández, E. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente. *Infancias Imágenes*, 13(2), 47-55

Recibido: 30-Mayo-2014 / **Aprobado:** 28-agosto-2014

Resumen

Con el propósito de contribuir a la discusión y comprensión del hacer del docente, este artículo presenta los resultados de la investigación realizada con un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital acerca de las representaciones sociales que han construido sobre el trabajo de los docentes. Para su abordaje se asumió el enfoque estructural de Jean Abric, que permite identificar su núcleo y su estructura. La investigación de carácter cualitativo e interpretativo empleó técnicas interrogativas y asociativas. El análisis de contenido del corpus textual arrojó un campo representacional amplio del trabajo docente, que da cuenta del sentido que se le otorga, del hacer que se le atribuye y del docente propiamente dicho. El núcleo de la representación social se centra en considerar al docente y su trabajo como portadores de valores éticos y morales desde los cuales se propende por la transformación social.

Palabras clave: enfoque estructural, enseñanza-aprendizaje, contexto, problemática

Abstract

In order to contribute to the discussion and understanding of the teacher duty, this article presents results of research carried out with a group of students from the Distrital University's faculty of science and education about social representations that have built on the work of teachers. To address this, the structural approach of Jean Abric was assumed, allowing to identify its core and structure. The qualitative and interpretative research employed interrogative and associative techniques. Content analysis of the textual corpus, showed broad representational fields of teaching, which accounts for the sense that is given, the cause is attributed and teaching itself. The core of social representation focuses on the teacher, and considers their work as bearers of ethical and moral values from which it is prone by social transformation.

Keywords: structural approach, teaching-learning, context, problematic

* Investigación financiada por la actual Vicerrectoría de Investigación, Innovación, Creación, Extensión y Proyección Social; inició en junio del 2009 y finalizó en febrero del 2013. El libro producto de la investigación se presentó en la XXVII versión de la Feria del Libro de Bogotá.

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social, UPN-CINDE. Candidata a doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Directora grupo de investigación Ciudad y Educación. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: dcasantana@yahoo.es

*** Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria; especialista en Gerencia de Proyectos Educativos; especialista en Socialización Política y Democracia. Integrante del grupo de investigación Ciudad y Educación. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: edilbertoh14@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las dinámicas de las instituciones están condicionadas por los diferentes actores que hacen parte de ellas, situación que no le es ajena a la universidad. Por tanto, es necesario obtener un conocimiento amplio de ellos que posibilite su descripción y comprensión para que se constituyan en agentes de cambio y construcción social en beneficio de la comunidad, al ser la universidad una institución social a la que se le asignan nuevos retos, relacionados directamente con la producción de conocimiento y la formación de profesionales socialmente activos que agencien cambios científicos y tecnológicos.

La universidad como organización social educativa, en un contexto como el actual, de profundas transformaciones que afectan a todos los ámbitos y sectores de la sociedad, enfrenta escenarios de crisis que le exigen generar propuestas novedosas frente a sus problemáticas de rendimiento académico, deserción universitaria, desarrollo de la carrera (Misas, 2004; Rugarcía, 1999; Borrero, 1989), que generan cuestionamientos por parte de la sociedad sobre su quehacer y la consecuente demanda de calidad en la oferta de la enseñanza que esta institución realiza en la preparación de profesionales y en la formación de los jóvenes.

En este contexto, las investigaciones sobre el docente y su formación resultan significativas, al ser él uno de los ejes importantes en los procesos de transformación educativa (Tedesco, 2001), pero igualmente por reconocerse su influencia como el sujeto más importante, fuera del hogar, que afecta los aprendizajes y el desarrollo del educando (Sánchez, 2004; Eggen y Kauchak, 2001; Petrovsky, 1990).

Los estudios sobre el trabajo docente se han realizado mayoritariamente en niveles educativos diferentes al universitario, basados en la lectura que los investigadores hacen de él o en lo que los docentes dicen de su propio trabajo. Esta investigación, por su parte, permitió describir, analizar y comprender el trabajo de los docentes

universitarios desde las representaciones sociales construidas por los estudiantes, y concentró el interés, por un lado, en develar su contenido, mediante el análisis de los significados, y, por el otro, en identificar su núcleo y periferia.

La indagación de las representaciones sociales (en adelante RS) como modos o formas de conocimiento y, a la vez, como procesos simbólicos relacionados con el mundo y el accionar del hombre en él posibilita la comprensión de los procesos educativos y las dinámicas institucionales, al ser fenómenos de interacción social profundamente influenciados por el contexto sociocultural (Casado y Calonge, 2000; Casado y Martínez, 2000).

Las RS que las personas tienen sobre los diferentes hechos de su entorno y de los actores que hacen parte de estos inciden en su forma de actuar, en las estrategias que emplean, en el papel que se atribuyen dentro de la interacción, en las prácticas cotidianas, en la forma como los sujetos se aproximan al conocimiento y reconocen o no su papel en su proceso de construcción (Cardoso, 2011; Alves-Mazzotti, 2008; Restrepo, 1987).

Es por ello que su conocimiento se considera relevante al momento de entender las problemáticas de las instituciones y proponer acciones de transformación para su solución y lograr así los propósitos relacionados con la formación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción de saberes y conocimientos (Castorina, 2012).

Sobre el contexto conceptual

1. Las representaciones sociales

La teoría de las RS fue propuesta por Serge Moscovici en 1961, quien las define como:

Una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades síquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se

integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de la imaginación (p.150).

Para Jodelet (1986), discípula de Moscovici, las RS son una determinada manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana de los individuos y grupos, que permite fijar su posición en relación con situaciones, objetos y comunicaciones que les compete; se constituyen en una forma de identificar a un grupo a través de sus propias miradas y perspectivas, para comprender los significados sociales que construyen y que le dan sentido a su existencia.

Después de los planteamientos de Moscovici, en el estudio de las RS cobra relevancia el enfoque estructural, conocido como “teoría de núcleo central”, propuesto por Jean-Claude Abric (2001). Para el autor, las RS son a la vez producto y proceso de una actividad mental, por la que un individuo o un grupo reconstituyen la realidad y le atribuyen una significación específica, por tanto, no son un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa.

Desde esta perspectiva, una RS se define por dos componentes: el contenido y la organización de ese contenido o estructura, que reposa sobre una jerarquía entre los elementos determinada por el núcleo central. La organización del contenido de las representaciones en un sistema central y un sistema periférico hace que al mismo tiempo sean estables y móviles, rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos. Desde este enfoque y las metodologías que propone para el estudio de las RS se desarrolló esta investigación.

2. El trabajo docente

El trabajo docente, cuya representación por parte de los estudiantes se constituyó en el objeto de la investigación, ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Una de ellas lo analiza desde las condiciones y variables relacionadas con su

particularidad laboral como actividad económica, soslayando el análisis sobre su accionar pedagógico, destacando las funciones de la docencia, la cualificación y formación del docente, las características del docente propiamente dicho, las particularidades de su relación con los estudiantes y su identidad profesional.

Otra perspectiva, expresada en autores como Birgin y Dussel (2000), hace énfasis en la función de la enseñanza como eje central del trabajo docente, en el papel de la pedagogía como práctica reflexiva de las formas de transmisión cultural y en el docente como autoridad, desde el que se reconoce, por un lado, como anotan Cabrera y Jiménez (citados por las autoras, 2000), el carácter intelectual del trabajo docente inmerso en las relaciones sociales, los medios simbólicos y sus dinámicas, que no permite reducirlo a la esfera económica; y, por el otro, como precisa Tardif (2004), la importancia de los saberes del docente construidos desde la historia vital, su experiencia personal, profesional y pedagógica.

Por consiguiente, la multiplicidad de factores que se han sido considerados a la hora de hablar del trabajo docente arroja las siguientes categorías de análisis: 1) El factor académico: identifica el significado que se le atribuye al trabajo docente y las actividades que lo conforman; 2) el factor profesional: se refiere a la formación del docente y sus características, es decir, a los requerimientos para ejercer el trabajo docente, el reconocimiento de las condiciones en que este se ha venido desarrollando en el ámbito universitario y las problemáticas que inciden en el desempeño de la profesión; 3) el factor personal: posibilita el reconocimiento de las características deseables y no deseables en los docentes, para el ejercicio de la docencia; y 4) el factor sociorrelacional: identifica las características en las relaciones que se establecen entre el docente y el estudiante, cómo se ve al estudiante dentro del trabajo docente y qué papel desempeña cada uno de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas categorías se constituyen en el punto de partida de la indagación, para posteriormente profundizar en la categoría de análisis “trabajo docente” desde las construcciones discursivas de los estudiantes.

3. Sobre la ruta

La investigación asumió una perspectiva fundamentalmente cualitativa de corte interpretativo, que reconoce en el abordaje de las representaciones un acercamiento plurimetodológico para la indagación del contenido, la estructura y el núcleo de las RS, mediante el uso de métodos interrogativos, asociativos y analíticos, según la propuesta de Abric (2001).

Por un lado, el contenido se abordó como campo semántico, y en esa medida se develaron los significados construidos por los estudiantes con relación al trabajo de los docentes, lo que permitió analizar y situar el sistema de categorías utilizado por los sujetos; por el otro, se buscó extraer los elementos organizadores de ese contenido e identificar el núcleo de la representación, considerando la frecuencia de evocación de los términos con los cuales se asocia la expresión “trabajo docente”, mediante la cuantificación de material cualitativo y la determinación de la frecuencia y el rango de aparición, teniendo en cuenta que la congruencia y la significación en los dos criterios es un indicador de la centralidad del elemento.

Como técnicas de recolección de información se utilizaron: el cuestionario, construido a partir de categorías preestablecidas definidas desde la revisión teórica; por su parte, los grupos de discusión, la carta asociativa y la asociación de palabras privilegiaron los datos emergentes. La información recolectada fue asumida como un corpus textual y sometida al análisis de contenido, ya que el interés de la investigación se centró en los contenidos expresados por los sujetos de investigación y por las interpretaciones a sus respuestas, de tal manera que se pudiera develar el sentido que ha tenido y tiene para los estudiantes las representaciones en torno al tema.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El análisis interpretativo de la información permitió identificar tres categorías en las RS sobre el trabajo docente: *representaciones que dotan de sentido el trabajo de los docentes*, *representaciones del hacer de los docentes* y *representaciones del docente*, que conforman el contenido de las representaciones. Para finalizar, se presenta el análisis y la reflexión sobre la estructura y núcleo central de la representación social.

1. Representaciones que dotan de sentido el trabajo de los docentes

El significado que tiene el trabajo docente recobra en el contexto de esta investigación un carácter particularmente importante, ya que no solo da cuenta de la razón de ser que los estudiantes le atribuyen, sino que permite una prefiguración del sentido que tiene su formación como futuros docentes.

1.1 Formación de sujetos

Un elemento que tiene un significado preponderante para los estudiantes es el hecho de considerar que el trabajo docente está orientado a su formación como sujetos, entendida como la posibilidad de construir conciencia sobre la realidad en la que se vive, una postura crítica y reflexiva que les permita ejercer acciones de transformación y cambio social. Igualmente, la formación como sujetos se concibe desde una perspectiva que involucra todas las áreas de desarrollo del ser humano, formación que se concibe como integral y en la cual se resalta la importancia de la educación en valores. Entre estos valores el compromiso y la responsabilidad en su profesión, con los estudiantes y con la sociedad, se consideran muy importantes en el ejercicio del trabajo docente. Los estudiantes le otorgan al quehacer docente un alcance significativo al considerar que su accionar repercute no solo en sí mismos, sino también en las personas y en la sociedad en general.

Es de destacar cómo esta representación de los estudiantes centra el trabajo de los docentes en una dimensión axiológica, más allá de la enseñanza de los saberes disciplinares específicos. El trabajo docente se representa como motor de transformación social, formador de la “masa crítica”, de conciencia de la realidad y de desarrollo de valores como el compromiso y la responsabilidad con la sociedad.

1.2 El docente como guía, apoyo y orientador

El docente se constituye para los estudiantes en guía, orientador y acompañante de su proceso de formación en un sentido amplio e integral, es decir, en el desarrollo de sus diferentes áreas: personal, social y académica. Esta representación supera las concepciones del rol del docente centradas en perspectivas magistrocéntricas (maestro centro del proceso de enseñanza y aprendizaje) y lo sitúa como orientador y guía. Esto se traduce en apuestas pedagógicas donde el sujeto estudiante se asume como activo constructor de conocimiento y de su personalidad y como sujeto social acompañado en este proceso del apoyo del docente.

1.3 El estudiante: razón de ser del trabajo docente

Los estudiantes se consideran el eje, centro, fundamento y la razón del trabajo docente, sin el cual este no tendría sentido. Se conciben como sujetos en formación y se asumen como agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y desde este lugar se configuran como partícipes de la cualificación del trabajo de los maestros; es el sujeto estudiante el que instituye al sujeto docente, lo que da cuenta de una imagen positiva de sí mismo.

2. Representaciones del hacer de los docentes

Una de las formas de hacer visibles las representaciones sociales son las prácticas que desarrollan

las personas en su cotidianidad, para este estudio la práctica docente, que refiere a todas aquellas actividades que forman parte del hacer de los docentes. Así entendido, las representaciones que dotan de sentido el trabajo docente se ven reflejadas en el hacer del docente, en su práctica. Por ello, los estudiantes consideran principalmente que el hacer del docente está centrado en la formación de sujetos críticos y reflexivos y en ser guías, orientadores y facilitadores de su proceso de formación integral. No se dejan de lado aspectos específicos, referidos a la enseñanza, el aprendizaje, los procesos curriculares y las problemáticas que lo afectan, cuando los estudiantes se refieren a los docentes de sus proyectos curriculares.

2.1 La enseñanza: el deber ser de la docencia

La enseñanza se constituye en la principal actividad que los estudiantes le asignan al trabajo de los docentes, considerada por diversos autores como la esencia de la docencia. Si bien para los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital lo prioritario del accionar del docente es su formación como sujetos y orientadores de su proceso de formación, al referirse a los docentes de sus proyectos curriculares consideran que uno de los aspectos esenciales en el hacer es la enseñanza de conocimientos disciplinares. Expresan que lo que enseñan los docentes debe ser significativo y permitir la relación de los contenidos con la realidad.

2.2 Planificación de la enseñanza

Para los estudiantes, una de las actividades del trabajo docente está relacionada con los procesos curriculares, su planificación y desarrollo, concepción sistemática de la tarea docente que invita a superar las perspectivas contingentes en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se traduce en la improvisación en la consecución de los objetivos educativos.

2.3 La investigación en el transcurrir del hacer docente

Una de las actividades que se considera debe realizar el docente es la investigación, sin embargo no le atribuyen una importancia significativa en el hacer del docente ni la ven como referente de relevancia en su educación, ya que la prioridad es asignada a la formación ética, al saber disciplinar y pedagógico. Esta representación se constituye en un llamado a las instituciones formadoras de maestros para que consideren la investigación como un eje central en el proceso de formación de los docentes, al ser ella la base de la producción del conocimiento y una estrategia activa y productiva en el ejercicio docente.

2.4 Las problemáticas del trabajo docente

Las RS del trabajo docente no dejan de lado las condiciones en las cuales se lleva a cabo. Los estudiantes las ponen de manifiesto y las concretan en problemáticas de diferente índole que involucran tanto el contexto general como sus propias características y las de los estudiantes. El trabajo docente se desarrolla en un contexto en el que confluye una multiplicidad de problemáticas de orden cultural, social, familiar y personal, que han sido vivenciadas por los estudiantes desde su rol, pero también en las diferentes formas de aproximarse a la escuela. El conocimiento de estas condiciones hace que el trabajo docente se represente como difícil y la vocación, necesaria para superar las dificultades, a las que se agrega una imagen subvalorada de la profesión docente y unas políticas educativas y laborales adversas.

3. Representaciones del docente

Las representaciones del sentido y del hacer del trabajo de los docentes se concretan en la figura del docente como persona, que es representada por los estudiantes desde una visión que involucra aspectos individuales, cognitivos y sociales, que

inciden en su proceso de formación y en la construcción de una relación en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1 Sobre la formación del docente

La formación del docente es visualizada por los estudiantes como una necesidad que va más allá del campo disciplinar, que si bien es importante, necesita de la pedagogía como saber fundamental. El docente requiere de unos saberes y conocimientos que involucren la realidad social, política y cultural del país, la educación, los aspectos psicológicos y sociológicos de sus estudiantes, que le permitan en su hacer contextualizar los contenidos que enseña y considerar las particularidades psicosociales de los estudiantes.

Los estudiantes manifiestan que el docente debe en primer lugar poseer unos valores éticos y correspondientemente desarrollar su trabajo e interacción con ellos.

3.2 El docente

Los estudiantes se representan al docente como un sujeto portador y reflejo de valores como el respeto, la dedicación, el compromiso, la responsabilidad, la vocación, la entrega y el esfuerzo, expresados en sus actitudes. Igualmente al docente se lo representa como poseedor de saberes y conocimientos, relacionado con el hecho de considerar la enseñanza como actividad predominante en la práctica docente.

3.2.1 Generador de ambientes

Dentro de las características que destacan en un buen docente están las relacionadas con aspectos personales que favorecen su relación cercana con el estudiante y la generación de un ambiente que facilite la enseñanza, el aprendizaje y su formación integral. Los estudiantes señalan una amplia gama de características sociorrelacionales en los docentes, pero destacan el hecho de que

sean incluyentes, abiertos, allegados a ellos y amables.

Lejos de las visiones que veían en el docente una autoridad, a la que se le obedecía desde una relación asimétrica con el estudiante y la construcción de un vínculo pedagógico centrado en el adulto, en los estudiantes de la Universidad Distrital se encuentra una perspectiva de la relación que si bien no se explicita como horizontal, sí se configura como tal en la medida en que se le concibe basada en el respeto y en la generación de un ambiente que facilita sus intervenciones.

Para los estudiantes, además del respeto, el reconocimiento que el docente tenga de cada uno es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje: sus saberes, sus estilos, su capacidad de crítica y el aporte que puedan realizar al trabajo docente, como ya se hizo explícito al abordar las representaciones del sentido del trabajo docente; además, es importante que los reconozcan por su nombre, sus contextos, problemáticas e intereses.

Tal representación es una exigencia a la concepción de la interacción pedagógica como una relación interpersonal que implica el conocimiento y entendimiento mutuo de los actores involucrados, lo cual desemboca en un proceso pedagógico y didáctico pertinente a las necesidades, intereses y demandas de los educandos.

3.2.2 Las características personales también cuentan

En la representación social que del docente tienen los estudiantes, sus características personales son muy importantes como potenciadoras y generadoras de interacciones sociales, que facilitan el aprendizaje y la enseñanza.

Es de anotar que la responsabilidad y el compromiso fueron señalados como pilares fundamentales en la representación del sentido del trabajo docente, al igual que la formación crítica y reflexiva; en correspondencia con ello, al docente se le asume como sujeto crítico y reflexivo, que además requiere de creatividad y dinamismo.

Es importante señalar que los estudiantes también plantean las características que no son deseables en el docente, relacionadas con su personalidad, como son: el autoritarismo, la pereza, la “pedantería y prepotencia”, el mal carácter; y con la práctica: la mediocridad, la monotonía, la arrogancia y la indiferencia son las más destacadas. Estas características no solo perjudican el desarrollo de trabajo, sino que agudizan la imagen negativa que presenta la docencia y su ejercicio.

El docente en su práctica aporta a la interacción sus propios marcos de referencia: personales, sus maneras de ser, sus necesidades e intereses que pueden convertirse en facilitadores u obstaculizadores de los propósitos educativos.

4. Sobre la organización y el núcleo central de la representación social del trabajo de los docentes

Los distintos análisis permiten concluir que el núcleo de la representación del trabajo de los docentes está en que es considerado una actividad social portadora de valores éticos y morales, que se reflejan en la responsabilidad y compromiso del docente con su labor, con los estudiantes y con la sociedad. Tanto el trabajo del docente como él y su función principal con los estudiantes está en la formación de sujetos éticos que mediante la reflexión y la crítica aportan a la transformación de la realidad. En este proceso, el docente es principalmente un guía y orientador de la formación personal y académica de los estudiantes.

Por consiguiente, la labor de enseñar, significativa dentro del hacer del docente, no se centra únicamente en la transmisión de saberes y conocimientos, sino que también debe promover la formación integral de los estudiantes. En este proceso se considera fundamental la construcción de una relación orientada por los valores, dentro de los cuales se destaca el respeto por el otro y por el sujeto en formación, el estudiante.

Las demás categorías expresadas en los resultados dan cuenta de los elementos periféricos de la

representación, cuyo orden expresa la proximidad o no con el núcleo central. Las categorías próximas al núcleo desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación; cuando están más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación (Abric, 2001).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados arrojados dan cuenta de una representación del trabajo docente con una alta significación y valor para los estudiantes, en la medida en que repercute en su formación y desarrollo, en las diferentes áreas que constituyen al ser humano.

El trabajo docente es reconocido por los estudiantes a través su accionar principalmente ético, lo que implica la necesidad de una mayor comprensión por parte del docente de la valoración que en este sentido tiene su trabajo, no solo para reafirmarlo sino, ante todo, para iniciar procesos de transformación personal cuando su hacer no corresponde con las expectativas del estudiante y las demandas de la sociedad en términos de formación.

Los resultados de esta investigación arrojan un campo representacional amplio del trabajo docente, que abarcan el sentido del mismo, su hacer y al docente.

En cuanto a *las representaciones que dotan de sentido el trabajo de los docentes*, la formación integral del estudiante como sujeto connota una responsabilidad de su hacer que trasciende la formación en una disciplina específica, para repercutir en la vida de los estudiantes y en las posibilidades de su construcción como transformadores sociales.

Las representaciones del hacer del docente dejan entrever una visión amplia del accionar docente, centrado en la enseñanza relacionada con la realidad en la que se circunscriben los estudiantes.

Una de las actividades fundamentales del trabajo docente está relacionada con los procesos curriculares, su planificación y desarrollo, con lo cual se recomienda como parte de su hacer el aprendizaje

de la construcción curricular, que involucra la determinación de los contenidos, su organización con base en los contextos y características cognitivas de los estudiantes, y, dentro de este proceso, la generación de las mejores condiciones que posibiliten la comprensión y movilización del saber resultante de la enseñanza y el aprendizaje.

En las representaciones del docente, su formación ética es el primer aspecto contemplado en el trabajo docente, y en relación con ella, los estudiantes se representan al docente como un sujeto portador y ejemplo de valores, con unas características personales que orientan su trabajo y la relación con los estudiantes, y que permiten una interacción cercana que contribuye a su formación integral.

El reconocimiento de la importancia del saber disciplinar y pedagógico es el segundo referente en la formación docente, donde se da prioridad a lo pedagógico sobre el conocimiento científico disciplinar. Esto permite ubicar a la pedagogía como el eje articulador de los demás tipos de saberes en la formación de los licenciados, ya que el dominio de un saber específico de conocimiento no es suficiente para ser enseñado.

En el trabajo docente, las características personales de los profesores condicionan las particularidades de las interacciones entre docente-estudiante, pues permiten conseguir o no la participación de los educandos en su proceso de formación y atender a sus distintas necesidades.

Los resultados y conclusiones de esta investigación dan cuenta del valor que tiene la indagación sobre las representaciones sociales en el contexto de la educación universitaria, en el logro de la comprensión de sus dinámicas y actores. Desde sus hallazgos facilita proponer procesos de cambio institucional, orientados a cumplir con las expectativas que tanto sus integrantes como la sociedad en general tienen de ella. Igualmente, se constituyen en un insumo importante en los procesos de reflexión personal deseables en la formación de los docentes, más aún en el caso de una Facultad de Educación, responsable de la formación de los futuros docentes.

REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alves-Mazzotti, A. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000). *Aportes para el abordaje curricular. Seminario: rol y trabajo docente*. Secretaría de Educación. Buenos Aires. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf
- Borrero, A. (1989). Modelos universitarios y el modelo de la universidad latinoamericana. *¿Qué universidad para qué sociedad?* Colección de Investigaciones, 1. Bogotá: UDFJC.
- Cardoso, J. (2011). *Contenido y estructura de representaciones sociales sobre pedagogía y pedagogos en profesores de ciencias* (Tesis doctoral, Universidad de Burgos, España). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=23934>
- Casado, E. y Calonge, S. (2000). Psicología social y educación. En E. Casado y S. Calonge. *Representaciones sociales y educación* (7-11). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Casado, E. y Martínez, C. (2000). Contenido, estructura y anclaje de la representación social en la interacción pedagógica. En E. Casado y S. Calonge. *Representaciones Sociales y Educación* (35-58). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Castorina, J. (2012) *Los usos del concepto de representación social en educación*. Conferencia del Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá: UDFJC.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Misas, G. (2004) *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Petrovsky, A. (1990) *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso.
- Restrepo, M. (1987). Apuntes para una semántica de lo cotidiano. *Signo y Pensamiento*, 11.
- Rugarcía, A. (1999). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Trillas.
- Sánchez, P. (2004). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. (2001). Los nuevos desafíos en la formación docente. En S. Sandoval (Comp.). *La formación de educadores en Colombia*. Tomo I. Bogotá: UPN.



Intervención psicopedagógica en aulas hospitalarias: hacia una pedagogía incluyente en contextos adversos*

Psycho-Pedagogical Intervention in Hospital Classrooms: Towards an Inclusive Pedagogy in Adverse Contexts

Sandra Julieth Clavijo Zapata** Gloria María López Arboleda*** Alexander Rodríguez Bustamante****

Para citar este artículo: Clavijo, S. J.; López, G. M.; Rodríguez, A. (2014). Intervención psicopedagógica en aulas hospitalarias: hacia una pedagogía incluyente en contextos adversos. *Infancias Imágenes*, 13(2), 56-63

Recibido: 30-mayo-2014 / **Aprobado:** 21-agosto-2014

Resumen

El presente artículo reflexiona, desde una perspectiva analítica, interpretativa y crítica, la propuesta de diseñar un programa de intervención psicopedagógica, encausado a dar continuidad a los procesos escolares de niños entre 6 y 16 años, integrados en el aula hospitalaria Pablito, del Hospital Pablo Tobón Uribe de la ciudad de Medellín. Se parte de la posición de que el niño se ve influido por el escenario de hospitalización, que puede desencadenar situaciones de estrés, debidas por ejemplo a la pérdida de actividades escolares, la inmersión en un medio extraño, la experiencia del dolor y las intervenciones quirúrgicas. Se tienen en cuenta concepciones actuales de la intervención psicopedagógica que proponen que esta ha trascendido el campo de la escuela para llevarla al lugar en donde se encuentre el estudiante, incluso en el contexto hospitalario.

Palabras clave: hospitalización infantil, proceso escolar, pedagogía incluyente

Abstract

This article reflects, from an analytical, interpretive, and critical point of view, the proposal to design a program of psycho-pedagogical intervention, indicted to give continuity to school processes of children between 6 and 16 years old, integrated in the hospital classroom Pablito, of the Hospital Pablo Tobón Uribe in city of Medellín. It starts from the position that child is influenced by the stage of hospitalization, which can trigger stress situations, for example due to the loss of schooling, immersion in a strange environment, the experience of pain and surgical interventions. Current concepts of psycho-pedagogical intervention which propose that it has transcended the field of school to the location where student is, even in the hospital context, are taken into account.

Keywords: children hospitalization, school process, inclusive pedagogy

* El presente artículo reflexiona desde una perspectiva analítica, interpretativa y crítica los resultados de la investigación "Programa de intervención psicopedagógica encausado a dar continuidad a los procesos escolares de los niños y las niñas del Hospital Pablo Tobón Uribe de la ciudad de Medellín" (2009), realizada por una de las autoras para optar al título de magíster en Desarrollo Infantil, de la Universidad de Manizales.

** Magíster en Desarrollo Infantil. Perteneció a los grupos de investigación: Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras y Neurociencias Básicas y Aplicadas, adscritos a la Facultad de Educación y la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam). Directora de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Funlam. Contacto: sclavijo@funlam.edu.co

*** Doctoranda en Filosofía, magíster en Psicología. Docente de la Escuelas de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo: glorialopez.ar@gmail.com

**** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Perteneció a los grupos de investigación: Familia, Desarrollo y Calidad de Vida, Farmacodependencia y Otras Adicciones, y Estudios de Fenómenos Psicosociales, adscritos a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Funlam. Director del programa de Psicología de la Funlam. Contacto: alexander.rodriguezbu@amigo.edu.co

INTRODUCCIÓN

Grau y González (2001) establecen que los niños en situación de hospitalización forman una población heterogénea, y, por ello, es difícil atribuirles características únicas, ya que presentan una gran diversidad de problemas que afectan de muy distintas formas sus necesidades educativas. En algunos casos, la enfermedad les provoca disminución de su estado de ánimo y concentración, e influye negativamente en su desarrollo cognitivo.

Como respuesta a ello, se presenta la atención educativa en el hospital como parte integral del programa del tratamiento médico, que se constituye en una labor compartida de los padres, profesores y personal hospitalario, para dar continuidad a la vida escolar del niño hospitalizado. Lo ideal es que el niño, aun en el contexto del hospital, se mantenga vinculado al sistema educativo ordinario, siguiendo el currículo general para su grado escolar, y que se contemplen las adaptaciones necesarias dentro del proceso evolutivo de su enfermedad. Por ello, la respuesta educativa en el hospital, debe ser rápida y flexible, en coordinación entre el centro hospitalario y el colegio de origen del niño hospitalizado.

En este orden de ideas, surge, en el contexto de la hospitalización infantil, la necesidad de crear las aulas hospitalarias como respuesta a la necesidad educativa de los niños, con el objetivo de prevenir la desventaja escolar que pudiera tenerse como consecuencia de un periodo de hospitalización, y potenciar sus procesos cognitivos durante su permanencia en el hospital, ya que: "Todo niño tiene derecho a seguir su formación escolar, durante su permanencia en el hospital" (Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado, 1986).

La hospitalización de los niños ha sido definida como un evento traumático, y, por ello, debería ser contrarrestada con propuestas de intervención psicopedagógica que contribuyan a su estabilidad emocional, a su felicidad y a una más pronta recuperación. En este sentido, recordando a Liza-soáin (2000), la pedagogía hospitalaria plantea

la importancia de la actividad pedagógica para complementar la acción médica y así prevenir los posibles efectos negativos que puede originar la hospitalización en el menor.

En Colombia se reconocen avances significativos en torno a la pedagogía hospitalaria y a la creación de aulas hospitalarias. Aunque dicho trabajo pedagógico, en su generalidad, se rige por los artículos 13 y 68 de la Constitución Política de Colombia, es necesario avanzar en el diseño de un marco legislativo para que incluya el trabajo pedagógico con los niños hospitalizados. En esta medida, se puede tener como referencia el Real Decreto 299 de 1996, del Ministerio de Educación de España, que en su artículo 19 indica:

El Ministerio de Educación creará unidades escolares de apoyo en los centros hospitalarios financiados con fondos públicos que mantengan regularmente hospitalizado un número suficiente de alumnos en edad de escolaridad obligatoria. Asimismo, y a petición de instituciones hospitalarias privadas, podrán formalizar convenios para la concertación de unidades escolares de apoyo (p.9908).

Asimismo, se tiene como referencia la Carta Europea de los Derechos de los Niños Hospitalizados que, en su numeral 4 literal r, promulga el derecho de los niños a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital y "a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada" (Parlamento Europeo, 1993, p.70).

No obstante, en el caso colombiano, principalmente en Medellín, aún se está en un inicio empírico de las actuaciones de compensación educativa, dirigidas a la población hospitalizada, aunque se ha dado un acercamiento muy importante de varios centros hospitalarios. En la actualidad, los programas de intervención se han focalizado principalmente en el acompañamiento asistencial, lúdico y recreativo.

Retos de una pedagogía incluyente en contextos adversos

Uno de los principales retos de estas actuaciones educativas en el hospital se centra en establecer contactos asertivos con las instituciones o centros educativos de origen de los niños hospitalizados, para que las aulas hospitalarias se conviertan en puente vehiculizador de los procesos pedagógicos y la continuidad curricular. En esencia, la educación que deben ofrecer las aulas hospitalarias es más que estructura, medios logísticos, contenidos o procedimientos; se entiende como concertación con los centros educativos de referencia y con los servicios de atención educativa domiciliaria, si el niño así los precisara, ya que el objetivo primordial es que el niño se incorpore de nuevo al centro escolar con las máximas garantías de éxito y pueda desarrollar, en la medida de sus posibilidades, una vida lo más normalizada posible.

La presencia escolar es importante para conseguir unas metas académicas adecuadas y para la continuación del vínculo social y afectivo con los pares y con los maestros. La visita del tutor al hospital; las cartas periódicas de los compañeros de clase; las llamadas telefónicas a los compañeros más cercanos, para estar al día de los acontecimientos escolares; el contacto directo del profesor del hospital con su tutor; el intercambio de ejercicios, pruebas, evaluaciones; la visita del profesor del hospital; e incluso el acompañarle, si es posible, el primer día de clase vienen a favorecer el hecho de que se mantengan vivos unos lazos, una red de comunicación para que la ruptura total no se dé de ninguna forma (Mijares, 1993).

Esto es posible si se tiene una perspectiva de la pedagogía no solo como patrón institucional, sino como aquella que puede llegar al estudiante al lugar en donde se encuentre, incluso en el contexto hospitalario. En este sentido, la pedagogía hospitalaria permite que esta tarea se realice con el fin de proveer a estos niños herramientas para desempeñarse de forma óptima en la vida, respondiendo a sus intereses académicos, que les posibilite ser desde sus

particularidades, y que les ofrezca una formación integral en diferentes aspectos, no solo en lo académico, sino también en lo social y personal.

En este contexto de retos y posibilidades surge la necesidad de diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica que ofrezca una respuesta educativa adaptada a las necesidades de los niños que deben ausentarse de sus aulas escolares, debido a la situación de hospitalización, con el fin de facilitar no solo su proceso de aprendizaje, sino también el posible reingreso al centro educativo de origen, tratando de aminorar las dificultades académicas a causa de la ausencia y la desventaja educativa a la que estarían sometidos.

Experiencias educativas en aulas hospitalarias a nivel internacional y nacional

A continuación se relacionan algunas de las más significativas experiencias en el ámbito internacional y nacional en el desarrollo de complementariedad académica de las aulas hospitalarias.

España, por ejemplo, es un país pionero en el diseño e implementación de propuestas pedagógicas en las aulas hospitalarias, ya que son pocos los hospitales que hoy no cuenten con un aula hospitalaria entre sus instalaciones. En el caso de la provincia de Andalucía, el número de aulas hospitalarias asciende en la actualidad a 43. En estas se trabaja para que el alumnado pueda continuar con la escolarización con total normalidad; son atendidos los niños y niñas que se ven obligados a pasar un tiempo en el hospital, lejos de sus centros escolares de origen. Cuenta con el apoyo de 53 profesores, quienes actúan en estrecha coordinación con los docentes del centro escolar de cada uno de los niños hospitalizados. Son atendidos niños entre de los 3 a los 16 años, aunque en ocasiones puntuales son atendidos niños de otras edades superiores, como aquellos que van al bachillerato.

En la ciudad de Valencia, el Hospital Infantil de la Fe cuenta con una Unidad Pedagógica que dirige sus actividades académicas a niños y niñas, con edades comprendidas entre los 4 y 15 años

que deben permanecer en el centro durante más de quince días, es decir, son pacientes de larga estadía o que sufren continuos reingresos; sin embargo, con aquellos pacientes que son de corta estadía, se realizan actividades académicas si así ellos lo desean. En esta aula escolar, cada niño inicia sus actividades escolares, con idéntico calendario y número de horas que en el resto de centros educativos.

Por su parte, el aula hospitalaria del Hospital Virgen de la Arrixaca, en El Palmar (Murcia), atiende a niños con edades comprendidas entre 4 y 16 años; cuando se da un caso de corta permanencia en la hospitalización, la atención pedagógica se centra en préstamo de libros, realización de actividades de que dispone el centro y juegos. Cuando la hospitalización es superior a dos semanas, el trabajo es una continuación de lo realizado en el centro educativo de origen, para ello se establece contacto con este y se demanda un plan de trabajo con la duración del tiempo de hospitalización probable.

Para el caso de América, 32 hospitales de México, entre los que se encuentra el Hospital infantil de México Federico Gómez, cuentan desde el 2005 con el programa *Sigamos aprendiendo en el hospital*, liderado por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salud. Este proyecto tiene el objetivo de reducir el riesgo del atraso escolar entre niños y jóvenes hospitalizados; retoma, además, diferentes elementos de una serie de iniciativas de los sectores salud y educación y está diseñado en forma flexible para poder adaptarse a las necesidades de los pacientes de cada hospital e instituto. Entre los componentes se encuentran el equipamiento de un aula en el hospital con libros de texto, libros para la educación no formal y computadoras con software educativo, y el equipamiento del hospital con computadoras portátiles que podrán ser instaladas en forma temporal en las habitaciones y diferentes áreas donde se encuentran los pacientes.

En Chile, la Fundación Carolina Labra Riquelme, organización sin fines de lucro, tiene como

propósito la implementación, mantenimiento y promoción de escuelas hospitalarias en este país; fundada en el año 1998, desde sus inicios no ha cesado en su afán de promover, difundir y desarrollar las aulas hospitalarias. Cuenta con seis aulas en varios centros de Chile, entre ellos la Escuela del Instituto Nacional de Rehabilitación Pedro Aguirre Cerda, que es la más antigua de la Fundación, próxima a cumplir diez años de funcionamiento. La población atendida en esta escuela cursa enseñanza prebásica, básica o media. El trabajo pedagógico que se desarrolla con los pacientes alumnos se realiza principalmente en el aula, a través de programas educativos individuales que responden a los ritmos y estilos de aprendizajes de cada educando. En su gran mayoría, los alumnos y alumnas de la Escuela están matriculados en un establecimiento regular de educación, por lo que el quehacer docente es principalmente compensatorio, con apoyo de intervención psicopedagógica. Como una acción muy importante de esta escuela cabe señalar que existe un fuerte interés por involucrar a las escuelas de origen de cada alumno o alumna en su proceso educativo, pues para el Hospital es una prioridad la integración de sus pacientes, tanto en el contexto social como escolar.

También en Chile existe el proyecto educativo para colegios de niños con cáncer, liderado por la Fundación Nuestros Hijos (2007); este proyecto les permite a los niños que requieren de tratamientos y hospitalizaciones prolongadas continuar con sus estudios. Una de las conclusiones a las que han llegado es que a través de su programa de aulas hospitalarias se aprecia que el shock inicial por entrar a una escuela oncológica puede ser menos traumático para un niño, mientras tenga un conocimiento acertado de su condición física y de sus potencialidades y posibilidades futuras, por ello la experiencia es tanto humana como pedagógica. Actualmente cuenta con una matrícula de 38 niños oncológicos, quienes asisten a clases con media jornada.

Por su parte, en Colombia se ha dado un acercamiento a la implementación de aulas hospitalarias,

enfocadas al acompañamiento escolar y no solamente al trabajo asistencialista, como es el caso del Hospital Infantil Universitario Rafael Henao Toro, ubicado en la ciudad de Manizales (Caldas), que dentro de su plan de acción, llamado *Hospital amigo*, contempla el programa de apoyo escolar en el hospital, el cual, en la actualidad, aún se encuentra en desarrollo, pero parte de la necesidad de tender un puente entre las cotidianidades académicas y el tiempo de hospitalización, para lo cual un equipo de docentes está presto a orientar y apoyar la parte académica de los niños y adolescentes que llevan varios días hospitalizados. Este ejercicio trata de corregir, de alguna manera, la ruptura académica que se presenta durante un proceso de hospitalización, con el propósito de que el regreso al colegio sea menos traumático.

También en Colombia, específicamente en Medellín, existe el programa de Aula Lúdico-pedagógica del Hospital Pablo Tobón Uribe, surgido en el año 2000, el cual tiene como objetivo ofrecer al menor hospitalizado una alternativa lúdico-pedagógica enfocada a minimizar los efectos de la hospitalización, en lo que se refiere a su desarrollo afectivo, cognitivo y social, y contribuir a que su estancia sea más satisfactoria y redunde en su desarrollo integral. Este programa ha encontrado que la intervención lúdico-pedagógica minimiza los efectos de la patología del niño, al aportar un espacio donde se disminuyen los niveles de estrés ocasionados por el tratamiento médico.

Ahora bien, las líneas precedentes permiten mostrar cómo desde la pedagogía hospitalaria se ha venido pensando en actividades lúdico-recreativas dentro de las aulas hospitalarias que involucren la pedagogía con el arte o el acompañamiento pedagógico. Es el caso de la Fundación HOMI (Hospital La Misericordia), quienes desde su fundación buscan fortalecer

la autoestima en niños y niñas hospitalizados a través de las expresiones artísticas, (...) trabajar en el autodesarrollo de la persona en una situación de hospitalización a través de actividades de

comunicación y de autonomía, utilizando como herramienta pedagógica las expresiones artísticas, para potenciar al niño y la niña en su formación como seres integrales (2009).

En el caso del programa Aula Hospitalaria de la Fundación Cardioinfantil - Instituto de Cardiología en Colombia, se afirma:

Garantizamos el derecho a la educación de estos niños, niñas y adolescentes, vinculándolos al sistema escolar durante su tratamiento médico y hospitalización, a través de clases y actividades escolares en el hospital. Estos “estudiantes-pacientes” reciben clases de preescolar, primaria y bachillerato de acuerdo a sus antecedentes educativos y desarrollo cognitivo (s.f.).

Las anteriores experiencias demuestran cómo la estrategia de implementación del programa de intervención psicopedagógica en niños en situación de hospitalización buscan alcanzar un mismo objetivo: repensar una educación incluyente que no solo se visualice desde el contexto del aula de clase, sino también en contextos diferentes o espacios alternativos al aula, para así mejorar la calidad de vida de los niños y sus familias.

Intervención psicopedagógica en el contexto hospitalario: una opción por la inclusión educativa

Todos los estudiantes tienen unas necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, cuya satisfacción requiere una atención inmediata. Esta atención puede ser proporcionada, para la mayoría de ellos, mediante las actuaciones pedagógicas habituales en los centros escolares y en las aulas. Sin embargo, en ocasiones, las necesidades educativas de algunos alumnos requieren la adopción de actuaciones tanto de carácter pedagógico y curricular, como organizativos y administrativos; en el caso de los niños hospitalizados, también deben

considerarse los aspectos contextuales y los relativos a la utilización de recursos específicos distintos a los habituales.

Reconociendo que todas las personas tienen diferentes modos de aprendizaje, se necesitará de un método de enseñar adecuado que tenga en cuenta las necesidades básicas generales de quien aprende, y que pueda, además, adaptarse a las diferencias individuales, de modo que se dé a todos la misma oportunidad de acercarse al conocimiento, sea cual fuere su potencial intelectual y los modos diferentes de comprender la realidad y de ver el mundo.

Martínez (2002) propone el concepto de intervención pedagógica como un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo. La salud es considerada como un elemento básico de la calidad de vida y del bienestar de las personas, por ello es importante, desde este punto de vista, reconocer la relevancia de la intervención psicopedagógica como propuesta que favorece y fortalece el desarrollo integral del niño hospitalizado. Esta intervención en el centro hospitalario se presenta aquí como una acción educativa de la que se puede servir todo niño para adquirir, mediante el uso de su fuerza de voluntad y de su inteligencia, todas las actitudes, conocimientos, valores y hábitos que contribuyan a su autodeterminación, a pesar del obstáculo de su enfermedad.

La finalidad de la psicopedagogía hospitalaria debe ser la misma que la de la educación, es decir, la búsqueda del desarrollo integral de la persona, persiguiendo la máxima evolución de todas sus capacidades, incluso en una situación anómala como es el hecho de estar enfermo y hospitalizado. Esta finalidad se consigue a través de un objetivo principal: prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los niños, en edad escolar, que se encuentran ingresados en un hospital (Lizasoáin, 2000).

Para Fernández y López (2006), la intervención psicopedagógica en el contexto hospitalario debe favorecer los siguientes objetivos:

- Proporcionar apoyo afectivo al niño
- Tratar de reducir el déficit escolar
- Disminuir la ansiedad y demás efectos negativos desencadenados como consecuencia de la hospitalización
- Mejorar su adaptación y ajuste a la hospitalización y a su situación de enfermedad
- Mejorar la calidad de vida del niño hospitalizado
- Fomentar las actividades, procurando que el niño ocupe provechosamente su tiempo
- Cultivar la natural alegría infantil y las relaciones sociales

Por su parte, Lizasoáin (2000) también afirma que la intervención psicopedagógica debe ser iniciada desde el mismo momento en que el niño ingresa en el hospital, independientemente de la enfermedad que padezca o de la duración en el centro hospitalario, si bien hay que tomar estas características como punto de partida para la elaboración de programas de intervención específicos para cada niño. En este sentido, las formas de intervención de la psicopedagogía hospitalaria se pueden clasificar en cuatro apartados:

- *Enseñanza escolar*: con las actividades escolares se persigue fundamentalmente evitar la pérdida del hábito intelectual y del esfuerzo personal en el niño ingresado; compensar sus lagunas a nivel de aprendizaje, evitar el retraso escolar y favorecer la readaptación del niño una vez regrese al colegio.
- *Actividades lúdicas*: el aburrimiento prolongado hace que el niño enfermo se vaya entristeciendo y acabe adoptando una actitud pasiva e indiferente ante lo que antes le causaba gozo y alegría. El juego en el hospital es una actividad que proporciona al

niño bienestar y confianza, y cumple a la vez con las funciones recreativa, educativa y terapéutica.

- *Orientación personal*: entendida como relación de ayuda al paciente pediátrico, que se desarrolla a través del diálogo y la compañía.
- *Estrategias psicopedagógicas específicas de intervención*: estas estrategias incluyen desde los programas concretos de preparación a la hospitalización, hasta las iniciativas específicas de intervención educativa y terapéutica.

Hacia una propuesta de intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica facilita y promueve el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos: orientadores, tutores, profesores, familia y sociedad (Vélaz, 1998). Desde este punto de vista, el interés es realizar un plan de intervención psicopedagógico para el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de los niños en situación de hospitalización, incluyendo personal como pedagogos(as), psicólogos(as) y trabajadores(as) sociales, como mediadores para promover, desde el ámbito hospitalario, la intervención psicopedagógica; es una propuesta que favorece y fortalece el desarrollo integral del niño hospitalizado.

Los tratamientos psicopedagógicos pretenden compensar de "algún modo" el tiempo que el niño permanece por fuera de la escuela, y aportar contenidos que son vistos durante su periodo de hospitalización, esto no solo sirve para apoyar el aprendizaje de contenidos, sino para darle al niño la posibilidad de centrar su atención en otro aspecto que no sea la hospitalización, los medicamentos, los doctores, el dolor y su enfermedad. Uno de los resultados que expone el proyecto objeto de esta reflexión académica se centra en dilucidar aspectos tales como: acompañamiento a los niños, apoyo familiar, la continuidad de los procesos escolares, y una experiencia diferente a

hospitalizaciones previas frente a otras experiencias en ambientes hospitalarios; lo anterior se lee desde el punto de vista de una perspectiva de potencia que a mediano y largo plazo tendrá un beneficio efectivo del programa de atención psicopedagógica dirigido a los niños y a su familia, como apoyo fundamental para la continuidad de los procesos de aprendizaje y su contribución para mejorar la adaptación al medio hospitalario.

La tabla 1 muestra evidencia más allá de los juicios de valor que se puedan apreciar en el aula Pablito frente a la atención; las cifras pretenden destacar las posibilidades en las categorías de intervención surgidas durante el acompañamiento del programa psicopedagógico que se propone.

Tabla 1. Fortalezas encuesta padres y maestros

Fortalezas	F*	%
Mejora el estado de ánimo y salud de los niños	8	22,2
Acompañamiento de los niños	23	63,88
Desarrolla la motivación	3	8,33
Permite externalizar los temores	1	2,77
Continuar los procesos escolares	12	33,33
Material utilizado	3	8,33
Comunicación con el colegio	6	16,66
Experiencia de hospitalización diferente	9	25,00

*F: frecuencia

Nota: La tabla corresponde a la descripción de las fortalezas expresadas por padres y maestros de los centros educativos de origen de los niños que participan del programa de intervención psicopedagógica del Hospital Pablo Tobón Uribe.

Según lo anterior, se observa que la mayor fortaleza del plan de intervención psicopedagógica corresponde al acompañamiento de los niños, ya que 23 de las 36 personas encuestadas, es decir, el 63%, coincidieron con esta apreciación; de cerca

la acompaña la continuidad de los procesos escolares, con una frecuencia de 12, para un porcentaje del 33,33%.

Lo dicho por el personal médico, durante una entrevista semiestructurada, así lo resalta un médico del área de pediatría:

El programa ha cambiado no solo la dinámica en el hospital (ya tengo que ir a buscar a los niños al aula Pablito para realizar mi ronda), sino que, además, posibilita que estos continúen su proceso de aprendizaje y social, al integrarse con otros niños con su misma condición y así su calidad de vida mejora significativamente.

La reflexión continúa en torno al papel de una pedagogía incluyente en contextos adversos y la responsabilidad fundante de familias y escuelas como acompañantes del proceso del sujeto enfermo, que lejos de ser excluido ha de ser reconocido. El trabajo interdisciplinario implica alejarnos de los esquemas que miren al niño y al joven como sujeto de padecimiento para abrir las posibilidades de auscultar en lo más profundo del niño enfermo en ambientes hospitalarios; ese sujeto que desea vivir su infancia en un ambiente armonioso, acogedor y que no lo margine del mundo escolar y que lo incluya al mundo escolar desde su ser niño.

REFERENCIAS

- Colombia, Congreso de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf
- Fernández, A. y López, I. (2006). Transmisión de emociones, miedo y estrés infantil por hospitalización. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 631-645.
- Fundación Cardioinfantil - Instituto de Cardiología (s.f.). Recuperado de <http://www.salvauncorazon.org/aula-hospitalaria>
- Grau, R. y González, M. C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Hospital Infantil de México Federico Gómez. (s.f.). Recuperado de http://www.himfg.edu.mx/interior/el_instituto.html
- Hospital La Misericordia. (2009). *Pedagogía hospitalaria*. Recuperado de <http://pedagogiahospitalariafum.blogspot.com/>
- Lizasoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria*. Pamplona, España: Eunate.
- Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Mijares, J. (1993). *Integración escolar del niño y adolescente con cáncer. Primeras jornadas internacionales de atención multidisciplinar al niño con cáncer*. Valencia, España: ASPANION.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España. Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *Boletín Oficial del Estado Español (BOE)*, 9902-9909. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf>
- Parlamento Europeo. (1993). Carta Europea de los niños hospitalizados. *Boletín de Pediatría*, 34, 69-71. Recuperado de <http://www.pediatriasocial.es/Documentos/cartaeuropea.pdf>
- Vélaz, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.



Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria*

Resources for Inclusive Education in the Context of Elementary Education

Blanca Aurelia Valenzuela** Manuela Guillén Lúgigo*** Reyna de los Ángeles Campa Álvarez****

Para citar este artículo: Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75

Recibido: 15-septiembre-2014 / **Aprobado:** 1-diciembre-2014

Resumen

El propósito de la presente investigación es identificar los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la educación primaria. Se realizó un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo). La muestra la conformaron 178 profesores de educación primaria pertenecientes al estado de Sonora, México. Los datos obtenidos se analizaron en el programa estadístico SPSS, versión 21.00 y el programa Atlas.ti. Los resultados indican que los profesores presentan una actitud favorable hacia la inclusión; los tipos de inclusión propuestos son la impartición de clases de un profesor capacitado en el aula ordinaria y el apoyo de especialistas. Para la implementación de clases se requiere contar con recursos materiales, personales, metodología apropiada, organización y planificación. Se propone un esquema general de la inclusión educativa.

Palabras clave: diversidad, necesidades educativas especiales, actores educativos

Abstract

The purpose of this research is to identify the requirements and resources needed to care for the educational diversity and inclusion in the context of primary education. A mixed (qualitative and quantitative) study was conducted. The sample consisted of 178 primary education teachers belonging to the state of Sonora, Mexico. The data obtained were analyzed with the statistical program SPSS, version 2100 and the program Atlas.ti. The results indicate that teachers have a favorable attitude towards inclusion; the proposed inclusion types are the instruction of classes from a teacher trained in the regular classroom and the support of specialists. For the implementation of classes, it is required of having material resources, personnel, appropriate methodology, organization and planning. It proposes a general outline of the inclusive education.

Keywords: diversity, special educational needs, educational actors

* Artículo de investigación derivado de la tesis de maestría "Actitudes y práctica docentes hacia la inclusión educativa: un estudio con profesores de educación primaria en el Estado de Sonora". Universidad de Sonora, México.

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación; profesora del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: blancav@sociales.uson.mx

*** Doctora en Ciencias Políticas y Sociología; profesora del Departamento de Trabajo Social, Universidad de Sonora, miembro del (SNI). Correo electrónico: mguillen@sociales.uson.mx

**** Maestra en Ciencias Sociales, profesora del Departamento de Psicología y Cs. de la Comunicación. Universidad de Sonora. Correo electrónico: reyna_angels@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La infancia es considerada la etapa más significativa en el desarrollo humano, en esta etapa se forman las estructuras funcionales del cerebro que configuran las condiciones y predisposiciones del aprendizaje. Es considerado un periodo crítico en donde se determina el funcionamiento adecuado de los sistemas sensoriales, patrones de conducta y se establecen vínculos afectivos sociales (Martínez, 2006). En la etapa escolar, que es alrededor de entre los seis y doce años, los niños y niñas empiezan a desenvolverse y a hacerse más autónomos en sus acciones, autoconcepto y personalidad (Rice, 1997). Por lo que la asistencia a la educación básica se considera un hito en la vida de los individuos, ya que representa la transición del niño al terreno público, lo cual permite adquirir múltiples conocimientos y experiencias individuales, y en donde la relación pedagógica que se establezca será de vital importancia para la construcción de nuevos aprendizajes escolares y de vida (Sarlé, 2010).

La educación tiene la finalidad de garantizar la orientación adecuada, del niño y de la familia para lograr un sistema de influencias positivas necesarias que le permitan al infante un desarrollo psíquico y emocional estable (Ochoa y Nossa, 2013). El acceso a la educación de todas las personas contribuye en gran medida a la aportación que realizan organismos internacionales, en los que cabe destacar la labor de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

La nueva política educativa propone una educación inclusiva, que supone revisar el compromiso y el alcance del proceso integrador, tratando de construir una escuela que responda no solo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. Demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Parrilla, 2006).

La inclusión educativa es la lucha contra las desigualdades sociales, la exclusión y la segregación que anteriormente se vivían, al rechazar del sistema educativo a personas de clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad. A partir de la Declaración de Salamanca se proclamó que “todos los niños(as) y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños” (Unesco, 1994). Se emprendió entonces un movimiento social que se fundamenta en los derechos humanos, en la justicia, la equidad y la igualdad de oportunidades que todos los seres humanos poseemos.

Desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Se debe conocer la escuela a profundidad para reconocer los valores de la educación inclusiva y crear un ambiente de convivencia en la diversidad que fortalezca las estrategias para desarrollar aprendizajes válidos y personalidades equilibradas, respetuosas; condiciones necesarias para formar una ciudadanía responsable ante sí mismo y ante el mundo que le toca vivir a los individuos (Casanova, 2011).

Mencionado lo anterior, el objetivo principal de la presente investigación es identificar los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la educación primaria, con el fin de que sea de auténtica calidad y permita el máximo desarrollo posible de las potencialidades de los educandos.

MARCO TEÓRICO

1. De la exclusión a la inclusión educativa

Los conceptos de exclusión e inclusión están adquiriendo un protagonismo cada vez mayor en los debates sociales y educativos. Cada vez se señala más y se debate sobre inclusión educativa; se ha originado una serie de movimientos e iniciativas que aspiran a hacer efectiva la meta de una educación de calidad para todos y con todos. Lo cierto

es que a pesar de los esfuerzos realizados se sigue viviendo la exclusión social (Valenzuela, Guillén, Campa, López y León, 2012).

La exclusión social es uno de los problemas más importantes que enfrenta nuestra sociedad actual. Desde el campo de las ciencias sociales, la exclusión social es entendida como un proceso multidimensional que se agrupa en procesos muy diversos, como el empleo precario, inserción económica, política y cultural, el acceso a la educación, salud, seguridad social, derechos, desigualdad, participación, ciudadanía, entre otros (Ocampo, 2013). Los centros educativos no son ajenos a ello, por lo que deben ser conscientes del papel que pueden llegar a representar en la legitimación de las desigualdades (Arnaiz, 2003).

En los estudios de Parrilla (2006) en el ámbito educativo para dar respuesta a la diversidad, se encontraron cuatro fases que ha seguido el trayecto hacia la inclusión: exclusión, segregación, integración e inclusión (tabla 1). Debemos considerar que estas fases no son periodos que se han ido sucediendo uno tras concluir otro, en el sentido de que ya nos encontramos en el momento de la educación inclusiva y, por lo tanto, no queda nada de las etapas anteriores.

Tabla 1. Trayecto de la exclusión hacia la inclusión

Fase	Condiciones educativas (Para clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad)
Exclusión	No escolarización para todos o algunos de estos grupos
Segregación	Escolarización para todos o algunos de estos grupos
Integración	Incorporación de algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria (sin que esta haga cambios sustanciales)
Inclusión	Creación de una escuela entre todas y todos para todas y todos

Fuente: adaptada de Parrilla (2006, p.128).

Las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son: el reconocimiento de la educación como un derecho y la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros (Arnaiz, 2003). La inclusión educativa se constituye en una innovadora e inexcusable visión de la educación basada en la diversidad, la cual implica la aceptación y valoración de las diferencias y reconoce a todos los(as) niños(as) como sujetos plenos de derechos (Casanova, 2011).

Blanco (2008) menciona que la inclusión educativa es la transformación de los sistemas educativos y culturas, así como las prácticas educativas y la organización de las escuelas con la finalidad de satisfacer las diversas necesidades educativas de los estudiantes, para que los aprendizajes y la participación plena de cada niño(a) puedan ser alcanzados.

Por su parte, la Unesco (2005) define la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje y las actividades culturales y comunitarias para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

2. Diversidad y necesidades educativas especiales

La diversidad se refiere al hecho de ser individuos únicos y diferentes, es algo tan normal como la vida misma y, por lo tanto, debemos aprender a vivir y trabajar con ella (Gimeno, 2000). El término *diversidad*, desde el punto de vista etimológico, procede de la palabra latina *diversitas,-atis*. En el Diccionario de la Lengua Española diversidad es: variedad, semejanza, diferencia; pero en segunda acepción dice: abundancia, concurso de varias cosas distintas (Buendía, 1990).

El término *diversidad* considera las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual (Gómez, 2012). Por su parte, Gómez (2011) define diversidad como todo aquello que derive de una característica individual del ser humano, ya sea esta de raíz social, biológica o psicológica; además, cada característica debe ser atendida individualmente, siempre que no se caiga en la exclusión o la desigualdad.

Dentro de la diversidad entra la discapacidad. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF, 2001), la discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Se agrupan en los siguientes tipos: motriz, visual, intelectual, auditiva, lenguaje, múltiples y otras.

En cuanto a la expresión “necesidades educativas especiales” (NEE), esta nació en Inglaterra en 1978, en el llamado Informe Warnock, en donde se señaló que las necesidades educativas especiales podrían abarcar todas aquellas que requiriesen alguna de las siguientes intervenciones:

- La dotación de medidas especiales de acceso al currículum mediante equipamientos, instalaciones, recursos especiales, modificación del espacio físico o técnicas de enseñanza individualizadas.
- La dotación de un currículum modificado.
- Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en el que tuviera lugar el hecho educativo.

3. Recursos para la inclusión educativa

El deber que tienen las escuelas es ofrecer las herramientas acordes a las características particulares de los educandos, de manera que todos y cada uno de los estudiantes de la comunidad educativa

se sientan acogidos, seguros y convencidos de que lograrán sus metas.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México (2009), en las escuelas se deben emplear estrategias de enseñanza que favorezcan efectivamente los aprendizajes, donde el currículum sea tomado como una herramienta flexible y dinámica, a partir de la cual se pueden y deben realizar las modificaciones necesarias para cada niño en particular, considerando el contexto actual en el que se desenvuelve para que pueda realmente aprender; todo esto con la finalidad de detectar y reducir las barreras para los aprendizajes y la participación.

La diversidad requiere una adecuada atención en el contexto educativo para ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad, en donde:

- Se respete el derecho a la igualdad de oportunidades.
- La atención debe girar hacia la diversidad como un tema clave para la educación de todos los estudiantes.
- Se responda a las necesidades de los estudiantes.
- Se desarrollen propuestas de enseñanza para estimular y fomentar la participación de todos los estudiantes.

A continuación se mencionan tres investigaciones realizadas en torno a la temática planteada:

Oliver (2003) estudia las prácticas diarias que los docentes desarrollan en su enseñanza para atender a todos y cada uno de sus alumnos; así mismo, pone de manifiesto los pensamientos, las creencias y las actitudes que subyacen a sus comportamientos y se hacen explícitos los dilemas entre el pensamiento y la acción de los profesores; utiliza un diseño descriptivo en el que se combinan la metodología cuantitativa y la cualitativa.

Gento (2007) realiza una investigación donde evidencia la necesidad de que en las escuelas se cuente con recursos materiales, personales (tales como profesores y otros profesionales debidamente preparados), metodológicos y organizativos. A su vez estudia los elementos necesarios

para una educación de calidad en condiciones de equidad para todas las personas, a saber: líderes y profesionales con actitud positiva, dominio de las estrategias pertinentes, recursos materiales y personales.

Valenzuela *et al.* (2012) realizaron un estudio en donde se pusieron de manifiesto los requisitos y recursos necesarios para el tratamiento de la diversidad con auténtica calidad que permitan el máximo desarrollo posible de las potencialidades de todos y cada uno de los estudiantes. Los resultados indican una actitud favorable en todos los niveles educativos ante la integración e inclusión de personas con necesidades especiales y diversas, para la cual se requieren recursos: materiales, de personal, metodológicos y de organización y planificación.

Las investigaciones mencionadas permiten tener un referente para abordar el objeto de estudio de la inclusión educativa.

METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque mixto, se representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno de estudio (Hernández y Mendoza, 2008). Es de tipo descriptivo-correlacional, debido a que describe las variables relacionadas con la inclusión educativa y a la vez busca conocer la relación o asociación entre ellas.

1. Participantes

La muestra total estuvo conformada por 178 profesores; y los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes:

- Profesores de educación primaria del sector público.

- Escuelas primarias con apoyo de los Servicios y Centros para la educación especial y la educación inclusiva en México.
- Pertenecientes a los municipios de Hermosillo, Ures, Guaymas y Álamos, del estado de Sonora, México.

Hubo dos fases de recogida de datos:

1. Fase cuantitativa: durante el período 2013-2 se aplicó el cuestionario-escala sobre la integración educativa e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y diversas (Gento, 2008).
2. Fase cualitativa: durante el período 2014-1, se realizaron grupos focales.

2. Instrumentos

En la fase cuantitativa se empleó la técnica cuestionario-escala, la cual consiste en una serie de preguntas estructuradas, que especifican en forma previa el grupo de alternativas de respuesta y el formato de la respuesta; estas pueden ser de opción múltiple dicotómica o de escala.

Se utilizó el cuestionario-escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas elaborado por Gento (2008). Se evaluaron los siguientes aspectos:

1. Actitudes de integración e inclusión
2. Régimen de inclusión en estudiantes con necesidades educativas especiales
3. Tipo de integración o inclusión más conveniente
4. Ventajas que ofrece la inclusión en los entornos inclusivos
5. Recursos para mejorar la inclusión.

La escala de evaluación utilizada es de tipo Likert, con opciones 1 (nunca), 2 (escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). La duración de la aplicación es aproximadamente de 30 minutos.

En la fase cualitativa se realizaron grupos focales, los cuales consisten en una reunión con

modalidad de entrevista grupal, abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. En este sentido, el uso de la técnica de grupos focales permitió conocer las opiniones y actitudes que muestran los profesores hacia la inclusión educativa.

3. Procedimiento y análisis de datos

La aplicación se realizó en los planteles educativos de las escuelas, en el horario asignado por los respectivos directores. En cuanto a la aplicación de ambas técnicas, se indicó que respondieran con la mayor veracidad y se garantizó el anonimato.

Una vez concluida la recolección de datos tanto de la fase cuantitativa como la cualitativa,

se prosiguió a su respectivo análisis. Para el análisis cuantitativo se empleó la base estadística de datos SPSS, versión 21.00, en donde se realizó un análisis estadístico descriptivo y correlacional para determinar la fiabilidad y validez de los resultados. La información cualitativa obtenida por los grupos focales se analizó mediante el programa de Atlas.ti (v 5.5), lo que permitió crear diagramas explicativos de la información recabada.

RESULTADOS

El análisis de validez del instrumento arrojó un alfa de Cronbach de 0,885, lo cual indica un alto grado de fiabilidad. En la tabla 2 se describen los resultados generales que se obtuvieron en las variables que integran el instrumento.

Tabla 2. Variables del cuestionario-escala de inclusión educativa

Variables	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Alfa de Cronbach
Actitudes	3,596	3,538	5,00	0,7611	0,878
Tipos de diversidades					
1. Intelectual	3,718	4,00	5,00	0,965	0,875
2. Visual	3,945	4,00	5,00	1,656	0,896
3. Auditiva	3,798	4,00	5,00	1,131	0,874
4. Motora	3,722	4,00	5,00	1,117	0,873
5. Conductual	3,664	3,666	5,00	1,090	0,874
6. Socio-familiar	3,772	4,00	5,00	1,141	0,873
7. Cultural	3,401	3,200	3,00	0,914	0,882
8. Superdotados	3,508	3,400	3,40	0,934	0,881
Tipo de integración	3,541	3,500	3,50	0,848	0,878
Ventajas estudiantes con NEE	4,00	3,888	4,00	2,022	0,903
Ventajas estudiantes sin NEE	3,980	4,000	5,00	0,759	0,880
Estrategias para mejorar la inclusión de los alumnos con NEE					
1. Recursos materiales	3,976	4,00	4,60	0,781	0,880
2. Recursos personales	3,984	4,200	5,00	0,809	0,877
3. Metodología adecuada	4,057	4,100	5,00	0,751	0,875
4. Organización	4,044	4,200	5,00	0,789	0,876
5. Planificación	4,071	4,333	5,00	0,838	0,875

Se muestra que los participantes presentan una actitud favorable hacia la inclusión, y que los tipos de diversidades que obtuvieron las medias más altas son: visual, auditiva, sociofamiliar y motora. El tipo de integración más destacado es “todo el tiempo en el aula (integración plena) atendidos por el profesor ordinario y por especialistas o de apoyo”. Los resultados demuestran que la inclusión traería mayores ventajas a los estudiantes con NEE. Respecto a las estrategias para la mejora de la inclusión, se obtuvieron medias más altas en metodología adecuada, planificación y organización.

En la figura 1 se describe la frecuencia de la variable actitudes, de la cual se encontró que los profesores muestran una actitud favorable hacia la inclusión, principalmente de los profesores especialistas en pedagogía terapéutica, en orientación y miembros de equipo psicopedagógicos.

Respecto al tipo de integración más conveniente, se destaca la integración plena, es decir, la referida a pasar todo el tiempo en el aula ordinaria atendidos por el profesor ordinario y por especialistas de apoyo; seguido por la opción “la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria y algún

Figura 1. Actitudes favorables

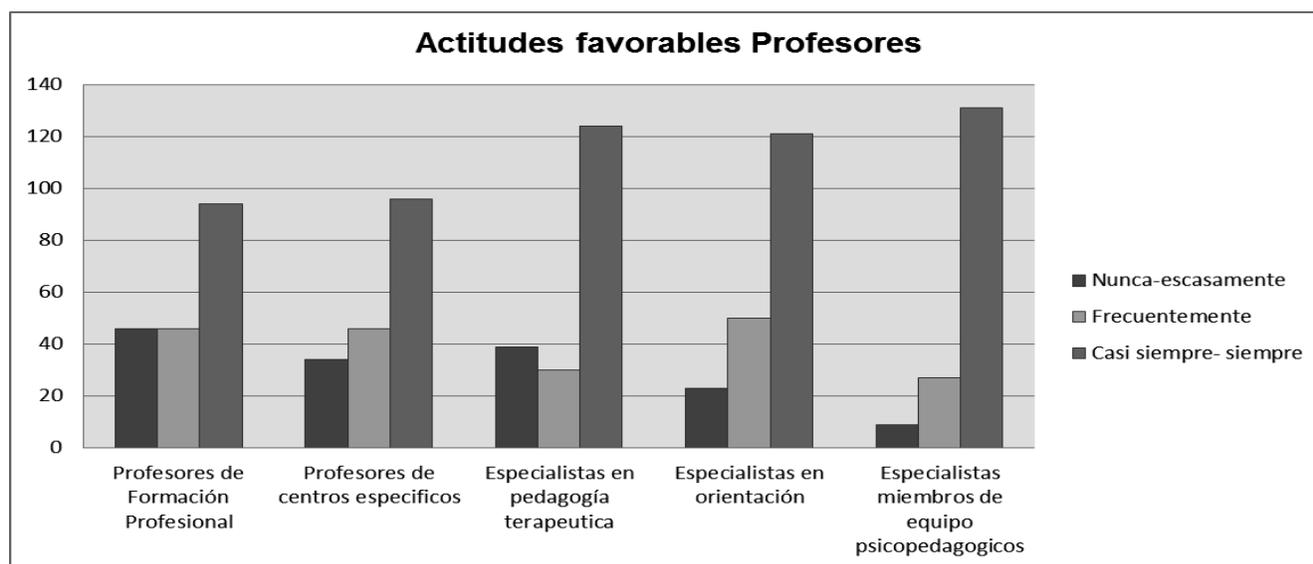


Tabla 3. Correlaciones entre las variables de inclusión educativa

Variables	Actitudes	Tipos de diversidades	Tipos de integración	Ventajas	Recursos para la inclusión
Actitudes	1	-	-	-	-
Tipos de diversidades	.548**	1	-	-	-
Tipos de integración	.501**	.382**	1	-	-
Ventajas	.339**	.510**	.491**	1	-
Recursos para la inclusión	.506*	.443**	.398**	.490**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo con el análisis cualitativo, en la figura 3 se muestra un esquema de acción para el tratamiento educativo de la diversidad.

A continuación se presenta un análisis del discurso con las principales opiniones recogidas. En la variable actitudes se muestra una actitud favorable en todos los niveles educativos ante la integración e inclusión de personas con necesidades especiales y diversas:

“La actitud que toman los alumnos cuando se integran alumnos con alguna discapacidad es más colaborativa, su participación en cuanto a estas personas no es sola una actitud favorable, sino también acciones favorables de los compañeros”.

“Un maestro juega un papel determinante en un grupo en la hora de que nos llega un alumno con capacidades diferentes, debemos de fomentar en los compañeros de la clase el espíritu de ayuda en ese alumno que más lo necesita, yo en vez de decir no, al contrario digo “esta es la persona que más necesita de todos nosotros”, los alumnos son muy nobles, al ver que el maestro tiene esa intención de ayuda, ellos lo hacen”.

“La actitud de los alumnos es muy afable, muy positiva, muy orientada hacia el estudio, como hay cierto grado de mayor madurez como que el estudiante ya sabe a lo que viene, no le anda haciendo al tonto, como a veces hay por ahí algunos alumnos. Es mucho el compromiso por parte de ellos”.

Los tipos de diversidades que se deben de incluir en aula van a depender del diagnóstico que se le dé al alumno:

“Se debe de hacer un diagnóstico adecuado, para colocarlo al grado que según él alcanza, y dar un seguimiento de cómo ha ido avanzando, desgraciadamente no se hace eso y por eso no se ha dado una inclusión en todos los niveles educativos, muchas ocasiones llegan hasta el básico porque ya no se les da el seguimiento y no evalúa su aprendizaje”.

“Se deben de incluir todas las capacidades diferentes, si estamos promoviendo la igualdad pues no hay que marcar diferencias, a nosotros como maestros se nos debe de capacitar para tratarlos”.

El tipo de integración propuesta por profesores universitarios es mediante la impartición de clases de un profesor capacitado en aula ordinaria; los estudiantes proponen una atención personalizada por especialistas:

“El sector educativo juega un papel muy importante, porque se necesitan recursos, se necesitan especialistas para que el tratamiento sea obligatorio, porque si no vamos a seguir igual de cómo estamos”.

“Es importante capacitar a los maestros para que se integren los alumnos de cualquier discapacidad en las aulas de nuestra institución o de cualquier otra”.

“Para atender estos niños se necesita de un equipo multidisciplinario para brindar una educación de calidad”.

Para implementar la inclusión en las aulas ordinarias se requiere contar con recursos materiales, recursos personales, metodología apropiada, organización y planificación:

“Me gustaría que nos capacitaran para cómo enseñarles, que nos brinden mecanismo y logística que se necesita y que no se tiene, que si volteamos a otros países nos damos cuenta que nos falta y debemos de aspirar a ese punto de lograr el tratamiento educativo sea cual fuera la discapacidad o desventaja, es que nosotros no tenemos los medios para tratarlo como estudiante normal”.

“La herramienta con la que debe contar el profesionista de la educación es de tipo conceptual, es decir una noción un concepto de diversidad, en otra instancia, tener una actitud favorable, que ellos como maestros exploraran lo que desde hace mucho está en las propuestas pedagógicas, de métodos diversos para alumnos diversos, que simplemente no se hace, se trabaja del mismo modo independientemente de sus antecedentes académicos, de sus

actitudes, de sus motivaciones, de sus disposiciones, de sus condiciones de pobrezas o riquezas, se echa a todos en el mismo saco y se hace una revoltura”.

“Se tendrían que ver instalaciones acondicionadas, programas educativos adaptados, personal capacitado para estas personas, toda una infraestructura, toda una inversión que se necesita para atender a estas personas desde el preescolar hasta a nivel licenciatura”.

Las ventajas que ofrecen la integración e inclusión educativa son la aceptación de la sociedad en general, mejora en la calidad humana, mejora de desarrollo afectivo y emocional, desarrollo social, rendimiento académico e intelectual en alumnos con necesidades especiales y diversas:

“Los padres se van a sentir motivados para mejorar en todos los aspectos y ser mejores padres y ayudar a su hijo en la integración educativa”.

“La sociedad ya no se mostrará distante o sorprendida, al contrario se va a mostrar colaborativa en la enseñanza del niño y vamos a crecer todos como seres humanos”.

“El alumno se sentiría feliz, al ser aceptado al mundo en el que vive, se siente bien consigo mismo, y aprende a vivir en amor, integración, tienen pensamientos positivos”.

CONCLUSIONES

Una variable indispensable para la atención a la diversidad e inclusión educativa son las actitudes de los profesores, debido a la influencia que tienen en la práctica docente, es decir, en las interacciones cotidianas que establecen entre profesor y alumno, así como con la comunidad educativa. Un hallazgo relevante en el estudio es la importancia que señalan los profesores de recibir una formación adecuada respecto a actitudes favorables hacia la inclusión y recibir capacitaciones constantes que les permita involucrar a toda la comunidad educativa (profesores, alumnos y padres de familia).

Es importante señalar que, de acuerdo con las políticas públicas en educación a nivel internacional, se deben combatir conductas discriminatorias para crear comunidades y culturas de aceptación hacia la diversidad. Por ello, el estudio de la cultura de la diversidad fue de gran relevancia.

Se detectó que en los centros educativos de educación primaria existe una cultura de diversidad, en donde se hace valer el derecho a la educación y se cuenta con una filosofía inclusiva; los profesores hacen hincapié en la importancia de informar a la sociedad en general en torno al tema de la diversidad e inclusión, esto con la finalidad de que haya una concientización y sensibilización sobre la diversidad.

Por otro lado, la práctica docente es un pilar fundamental en los haceres cotidianos del profesor. En este estudio se encontró que se realizan adaptaciones curriculares, diagnósticos y evaluaciones, se involucra en las actividades educativas a los padres de familia del alumno y existe un trabajo colaborativo entre los estudiantes; estas actividades son realizadas por la voluntad de los profesores, es decir, las actitudes favorables que tienen han propiciado su desarrollo. Pero es necesario señalar algunas de las sugerencias y necesidades que tienen los profesores: capacitaciones constantes para tener un conocimiento adecuado de los tipos de diversidades, diseño de programas adecuados para atender el tipo de diversidad, variedad de estrategias didácticas que contemplen a todos los alumnos.

Los profesores señalan que los requisitos necesarios para la inclusión educativa son los siguientes: inversión económica en cuanto a personal e infraestructura; sobre el personal, se necesitan maestros de apoyo, un equipo multidisciplinario (especialistas, psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, etc.); así como una reducción del número de alumnos en el aula; esto, con la finalidad de dar una mejor atención, que sea de calidad e integral.

Otro requisito fundamental es la infraestructura adecuada en el centro educativo, que cuente con

instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos, materiales didácticos, equipos y mobiliarios adecuados.

Esteve (2010) indica que para conseguir una educación de calidad es necesario el desarrollo de una formación adecuada de profesores, para que ellos puedan atender con éxito a los niños con dificultades; e igualmente modificar las estrategias didácticas y las formas de trabajo que la atención de estos niños requiere: ahí está la clave del nuevo desafío de calidad para nuestros sistemas educativos.

Algunas propuestas para futuras investigaciones serían involucrar a todos los actores educativos (profesores, alumnos y padres de familia) para conocer sus opiniones y sugerencias para la mejora de la inclusión educativa, así como elaborar programas de intervención para favorecer actitudes hacia la inclusión y en actividades innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación de hoy enfrenta un gran reto, tanto en el acceso a la educación como en su aprovechamiento. Tiene ante sí el desafío de realizar la función primordial de preparar y desarrollar en los estudiantes las destrezas, las habilidades y los conocimientos suficientes para enfrentar los desafíos del mundo actual y, al mismo tiempo, debe modificar, ajustar y adaptar perfiles docentes, planes de estudios, infraestructura y funcionamiento con la finalidad de promover las condiciones más adecuadas y propicias que le permitan ofrecer la educación de calidad requerida.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Buendía, E. (1990). Evaluación y atención a la diversidad. En H. Salmerón Pérez (Coord.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Barcelona: Wolters Kluwers.
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (2001). *Discapacidad*. Recuperado de http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf
- Esteve, J. (2010). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo. *Bordón*, 59(4), 581-595. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2582774.pdf>.
- Gento, S. (2008). *Investigación sobre tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos*. Madrid, España.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En AAVV. *Atención a la diversidad* (11-35). Barcelona: Graó.
- Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Memoria de Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Educación. 8. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escola_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2.
- Gómez, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 21-45. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFie/1088>.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. Álvarez Gayou (Presidente). *6º Congreso de Investigación en Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Martínez, M. (2006). *Educación y desarrollo en la edad escolar* (revisión ampliada). La Habana: CELEP.
- Ocampo, D. (2013). Carentes y desiguales en la narrativa cubana contemporánea para niños y jóvenes. *Infancias Imágenes*, 12(1), 18-27.

- Ochoa, S. y Nossa, L. (2013). La infancia desde las apuestas formativas en educación y política pública. *Infancias Imágenes*, 12(1), 70-77.
- Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Discapacidad y Salud. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- Parrilla, Á. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En J. Zardel, E. Adame y A. Ortiz (Comps.). *Sujeto, educación especial e integración: investigación, prácticas y propuestas curriculares*, vol. 5, parte I. México: UNAM.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice.
- Sarlé, P. (2010). Hacer visible la inclusión en el Nivel Inicial. En *Inclusión educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para diversidad*. Paraná, Provincia Entre Ríos, Argentina: Consejo General de Educación. Recuperado de <http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/inicial/files/2011/02/1-Inclusi%C3%B3n-Educativa-El-desaf%C3%A1o-de-ense%C3%B1ar-y-aprender-en-y-para-la-diversidad1.doc>.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Antología de gestión escolar*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/ANTOLOGIAGESTION.pdf>
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco. (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París.
- Valenzuela, B., Guillén, M., Campa, R., López, M. y León, M. (2012). Valoración de las escuelas inclusivas de la diversidad: opiniones de los principales actores educativos. En M. Vázquez, M. Zavala, J. García y L. Escobar. *Desde el Tetakawi. La sociedad del conocimiento* (16-34). México: ITSON.
- Warnock, M. (1981). Meeting Special Education Needs. En Medina, A., De la Herrán, A. Y Sánchez, C. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Barcelona: Editorial Universitaria Ramón Areces.



Incidencia de los imaginarios femeninos de la publicidad en espacios pedagógicos de educación básica

Incidence of Advertising's Female Imagery in Teaching Spaces of Elementary Education

Marley Cruz Fajardo*

Para citar este artículo: Cruz, M. (2014). Incidencia de los imaginarios femeninos de la publicidad en espacios pedagógicos de educación básica. *Infancias Imágenes*, 13(2), 76-90

Recibido: 17-mayo-2014 / **Aprobado:** 26-agosto-2014

Resumen

El presente trabajo es una propuesta investigativa sobre la concepción de las imágenes publicitarias en los espacios pedagógicos de educación básica. Por medio del trabajo de campo con dos grupos focales y tomando como mediación la creación artística, se indaga sobre los imaginarios femeninos que son generados en los y las estudiantes a través de la publicidad. Estas imágenes muestran la publicidad como arte y el arte como publicidad y dan cuenta de los imaginarios femeninos de los jóvenes y las jóvenes en formación.

Palabras clave: educación estética, creación artística, marketing

Abstract

This paper is a research proposal on the conception of advertising images in the pedagogical spaces in elementary education. By means of field work with two focus groups and taking artistic creation such as mediation, it inquires about female imaginary generated in students through advertising. These images show the advertising as art and art as advertising and grasp female imagery of young people in training.

Keywords: aesthetic education, artistic creation, marketing

* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: marleycruzf@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La publicidad, el marketing y el mercado ayudan a construir el imaginario cultural, más aún en un entorno como los espacios pedagógicos, debido a la cercanía que los y las estudiantes tienen con el consumo, puesto que crecen e interactúan con su entorno en una época en la que la fuerza de los medios masivos de comunicación se hace cada vez más fuerte. Ello nos brinda un margen amplio sobre estos procesos y sobre la importancia que estas dinámicas están teniendo en la sociedad, y que hacen que la imagen publicitaria cambie las percepciones de belleza, de sensualidad y del imaginario femenino en general, en muchos casos con fuertes impactos en las maneras como las mujeres se relacionan con sus cuerpos y con su propia identidad femenina y en cómo a su vez son percibidas por los hombres.

En el presente trabajo se ahonda en las concepciones de las imágenes del imaginario de los y las jóvenes, partiendo de narraciones escriturales, sonoras y plásticas. Se evidenciará en un primer momento el concepto de imagen para luego hacer una inmersión en las imágenes que les son más cercanas, preguntando qué retratos del medio les son afines y adversos, para con ello dar un panorama de cómo la publicidad influye en los imaginarios culturales de la feminidad.

Este artículo hace parte de la fase de campo de mi trabajo final para optar por el título de pregrado en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, titulado “Estéticas de la imagen: el papel de la mujer en la publicidad 1990-2000 y su influencia en el imaginario femenino en los espacios pedagógicos”, de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y está articulado al proyecto: “Otras memorias, otras luchas. Relatos e imágenes del comercio y su impacto en el imaginario cultural: transformaciones en el espacio urbano de Bogotá 1980-2010”, institucionalizado en el VIICEPS-IPAZUD, bajo la dirección de Andrés Castiblanco Roldán,

profesor de planta de la Facultad de Ciencias y Educación de la misma institución.

1. Una propuesta investigativa sobre la concepción de las imágenes en los espacios pedagógicos de educación básica

1.1 La educación artística como un puente de comunicación con el imaginario cultural de los y las jóvenes en sus procesos de enseñanza

Las definiciones de educación artística que ofrecen los documentos *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media y Educación artística, cultura y ciudadanía*, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010) y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012), respectivamente, plantean la educación como un campo de estudio, un área de conocimiento y como un campo de reflexión de la realidad del mundo.

A lo largo del presente trabajo se reflexiona sobre el imaginario cultural, el cual crea la estructura imaginaria de la sociedad, porque se encarga de transmitir información valiosa de generación en generación de una manera latente y silenciosa, es atemporal y se convierte en la infraestructura imaginaria del sujeto.

Según Celso Sánchez, es un pasado viviente en los individuos de una sociedad, y el conglomerado de todas estas imágenes permite la existencia de una historia arquetípica y no escrita de una comunidad, el imaginario cultural es:

El reducto trascendental y transhistórico en el que se va depositando el conjunto de vivencias y experiencias del quehacer humano a lo largo de su historia, el saber cultural de la especie, en definitiva, las coagulaciones numinosas o arquetipos (...) que dotaron de direccionalidad al sentido profundo de formas sociales ya extinguidas y desaparecidas y que perviven en estado potencial como

soporte básico de toda creación psicosocial futura (Sánchez, 1997, p.152).

Por tanto, estas definiciones dan al presente trabajo el marco requerido para ir desde la indagación de las realidades visuales de los y las estudiantes, tomando como bandera la interdisciplinariedad en las artes y buscando puentes de comunicación desde la música y la literatura con las imágenes que circulan por su universo cultural actual. Se busca hacer de la educación una experiencia conjunta entre docentes y estudiantes, para lograr experiencias sensibles que tengan como base las realidades de los contextos educativos.

Las imágenes se reciclan, cambian constantemente, abundan en el universo mediático y se convierten en leguajes nuevos para los y las docentes y en las maneras como los y las jóvenes se comunican con el mundo. Las brechas generacionales son cada vez más amplias, y por eso se hace necesario que mediante la educación se creen puentes de comunicación entre profesores y educandos.

Las imágenes mediáticas que saturan la vida contemporánea hacen parte de la cultura visual, por tanto, la educación artística como un campo de reflexión del mundo en que se vive invita a explorar y asumir las nuevas prácticas éticas y estéticas de las imágenes y las maneras como los sujetos se relacionan con estas, por medio de la experiencia y la sensibilidad, para poder comprender los imaginarios culturales y hacer las transformaciones sociales que se necesitan para la construcción del mundo.

Las imágenes que pueblan el imaginario cultural de los y las estudiantes pueden parecer un tanto alejadas de los mundos académicos y distanciados culturalmente de lo que está estipulado en la sociedad como arte culto. Pero ellas dan cuenta de las estéticas visuales de las nuevas generaciones, las imágenes tienen lo que Margarita Malagón-Kurka (2010) llama mirada indéxica, tomando como definición del índice lo que

Rosalind Krauss propone a finales de los años sesenta como: “ese tipo de signos que surge como la manifestación física de una causa, de la cual son ejemplos los rastros, las huellas y los indicios” (Malagón, 2010, p.5).

Hay que tener en cuenta esas huellas indéxicas en las imágenes que hablan por sí solas, ya que si dejan huellas indéxicas también dejan huellas en los imaginarios, puesto que estos signos indéxicos son manifestaciones de rastros que podemos ver recurrentemente en la sociedad, y esto ayuda en gran medida a formar los imaginarios culturales. Los docentes en artes deben tomar en cuenta la importancia que las imágenes tienen para la formación de la cultura, ya que están dentro de los contextos particulares de las juventudes actuales.

¿Cómo perciben las imágenes los y las estudiantes? ¿Cuáles son sus gustos? ¿Cómo conciben las imágenes del arte dentro de sus gustos particulares? Son preguntas que al ser dilucidadas pueden brindar un contexto actual de las realidades de los y las jóvenes, para poder con ello hacer de la educación un lugar para el aterrizaje de las formas de concebir el mundo que tienen los educandos.

En una sociedad en donde la imagen publicitaria bombardea desde todos los flancos en los medios de comunicación, vale la pena hacerse la pregunta de cómo este bombardeo influye en los gustos y tendencias de los imaginarios culturales de los y las estudiantes por medio de las imágenes. Para ello es necesario ahondar en las concepciones que ellos tienen de la imagen, qué entienden ellos por el concepto de estética, cómo elaboran sus propios relatos, de dónde los abstraen, qué influencia tienen los medios de comunicación y cómo articulan estas imágenes a sus imaginarios culturales.

Se trabaja entonces, con dos grupos focales, uno de ellos cuenta con estudiantes del distrito, en el colegio San Isidro Sur Oriental, del ciclo IV, de los grados octavo y noveno de esta institución, y el otro, con niñas y jóvenes que vienen

de contextos distintos a los de la capital del país, las jóvenes de la Residencia Vicenta María, de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno, oriundas de varias partes del territorio colombiano y en condiciones de vulnerabilidad. Tener estas diferencias de población permite encontrar similitudes y diferencias entre los imaginarios femeninos de los y las jóvenes en formación en distintos contextos.

En la fase del proyecto que se presenta en este trabajo, se puso en diálogo la literatura y las artes plásticas, como medio de desarrollo artístico, para hacer una construcción cultural de las imágenes en estos espacios, haciendo un análisis crítico de las concepciones sociales de la imagen publicitaria.

Se realizaron lecturas en conjunto y desde allí se propiciaron las imágenes visuales con las cuales se hicieron creaciones plásticas por parte de los grupos focales, que permitieron analizar el concepto de imagen que se tiene en estos espacios pedagógicos de educación básica. Se examinaron imágenes publicitarias y con herramientas etnográficas se analizó la información recogida en los diarios de campo y en las encuestas, que permitieron indagar sobre la influencia de la publicidad en las estéticas de las imágenes en los y las jóvenes. Se hizo una apuesta para que los y las estudiantes compartieran sus vivencias, orígenes y luchas propiciando la expresión verbal y escrita, dándole poder a la palabra hablada para interiorizar los elementos de la comunicación.

El diseño metodológico se aborda desde un enfoque hermenéutico semiótico que deviene en una aplicación cualitativa etnográfica en espacios pedagógicos en educación básica, la cual se vincula concretamente con la investigación realizada desde el texto simbólico, generado con los resultados obtenidos a partir de los imaginarios que traslucen tanto las diferentes opiniones de los y las estudiantes de dos contextos diferentes. Se encuadra dentro de los procesos de comprensión e interpretación científica como

reflexiones críticas sobre lo que se considera obvio en la metodología de las ciencias humanas. Críticas, en tanto se hace una reflexión sobre las condiciones de posibilidad de la objetividad del saber que se encontró y sobre los límites de las pretensiones que tiene este saber de agotar el objeto de estudio de los imaginarios femeninos; más allá de una simple crítica epistemológica, es una ambición de carácter veritativo.

Se presenta y desarrolla una propuesta investigativa sobre la concepción de las imágenes en los espacios pedagógicos como producto de las percepciones de los imaginarios femeninos moldeados por la publicidad en las dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá: la una con estudiantes típicamente capitalinos y otra con estudiantes procedentes de diferentes regiones del país, lo cual le da a la investigación un carácter etnográfico aplicado a grupos focales.

2. Práctica educativa en el colegio San Isidro Sur Oriental, 2013-II, Ciclo IV

2.1 ¿Quiénes son los y las estudiantes del ciclo IV del Colegio San Isidro Sur Oriental?

La primera parte del trabajo que deviene en una aplicación cualitativa en espacios pedagógicos se realiza en la Institución Educativa Distrital San Isidro Sur Oriental: institución con un amplio reconocimiento en el distrito por ofrecer una educación integral, incluyente y con responsabilidad social, en donde se fomentan valores como la autonomía, teniendo como fundamento los derechos de todos (IED San Isidro, 2013). La filosofía en la que se basa la instrucción está dada por los principios de J. Delors, los cuales son el pilar desde donde los profesores y estudiantes educan para la convivencia y el saber: aprender a convivir, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Está ubicado en el barrio 20 de Julio, en la localidad de San Cristóbal, en una zona popular, de condiciones socioeconómicas medias.

Los grados en los que se llevó a cabo el trabajo etnográfico fueron octavo y noveno, del ciclo IV. El grupo estuvo conformado por 27 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 14 y 15 años, y de los cuales 15 son del grado octavo y 12 del grado noveno. Fue un grupo receptivo y participativo, con un gran interés por los temas tratados y con un excelente manejo de la disciplina y la responsabilidad. Con un total de 6 hombres y 21 mujeres, se trabajó durante el segundo semestre académico del año 2013, en el marco de la práctica docente de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.

2.2 ¿Qué es imagen?

Roman Gubern dice lo siguiente:

En los centros nerviosos superiores se produce una recepción y elaboración de los datos proporcionados por los órganos de los sentidos en forma de sensaciones. Tales datos son conservados a veces, en el ser humano y en los animales superiores, bajo la forma de unos signos que se denominan imágenes. Pero solo el hombre es capaz, gracias a su inteligencia conceptual y abstracta, de interpretar dichos signos sensitivos, de relacionarlos con un objeto o estímulo concreto situado en el mundo exterior (1987, p.14).

De esta manera, tenemos que la imagen es un cúmulo de datos que al ser conceptualizado por los seres humanos da en sí una figura, una representación, que a su vez pueden ser plasmadas a través de técnicas como la pintura, el dibujo, la fotografía, el diseño, el video u otras manifestaciones artísticas.

Por tanto, la imagen además de ser una representación física de la realidad es también una forma de pensamiento, de imaginario, una manera de transmitir información, y se convierte en un acto comunicativo completo. De tal manera que el concepto de imagen resulta ambiguo, ya

que representa la realidad objetiva, que habla de un hecho concreto, pero también es subjetiva por los procesos de percepción de memoria del individuo. La imagen surge de la explosión de un pensamiento, de la metamorfosis misma de la creación.

A lo largo de toda la práctica académica se trató el tema de la imagen desde distintos puntos: imágenes en la literatura, imágenes que se pueden crear, reciclar y reconstruir. Luego de trabajar con imágenes durante varias clases, las definiciones que dieron los y las estudiantes del ciclo IV del colegio San Isidro Sur Oriental tuvieron una marcada tendencia a considerarlas como más dicientes que las mismas palabras y como maneras de ver historias.

Las definiciones que daban después de crear imágenes plásticas con distintas prácticas —que involucraban el dibujo, la pintura, y otros procedimientos que van desde el anime hasta el *collage*— se dividieron en dos vertientes: por un lado, los que definían las imágenes como algo tangible y, por el otro, como algo emocional. El primer grupo definió la imagen como representación gráfica, como reflejo de la realidad o como expresión gráfica que la resume. El segundo grupo definió la imagen como una forma de expresarse, como un medio que enuncia sentimientos, como una muestra de pensamientos o como la expresión de sentires sobre una hoja.

De tal manera que los y las estudiantes del Ciclo IV del colegio San Isidro conciben las imágenes como representaciones objetivas, pero también como maneras de mostrar sentires y pensamientos, productos de los imaginarios de cada uno.

¿Qué imágenes publicitarias son las más cercanas al imaginario de los y las estudiantes? Para responder a esta pregunta se debe inicialmente esclarecer qué es la publicidad. Esta es definida como: “un esfuerzo pagado transmitido por medios masivos de información con el objeto de persuadir” (O’Guinn, Allen y Semenik, 1999, p.6), o como:

Una comunicación no personal, pagada por un patrocinador claramente identificado, que promueve ideas, organizaciones o productos. Los puntos de venta más habituales para los anuncios son los medios de transmisión por televisión y radio y los impresos (diarios y revistas). Sin embargo, hay muchos otros medios publicitarios, desde los espectaculares a las playeras impresas y, en fechas más recientes, el internet (Stanton, Etzel y Walker, 2007, p.569).

De esta manera, se puede afirmar que la publicidad es un medio de difusión o divulgación de información, un canal de comunicación unidireccional de ideas de carácter comercial, impersonal y masivo, que actúa como un componente central del marketing, con una injerencia socioeconómica, demográfica y comportamental, cuyo objetivo es vender más, a mayor cantidad de personas y en un tiempo más corto.

En la encuesta realizada a los y las jóvenes el día 2 de octubre del 2013, cuando se preguntó por el concepto de imagen que tienen de la publicidad, las respuestas más comunes fueron: “la publicidad es un esclavismo, que no deja pensar y por el cual se pierde la cultura de leer”, “la publicidad muestra promociones y buenos precios”, “la publicidad informa noticias, chismes y es un medio de expresión”, “la publicidad es un medio de comunicación muy importante porque nos ayuda a prevenirnos de muchas cosas, nos ayuda a conocer nuestros derechos, y a cuidar el medio ambiente”, “la publicidad permite expresar productos por medio de la televisión”, “es un modelo de presentar productos de toda clase”, “es apoyar un producto y publicarlo para hacerle competencia a otros productos y llamar la atención de las personas”.

Asimismo, se puede ver que los y las jóvenes perciben la publicidad como un medio de comunicación de ideas y de productos, así como una manera de apoyar la venta de un objeto haciéndolo público. La mayoría de estudiantes manifiestan que la publicidad tiene un uso positivo

para la sociedad, pues puede servir para causas sociales y para la afirmación de valores culturales. Algunos que difieren de esta postura, afirman que la publicidad es un lastre que impide que se tenga pensamiento propio y que vende ideales imposibles de alcanzar.

Los activadores de memoria que se detonan por medio de la publicidad son, en primera medida, la musicalidad, con marcas como *Maggi*, margarina *La Fina* y mantequilla *Campi*; el imaginario de éxito, con marcas como *Gatorade* y *Pony Malta*; el ideal de belleza, por medio de los catálogos de cosméticos como *Cy*zone* y *Avon*; un fuerte imaginario de la defensa de los derechos de la mujer y el civismo con pautas contra el maltrato de la mujer, la prevención del cáncer de seno y la *inteligencia vial*. Hay también un gran interés por la publicidad con la cual se sienten identificados como estudiantes: aquella en las que se muestra que el terror de los y las estudiantes no es ningún animal mitológico, sino el miedo a las notas, como por ejemplo con pautas radiales como la de la bebida *Fanta*, en la cual una niña no teme al jinete sin cabeza, ni a un muerto viviente, pero le aterra que su profesor de matemáticas llegue al salón y les diga: “¡Hay quiz!”. Y por último, se hace mucha referencia a los comerciales deportivos, en los cuales participan personajes como los jugadores de fútbol Piqué, Neymar, o entidades como la *Champions League* y la *FIFA*; se presenta una gran emoción cuando hablan de su admiración por los personajes que hacen historia en el deporte, especialmente del fútbol.

2.3 Percepción de la publicidad por parte de los y las estudiantes

A la luz de los comentarios que surgieron por parte de los y las estudiantes durante todo el semestre lectivo, se realizó una encuesta a un total de 25 jóvenes, 19 mujeres y 6 hombres, en donde se indagó por la percepción que tienen sobre la publicidad, cuáles imágenes les eran más

cercanas, los medios por los cuales son ofrecidas estas imágenes y qué evocan cuando se presentan en los medios. Esta encuesta fue realizada el 29 de octubre del 2013; a continuación se presentan 4 preguntas del instrumento y su respectivo análisis.

1. ¿Cuál es el medio por el que se entera de su la publicidad preferida?

El 84% de los encuestados considera que el medio masivo por el que se enteran de la publicidad es por la televisión. Es muy diciente que durante el trabajo etnográfico trajeran a colación propagandas televisivas, muchas que evidencian las rebajas o las promociones de los lugares de comercio.

2. ¿Qué tipo de publicidad le llama la atención?

Se evidencia aquí que la publicidad de cosméticos, autos, motos y tecnología tiene un total 28% de la totalidad de las respuestas, cada una con 7 encuestados por categoría de publicidad. En menor medida se califican los deportes y comidas; y entre la categoría de otros se nombraron la publicidad que habla sobre animales o de comedia.

3. ¿Por qué le llama la atención esta publicidad?

En esta pregunta, 40% de las y los encuestados argumenta que la causa por la cual le llama la atención la publicidad enunciada es por las promociones que hay en sus anuncios, seguido de sus precios y personajes; en menor medida, con solo 3 personas, el ritmo musical de las pautas publicitarias.

4. ¿Qué sensación le hace sentir esa publicidad?

La sensación que la publicidad hace sentir a la mayoría de las y los encuestados es de emoción, con un 36%, seguido del sentimiento de

belleza e inteligencia, y en menor medida de triunfo y de capacidad de hacer. Algunas características que los y las jóvenes enunciaron es que les hace sentir “chistosos” y satisfechos con el producto que se va a comprar.

3. Las jóvenes de la Residencia Vicenta María (RVM)

3.1 ¿Quiénes son las jóvenes de la RVM?

Esta organización fue fundada en el año de 1951 por la comunidad de Religiosas de María Inmaculada, cuya misión es acoger de manera digna a niñas y jóvenes de provincia, de escasos recursos, que vienen de las zonas rurales del país, para atender sus necesidades particulares, brindarles una capacitación profesional adecuada y fomentar sus capacidades laborales. Busca promover la dimensión de justicia social que permita dignificar el papel de la mujer en la sociedad. Muchas de las niñas y jóvenes que acuden a este lugar llegan en condición de desplazamiento forzoso, o en avanzados estados de desnutrición y desamparo por causa del conflicto armado colombiano.

La RMV está ubicada en el barrio la Macarena, en la localidad Santafé, y cuenta actualmente con una escuela femenina para atender las necesidades educativas de las niñas más pequeñas; las jóvenes que ingresan al colegio, lo hacen a la institución Policarpa Salavarrieta, ubicada en el mismo barrio que la RMV. En el espacio de la residencia se ubica el grupo focal con el que se trabajó en esta parte del proyecto.

Esta casa-hogar es de clara orientación religiosa y brinda un panorama de la mujer educada por la mujer, en un ambiente en el que se fragua la mujer como persona independiente, capaz y libre; en donde se da un apoyo económico, ético y moral para que niñas y jóvenes de escasos recursos y en estado de vulnerabilidad logren culminar sus estudios y se preparen para la vida adulta.

El grupo focal estuvo conformado por 34 preadolescentes de entre los 11 y 16 años, que cursan los grados sexto, séptimo, octavo y noveno, y vienen de distintos departamentos del país, como: Antioquia, Bolívar, Tolima, Cundinamarca, Meta, Santander, Norte de Santander, Vichada, Amazonas, Boyacá, Caquetá y Putumayo.

3.2 Concepciones de la imagen

Durante el trabajo realizado con las jóvenes surgieron algunas concepciones sobre la imagen relacionadas con las vivencias particulares en la residencia y, otras, al igual que con el grupo del colegio San Isidro, que consideran que las imágenes son más dicientes que las mismas palabras. En una de las prácticas artísticas una de las jóvenes manifiesta: “Imagen es como el cuadro de Vicenta María”, refiriéndose a alguna de las pinturas de la santa que hay por toda la residencia. A lo largo de la práctica artística realizadas en diferentes fechas desde el mes de febrero hasta el mes de junio del año 2014 sobre el concepto de las imágenes hicieron afirmaciones como las siguientes: “una forma de ver algo”, “una creación plasmada”, “algo que transmite más que mil palabras”, “es una representación que surge a través de un pensamiento”, “un dibujo que han metido en un cuadro”, “es una creación, es arte”, “es como la personalidad de cada una”, “es un dibujo que vemos o hacemos”, “imágenes que hacen los verdaderos artistas a los cuales se les llaman cuadros”, “algo para ser observado”.

Las concepciones que las jóvenes de la RVM tienen sobre la imagen se clasifican en: la imagen como obra de arte, como la facultad visual de poder observar el entorno, como una manera de comunicación y, por último, como una propiedad de la personalidad individual de cada uno.

3.3 Concepciones sobre publicidad

El universo narrativo de las jóvenes de la RVM tiene una gran influencia de la industria cultural

por medio del cine y de la televisión. Eso se evidencia cuando en sus creaciones se ven diferentes personajes venidos de estos lugares: personajes de películas o de pautas publicitarias en su mayoría. A la hora de la creación escrita utilizan múltiples historias desde estas vertientes, las cuales son mezcladas y recicladas y producen historias nuevas a partir de los espacios de expresión propuestos.

Cuando se les pregunta qué entienden ellas por publicidad, sus opiniones se reparten entre conceptos que involucran la publicidad como propaganda, o como manera de darle fama a algo para promover modas, estrategias para vender un producto o una idea. Es interesante que la apuesta esté dada no solo como personas que reciben la información del marketing, sino que se percibe que la publicidad es democrática y que cada uno puede también hacerle publicidad a sus ideas o a sus productos.

En anotaciones del diario de campo de la autora en el mes de abril de 2014, algunas de las definiciones que las jóvenes de la RVM dieron son: “darle fama a algo para que se haga moda”, “una publicidad es publicar una cosa en beneficio de nosotros”, “es cuando tú quieres publicar algo de una forma que todos lo vean y sepan que es tuyo”, “dar a conocer una persona, una cosa, una marca...”

Es muy importante resaltar que la publicidad audiovisual que les llama la atención lo hace mayoritariamente por medio de su musicalidad. Existen ciertas características por la que algunos tipos de publicidad son de mayor recordación en las jóvenes, y de ellas pasaremos a hablar a continuación.

La estética del cuidado se ve ampliamente reconocida en la publicidad que presenta productos que cuidan del cuerpo, ya sea para la salud o para la estética corporal y que reafirman los relatos de belleza; algunas de las pautas publicitarias recordadas por las jóvenes y el porqué se les recuerda, son: “Cof, cof, la tos trátala con *Bronquisol*, *Bronquisol* y santo remedio”, “*Vital-plate*,

porque sirve para bajar de peso y bajar en áreas en las que muchas máquinas de ejercicio no sirven”, “para la gripe *Advil* porque se sabe qué comprar cuando uno tiene gripe” (Encuesta realizada el 9 de mayo del 2014).

También en la encuesta realizada el 9 de abril del 2014 se analiza que el énfasis en los relatos de familia y en la maternidad se reconoce en productos del hogar, como lo son las publicidades de *Glade*, sobre la cual se reconoce cierta “veracidad” en lo que dice la publicidad y la calidad del producto; algunas publicidades de *Coca-Cola*, que son registradas por reiterar la unión familiar; *Soflán*, *Suavitel* y *Colgate* son percibidas como marcas que usan las madres para cuidar a sus hijos; *Johnson’s Baby* y leche *Klim* son reconocidos porque en primera persona las jóvenes manifiestan: “con ellos podemos cuidar a los bebés”.

Se denota en estas aseveraciones que existe una plena confianza en el producto ofrecido, como cuando las jóvenes dicen sobre productos como *Fab* que “es muy bueno quitando manchas”.

Otra característica importante de cómo estas jóvenes perciben la publicidad es la relevancia que le dan a los relatos de infancia, cuando manifiestan que les gusta mucho las pautas publicitarias de gelatina *Boggy* o de caldo *Doña Gallina*, donde los personajes que las personifican son niños de no más de 10 años.

Pero es más dicente aún que algunas de las residentes del claustro manifiestan mucho interés por las pautas que hablan sobre la violación de los derechos humanos y, en especial, en los sucesos de violencia contra los menores de edad. Ese el caso del testimonio en una práctica artística, de una de las chicas, cuando se le pregunta por una pauta publicitaria que ella recuerda. En la práctica artística del 26 de abril del 2014 escribe:

No se como se llama porque lo importante no es saver el nombre si no lo que transmite y lo que recibimos... Dentra una señora a la abitacion, prende

el televisor y ve las noticias, y ve que hay niñas violadas y una de ellas era, una de 10 años, la señora es la violadora dentra la policia y se la lleva... La relatadora dice: somos mujeres, hombres y personas por lo cual mereemos respeto [sic].

3.4 ¿Qué es estética?

La estética tiene varias acepciones dentro de lo filosófico, lo artístico y lo relacionado con el aspecto exterior de una persona. En la obra *Arte y belleza en la estética medieval* (2012), Umberto Eco describe lo estético como la rama que tiene por objeto de estudio de la belleza, del campo de la teoría del arte y de la percepción en general, dentro de una percepción sensorial más amplia. Es la percepción de lo bello tanto natural como moral y cultural, la sensación peculiar de agrado, potenciación de la expresividad y la expansión adherente hacia el entorno y el estudio de las formas y emociones que producen un goce emocional o goce estético.

Eco describe la teoría estética como:

Cualquier discurso que, con algún intento sistemático y poniendo en juego conceptos filosóficos, se ocupe de fenómenos que atañen a la belleza, al arte y a las condiciones de producción y apreciación de la obra artística; a las relaciones entre el arte y otras actividades, y entre el arte y la moral; a la función del artista; a las nociones de agradable, de ornamental, de estilo; a los juicios de gusto así como a la crítica sobre estos juicios y a las teorías y las prácticas de interpretación de textos, verbales o no, es decir, a la cuestión hermenéutica (2012, p.13).

De esta manera, la filosofía del arte es solo una parte de la filosofía estética, pero teniendo una fuerte inmersión del estudio de lo bello, y estando dentro de lo estético también, lo feo, lo cómico y lo trágico. El filósofo Karl Rosenkranz, en *La estética de lo feo* (1992),

diferencia entre lo bello y lo que no lo es, siendo lo primero algo espontáneo y lo segundo como carente de ello y sin gracia, sin naturalidad y con una completa falta de libertad. Según este autor, la belleza sublime es una forma infinita de lo bello, y lo placentero es la forma finita, por ende la belleza no es finita ni infinita. Lo feo no es mera ausencia de lo bello, sino la antítesis de lo bello, lo que convierte lo estético en algo que no se puede medir, puesto que es un sentimiento del sujeto y no una característica propia del objeto.

Si se habla de la estética como la reflexión filosófica sobre el arte, lo que es bello, lo que no lo es y las percepciones sensoriales de un sujeto, uno de los problemas será el cambio de la concepción de lo bello y del arte mismo desde el siglo XX con la aparición de la reproducción técnica y el auge de las vanguardias en el periodo de entre guerras, en donde lo horrendo, lo grotesco y lo desconcertante también puede ser bello; esto marca un cisma entre el concepto de lo estético y del arte mismo, y le confiere una concepción autorreflexiva a la subjetividad del arte, ya que no se puede tener una definición única sobre qué es el arte y quién define qué es estético y qué no lo es. Es entonces cuando la estética es la única capaz de analizar filosóficamente los valores contenidos en las obras, ya que la obra de arte difiere de ser solamente bella y se le imprimen otros valores que hacen que un número de emociones, sensaciones y reflexiones emanen de la ella.

De otra parte, si se habla de la estética como la ciencia de la expresión, haciendo uso del término como reflexión filosófica en un sentido general tal y como lo presenta Eco, puesto que “no se refiere solo a un concepto abstracto sino que se remite a experiencias concretas” (2012, p.20), la estética se convierte así en un imaginario que no tiene que ver con el concepto de lo bello y lo feo dentro de la obra de arte, sino con una teoría de la expresión que incluye lo sensorial en los seres humanos.

En la época contemporánea, en nuestro medio, el concepto de estética suele relacionar con el cuidado que se hace al cuerpo para que sea más bello: la estética del bello cuerpo que ofrece la sociedad de consumo, un cuerpo que se instala en los imaginarios con medidas y formas determinadas.

Por ende, hablar de estética para lo que compete en el presente trabajo se entiende como la sensación que emiten las imágenes publicitarias en su conjunto en los imaginarios femeninos, no solo desde lo artístico, sino por la forma en que son percibidas por el gran público.

¿Y qué percepción tienen las jóvenes de la RVM como estética para sí? Las conclusiones que se derivan de los comentarios de las chicas, recopilados en el diario de campo de la autora en el mes de mayo del 2013, oscilan entre la estética como una característica del objeto, como una interpretación de las formas o relacionado con el concepto de la estética del bello cuerpo. Dentro de sus definiciones se tiene: “es la estructura para darle vida a una publicación o saber cómo es el producto”, “es la forma de un producto”, “son las cosas que hacen del cuerpo más bonito”, “es como representar o dar consistencia a una u otra cosa”, “es la forma de algo”, “estética es como una parte de algo que tú pones para moldearlo, como figuras, colores o propagandas, entre otras”, “una estructura del diseño”, “es ver la forma de algo”.

De esta manera, puede considerarse que lo estético para las jóvenes de la RVM tiene que ver con la concepción de las formas tanto artísticas como físicas de las personas, o las maneras como ellas dan forma a los objetos, sea cual sea su propósito, tanto artístico como funcional.

3.5 Percepción de la publicidad por parte de las jóvenes de la Residencia Vicenta María

A un total de 34 chicas de la Residencia Vicenta María se les pidió que diligenciaran el instrumento etnográfico preparado para el

presente trabajo; estos son los resultados de dicha pesquisa:

1. ¿Cuál es el medio por el que se entera de la publicidad preferida?

Cabe aclarar que en la RVM se tiene unos horarios específicos para que las jóvenes vean televisión y el servicio de internet se tiene para usos académicos, sin embargo, las chicas tienen más acceso a la red que a los canales televisivos. De esta manera se justifica que el medio por el cual ellas se enteren de la publicidad sea mayoritariamente por internet, con un 64%, seguido de la televisión con un 35%, y en menor medida por la prensa escrita, que es comúnmente revisada por las jóvenes para la elaboración de actividades académicas. Los otros medios por los que las jóvenes manifiestan enterarse de la publicidad son por medio de la música, entendiendo esta específicamente como las pautas que se encuentran en los canales de YouTube y las pautas de los programas radiales.

2. ¿Qué tipo de publicidad le llama la atención?

Se evidencia aquí que la publicidad de tecnología cuenta con un 41%, seguida de autos y motos, deportes y cosméticos, cada una con 17% del total de las encuestas, por categoría de publicidad. En menor medida, la publicidad de comidas aparece con un 5% del total de las encuestadas. En la categoría "otros", las jóvenes nombraron la publicidad que habla sobre películas, programas televisivos y la farándula nacional.

3. ¿Por qué le llama la atención esta publicidad?

Ante esta pregunta, 41% de las jóvenes manifiesta que es a causa de sus personajes, seguido con un 35% a causa de su musicalidad, y en menor medida, con un 11%, por las

promociones, y con un 5%, a causa de los precios y porque manifiestan una constante ayuda para los demás. En la categoría "otros", las estudiantes manifestaron que es específicamente porque la publicidad está protagonizada por sus cantantes favoritos.

4. ¿Qué sensación le hace sentir esa publicidad?

Las jóvenes manifestaron, en un 29%, que les hace sentirse emocionadas e inteligentes; en un 17%, que se sienten capaces; y en un 5%, bonitas. Otras emociones que causa este tipo de publicidad en las jóvenes son la felicidad y la certeza de estar informadas.

4. Arte y publicidad en los espacios pedagógicos

Durante el trabajo de campo realizado con las jóvenes de la RVM, ellas elaboraron creaciones que van desde dibujos bidimensionales con lápices de grafito, colores y crayolas, hasta tridimensionales, con arcilla y plastilina. También se trabajó con la técnica del *collage* con la que ellas definieron claramente sus preferencias respecto a las imágenes que presenta la publicidad.

4.1 Imágenes de la feminidad: dibujo mi propio cuerpo y lo que hay detrás de la máscara

El tema central de las creaciones bidimensionales con lápices de grafito fue la concepción que las jóvenes de la RVM tienen sobre sus propios rostros y sus propios cuerpos. Se evidencia una constante búsqueda de la imagen con influencia del anime, con dos tendencias ampliamente marcadas: por un lado, la exaltación de la voluptuosidad de las formas: caderas anchas, cinturas pequeñas, bustos prominentes y, por la otra, de la delgadez.

Figura 1. Imagen del rostro elaborada por una joven de la RVM



Fuente: archivo personal de la autora

Figura 2. Máscara en proceso de elaboración por una joven de la RVM



Fuente: archivo personal de la autora

La elaboración de las máscaras fue de interés propio de las jóvenes, fueron ellas quienes propusieron la actividad y quienes la justificaron como una manera de hacer a sus rostros un camuflaje, personalizarlo, buscando la posibilidad de transformar su propia imagen en algo distinto. El acto creativo estuvo marcado por mucha emoción por parte de las participantes de la actividad y fue el resultado de una serie de simbolizaciones y asimilaciones de las formas narrativas a las

que están expuestas las jóvenes, como de sus vivencias particulares, que dan cuenta por medio del color y de las maneras como ellas maquillaron sus trabajos que la máscara era una extensión de ellas mismas. Esto convertía las imágenes elaboradas con gasa enyesada en sus alter ego, en cuanto se buscaba una similitud de la imagen que ellas tienen de sí mismas con la imagen creada.

4.2 Entre historias e historietas que llevan a un ¡vivieron felices!

En la creación de historias e historietas se encuentra una profunda influencia de los programas televisivos, las jóvenes toman elementos de la televisión y del cine y recomponen sus historias con recapitulaciones de sus propias vivencias y de sus lugares de origen en procesos estéticos, simbólicos y sociológicos que permiten leer que sus imaginarios están permeados por la historia lineal, en el que el relato de las situaciones de familia se ve a profundidad, como también el relato de las situaciones de pareja y el imaginario de la mujer como madre.

En las historias que ellas narran por medio de historietas y de cuentos están presentes personajes como Edward Cullen y Bella Swan, Fiona y Shrek, la princesa y el sapo, Ariel y el príncipe Eric, Cenicienta y el príncipe, todos personajes de películas que son de preferencia de las jóvenes y que denotan un fuerte imaginario del concepto de familia, y cuyas tramas casi siempre se ajustan al modelo del joven apuesto y rico que se enamora de la joven hermosa y de bajos recursos, en un marco en el que se conocen, se casan y viven felices por siempre.

Otras historias narradas por las jóvenes involucran personajes de la publicidad, como Martín, de leche *Klim*; Alejandra, del desodorante *Speed Stick*; el bebé de pañales *Winny*, Wachu de *Open English*; *Míster Músculo* del limpia grasa con el mismo nombre, entre otros. En estas historias se perfila un fuerte imaginario de la

maternidad y del cómo convertirse en una gran ama de casa, que se enfoca en los productos que son buenos para la casa y las historias que se pueden tejer a su alrededor.

Otro tipo de historias con relatos de situaciones entre amigos puede encontrarse en las narraciones con personajes como Rafael Novoa, de la publicidad de *Sun Tea*, en el que este no podía vivir sin la marca de té, puesto que había sido criado con el mismo, de tal manera que se presenta un problema muy grave en la historia al faltarle al protagonista la bebida necesaria para su subsistencia, y es entonces cuando aparece en escena El Chapulín Colorado para solucionar todos sus problemas. Estas historias tienen en común que son los testimonios de cómo estos personajes lograron sus sueños y son ahora la encarnación del imaginario de la fama en las chicas.

4.3 Imágenes creadas con publicidad: imaginarios de belleza, de maternidad e inquietudes por el arte

En algunos ejercicios planteados en el trabajo de campo se propusieron imágenes publicitarias con las cuales se hicieron ejercicios con la técnica del *collage*, en ellos se evidencian tres tendencias en las estéticas de la imagen: por un lado, el imaginario de belleza, con modelos y productos que permiten guardar la línea; seguidamente, los roles maternos y la preocupación por el cuidado de los niños y los animales; y en tercer lugar, con menos fuerza pero haciendo presencia, inquietudes por el arte.

Las principales imágenes que utilizaron las jóvenes para la elaboración del *collage* fueron imágenes que simbolizan la belleza en la sociedad actual. Mujeres delgadas, de facciones estilizadas y que dan muestra de tener unos bellos cuerpos. Para ello utilizaron la publicidad de *Leonisa*, de catálogos de venta de productos para la belleza, y de modelos como las del programa *Colombia's Next Top Model*. También es

relevante la importancia que se le da a las imágenes de productos que sirven para adelgazar, hacer dietas, bajos en grasa y colesterol, como afirman ser los productos de *Bonfibra*, *Lipton* y *Tosh*. Con esto afirman el imaginario de belleza y del cuidado del cuerpo de la mujer actual.

La maternidad, el cuidado del hogar y los niños se ven reflejados cuando las jóvenes utilizan para sus creaciones imágenes publicitarias de marcas como *Raid*, *Nutella*, *Refisal*, *Fluocardent* y *Glade*, completando con palabras los eslóganes de las marcas y dando muestras de una confianza plena en las propiedades de los objetos que se ofrecen, reafirmando los relatos de familia y el imaginario del cuidado.

En las imágenes construidas por las jóvenes se encuentra un particular interés por el cuidado de los animales, con apoyo a programas como *El encantador de perros*, y manifestaciones de afecto por los animales en las palabras que escriben al margen de sus imágenes. Así mismo, se presenta una inquietud por la literatura y por manifestaciones culturales como el Carnaval de Barranquilla, que se categorizan como espacios necesarios para la libertad y la creación.

CONCLUSIONES

¿Cuál es el papel de la mujer en la publicidad según los imaginarios de los jóvenes y las jóvenes en los espacios pedagógicos de educación básica?

El imaginario femenino que deviene de la publicidad en los y las jóvenes no solo involucra las manifestaciones publicitarias de los medios actuales, sino también las que traen consigo culturalmente (las ideas preconcebidas de sus padres, de sus abuelos, y de las comunidades en donde hayan crecido), es por eso que el sistema cultural de estos jóvenes es una condensación simbólica, representativa de sus sociedades; esa latencia filogenética, acervo de las concepciones de lo femenino en su comunidad.

Los grupos focales estudiados fueron indagados sobre su opinión del papel de la mujer en la publicidad actual. Las respuestas de los jóvenes presentan este rol como una forma en que la mujer recupera su valía, es símbolo de lo bello, con un espíritu de lucha y de entera capacidad para hacerle frente a la sociedad actual en las mismas condiciones que el género masculino. El imaginario de la mujer exitosa, cuya imagen está dada por aquella que estudia una carrera universitaria, tiene un trabajo estable con profundo éxito profesional; el imaginario de la mujer sensual, cuya imagen está anclada a la belleza física únicamente; y también el imaginario de la mujer que puede ser tanto hermosa como exitosa. Dice una de las jóvenes al respecto: “El papel es mostrar una superación que hemos tenido las mujeres, el ser capaz de todo [sic]” (Diario de campo de la autora, 31 de mayo de 2014).

También se presentan imaginarios en los que el papel de la mujer en la publicidad es el de la mujer objeto, un cuerpo convertido en cosa o en reductos de cosas para vender otro algo; una mercancía que se comercializa por medio de las imágenes y que vende imaginarios de belleza imposibles de alcanzar.

Algunos de los comentarios de los grupos focales a lo largo del trabajo de campo —recopilados en el diario de campo de la autora desde el mes de febrero hasta el mes de junio del año 2014 y en las encuestas realizadas a los y las estudiantes, que son de mayor relevancia a lo largo de esta pesquisa, cuando se referían a cómo se perciben las mujeres en la publicidad— son: “las mujeres en la publicidad son valiosas que pueden trabajar y no solo los hombres saben hacerlo”, “la mujer importa en la sociedad actual”, “la mujer es la que se encarga de que vendan el producto y también es el centro de atención en la publicidad”, “la belleza”, “la publicidad busca una igualdad de derechos para las mujeres”, “la mujer en la publicidad es belleza, inteligencia y habilidad”, “las mujeres son modelos de cosméticos”, “la función de la mujer en la

publicidad es modelar”, “la mujer es la belleza de un producto”, “la publicidad ayuda a las mujeres a valorarse”, “las mujeres pueden mostrar algún producto de una manera atractiva”, “exitosa”, “la mujer en la publicidad es hermosa y sensual”, “la mujer en la publicidad es moderna e inteligente”, “la mujer en la publicidad es bonita y luchadora”.

De esta manera, se aprecia que los y las jóvenes perciben el papel de la mujer en la publicidad como mecanismo que acentúa los imaginarios de belleza, y que en muchos casos pone el producto por encima de la mujer y de lo que ella significa para sí. Si a esto se le agregan los imaginarios devenidos de las lecturas de sus creaciones a partir de la publicidad, de cómo las jóvenes se perciben a sí mismas y de los gustos particulares por las imágenes que presenta la industria cultural, se tiene que la imagen publicitaria reafirma los imaginarios de la maternidad, los relatos de familia y del prototipo de belleza como una necesidad imperiosa para la mujer actual.

En suma, el imaginario de la feminidad en los espacios pedagógicos de la educación básica estudiados en el presente trabajo recibe una gran influencia de las imágenes que vende la publicidad, matizado con las realidades específicas de cada población.

REFERENCIAS

- Castiblanco, A. (2012). *Otras memorias, otras luchas. Relatos e imágenes del comercio y su impacto en el imaginario cultural: transformaciones en el espacio urbano de Bogotá 1980-2010*. Bogotá: VICEPS-IPAZUD, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Eco, U. (2012). *Arte y belleza en la estética medieval*. Barcelona: Debolsillo.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.

- IED San Isidro. (2013). *Filosofía y principios*. Recuperado de <http://www.redacademica.edu.co/webcolegios/04/sanisidrosur/>
- Malagón-Kurka, M. (2010). *Arte como presencia indéxica, la obra de tres artistas colombianos en tiempos de violencia: Beatriz González, Oscar Muñoz y Doris Salcedo en la década de los noventa*. Bogotá: Uniandes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-173456_archivo1.pdf.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_De-lateoria-prov.pdf.
- Rosenkranz, K. (1992). *Estética de lo feo*. Madrid: Julio Ollero Editor.
- Sánchez, C. (1997). El imaginario cultural como instrumento de análisis social. *Política y sociedad*, 24. 151-163.
- O'Guinn, T.; Allen, C. y Semenik, R. (1999). *Publicidad*. México: Thomson Editores.
- Stanton, W.; Etzel, M. y Walker, B. (2007). *Fundamentos de marketing*. México: McGraw-Hill Interamericana.



La investigación y el uso de plantas medicinales visto a través de la escuela*

Research and the Use of Medicinal Plants Seen Through School

Adriana Reyes** Klaus Jaffe*** Milagros Oviedo****

Para citar este artículo: Reyes, A.; Jaffe, K.; Oviedo, M. (2014). La investigación y el uso de plantas medicinales visto a través de la escuela. *Infancias Imágenes*, 13(2), 91-110

Recibido: 2-mayo-2014 / **Aprobado:** 6-septiembre-2014

Resumen

Para la conservación de los recursos naturales y conocimientos etnobotánicos de las comunidades rurales, es crucial incluirlos en los procesos de aprendizaje de las ciencias naturales. Para esto, los estudiantes de sexto y séptimo grado realizaron encuestas etnobotánicas en sus comunidades, luego procesaron y analizaron la información y material colectado en campo, y se desarrollaron aprendizajes significativos de temáticas de ciencias naturales en los educandos. Como resultado, se encontraron 57 especies de plantas, las cuales eran empleadas en diversas aplicaciones medicinales. Aquí se reporta la identidad taxonómica, las formas de preparación y los usos empleados por los habitantes. Los resultados obtenidos demuestran que los conocimientos tradicionales sobre plantas medicinales están fuertemente arraigados en las comunidades rurales.

Palabras clave: proceso de aprendizaje, recursos naturales, escuela, comunidad rural

Abstract

In order to conserve natural resources and ethno-botanical knowledge of rural communities, it is crucial to include them in the learning processes of the natural sciences. For this, sixth and seventh grade students performed ethno-botanical surveys in their communities, then processed and analyzed the information and material collected in the field, then significant learning exercise of subjects of natural science was developed in students. As a result, 57 species of plants were found, which were used in various medicinal uses. It is here where the taxonomic identity is detailed, its forms of preparation and applications used by the inhabitants. The results obtained show that traditional knowledge on medicinal plants is strongly rooted in rural communities.

Keywords: learning process, natural resources, school, rural community

* La presente investigación es de tipo pedagógica y medioambiental. Tiene un especial énfasis en la conservación de los recursos naturales y los conocimientos etnobotánicos de las comunidades rurales. Se desarrollan los aprendizajes significativos en los educandos para asimilar las temáticas de Ciencias Naturales. El presente proyecto se desarrolló durante el periodo académico febrero-noviembre de 2013.

** Magister en Biología. Estudiante del Doctorado Interdisciplinario en Ciencias, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. Pasante de la Pontificia Universidad Javeriana, Doctorado de Estudios Rurales y Ambientales, Bogotá. Profesora de Ciencias Naturales, Secretaría de Educación, Huila. Correo electrónico: adriserpientes@hotmail.com

*** M.Sc. in Biochemistry, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela. Ph.D. in Animal Behavior, University of Southampton, UK. Director del Parque Tecnológico Sartenejas, Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: klaus.jaffe@gmail.com

**** M.Sc. en Protozoología, Universidad de los Andes, Trujillo, Venezuela. Ph.D. en Ciencias Biomédicas, Universidad Central de Venezuela, Maracay, Venezuela. Profesora asociada, Universidad de los Andes, Núcleo "Rafael Rangel". Correo electrónico: lulongipalpis@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

La etnobotánica es una disciplina definida como el estudio de relaciones recíprocas entre la cultura, el hombre y la comunidad vegetal (Benítez, 2009; Beltrán *et al.*, 2010; Capparelli *et al.*, 2011; González y Morales, 2004; Pino y Valois, 2004), en las dimensiones de espacio, tiempo e historia (Monroy y Quezada, 2010). Desde el punto de vista histórico, las evidencias más cercanas sobre el uso de hierbas con fines curativos data del período del hombre de Neanderthal (hace 40.000 a 70.000 años) e inclusive hay reportes del uso de plantas medicinales por primates no humanos (Hladik y Simmen, 1996; Krief *et al.*, 2005). En el período Neolítico (10.000 a 7.000 a.C.), las plantas cultivadas pudieron ser consideradas como medicinales, pero se desconoce si el hombre era capaz de reconocer en esta época sus propiedades curativas (Covarrubias *et al.*, 2005). En la mayor parte de las culturas, incluyendo a las occidentales, y hasta bien entrado el siglo XVIII, la botánica era parte de la medicina, cuando las sustancias químicas comenzaron a reemplazar a las hierbas. Hoy en día, en todos los países la fitoterapia constituye prácticamente una forma de tratamiento opcional. Es un recurso valioso en los países en vía de desarrollo, donde son fuente de obtención de medicamentos, según lo señala la OMS (García y Díaz, 2012). Estos sistemas de medicina tradicional son fundamentales en muchas comunidades rurales y una importante fuente de ingresos para ellas (Andrade *et al.*, 2002).

Esto ha originado un interés por los productos naturales, en especial por los de origen vegetal, sobre todo en la industria farmacéutica, la cual acogió la ciencia con la medicina botánica para el diseño de nuevas drogas y medicamentos, de los que el 50% de los fármacos utilizados proviene de productos vegetales (Cirilo *et al.*, 2011).

Actualmente existe un gran desconocimiento sobre las propiedades farmacológicas y terapéuticas de plantas medicinales empleadas por comunidades rurales e indígenas. Se ha estimado que

más de 80% de la población mundial utiliza la medicina tradicional como medida de atención primaria en salud y que gran parte de estos tratamientos involucran el uso de extractos de plantas o sus principios activos (Bermúdez *et al.*, 2005; Giraldo *et al.*, 2009).

El conocimiento de las propiedades medicinales y los variados componentes químicos de las plantas es de fundamental importancia para aprovechar estos recursos naturales, pues pueden constituir una alternativa viable desde el punto de vista económico, farmacológico y como posibles plaguicidas en la agricultura (Castro y Martínez, 2006).

Ciencias como la farmacología y la medicina tienen un amplio campo de estudio sobre la diversidad florística existente en el mundo; esta diversidad se concentra en las zonas tropicales. Colombia es un país tropical considerado megadiverso en florística, distribuida en diversos ecosistemas de bosques húmedos tropicales, de sabanas, bosques secos y bosques aluviales, entre otros (Forero, 1985); se reportan aproximadamente 50.000 especies vegetales, de las cuales cerca de 6.000 poseen algún tipo de característica medicinal (Duque, 1985).

Los estudios etnobotánicos en Colombia son relativamente recientes, los primeros reportes datan de 1860, a partir de entonces se han realizado más investigaciones de este tipo, sobre todo en comunidades indígenas (González *et al.*, 2001). En la actualidad, la OMS avala el uso de las plantas medicinales, pues es segura y económica (Fonnegra y Villa-Londoño, 2011), sin embargo, en su sistema nacional de salud, Colombia aún no cuenta con una legislación que le permita proteger y aprovechar su flora medicinal en beneficio de la población (Matiz *et al.*, 2007).

Colombia posee en su flora miles de plantas curativas, muchas de las cuales deben sus efectos farmacológicos a taninos, flavonoides, alcaloides y lactonas triterpénicas, entre otros metabolitos secundarios (Lin, 1997) y ostenta una gran riqueza cultural en lo referente a conocimientos

tradicionales sobre botánica, siendo las comunidades rurales indígenas y campesinas las que albergan este inmenso acervo cultural; no obstante, por diversas situaciones, culturales, económicas y sociales, este conocimiento tiende a disminuir gradualmente, lo que puede llevar a que desaparezca (Toscano, 2006). El rescate de este conocimiento y su uso racional es de vital importancia a nivel ambiental, cultural y económico, por lo cual es necesario el desarrollo de programas educativos que estén dirigidos a jóvenes. Estos proyectos pedagógicos deben capacitar a las comunidades en técnicas de cultivo y comercialización de plantas medicinales, estrategias de publicación y conservación de su herencia cultural, mediante herbarios locales y programas de medicina tradicional (Beltrán *et al.*, 2010; Bermúdez *et al.* 2005).

Se hace necesario involucrar los niveles educativos de primaria y secundaria en temas de conservación, rescate cultural, medio ambiente e investigación, ya que son las primeras experiencias de vida las que tienen efectos insondables y duraderos en el comportamiento del futuro adulto (Sabogal *et al.*, 1975), y configuran su personalidad (Unicef, 2012).

El objetivo del presente trabajo fue crear en los educandos una conciencia investigativa y un interés por la conservación de los recursos naturales, así como la preservación de los conocimientos etnobotánicos tradicionales, mediante procesos de investigación dentro y fuera del aula de clases: realizando inventarios sobre usos de plantas medicinales, en comunidades rurales del municipio de Guadalupe, sembrando especies vegetales en la huerta medicinal escolar y colectando muestras vegetales para el montaje del miniherbario escolar. De esta manera se construyen experiencias significativas que permiten el desarrollo de competencias argumentativas, propositivas e interpretativas durante el transcurso de la investigación. Dicho aprendizaje parte de los conocimientos previos y de aquellos que adquieren en sus comunidades rurales. Lo anterior parte de la teoría de Pierre Faure, con su concepto sobre la didáctica e instrumentos

de trabajo que desde la autonomía facilitan e inducen al estudiante a resolver problemas de la cotidianidad desarrollando una estructura conceptual más clara y significativa, además de los conocimientos previos que poseen los estudiantes, lo que les permite a los niños enfrentarse e interactuar con su entorno (Candela, 2012).

Los trabajos de investigación que involucran a educandos, además de crear experiencias y aprendizajes significativos también facilitan los procesos de enseñanza de conceptos científicos de botánica. Además, permiten desarrollar proyectos en escuelas rurales que comprometan de esta manera a los niños en la conservación y monitoreo de la biodiversidad tropical, y lograr de esta manera que las comunidades campesinas se apropien de proyectos ambientales (Chassot *et al.*, 2003; Mora y Verdezoto, 2011; Kellert *et al.*, 2000).

El presente trabajo también pretende dar un pequeño aporte sobre los conocimientos etnobotánicos que poseen los campesinos huilenses en la zona de estudio, y contribuir con los registros de plantas medicinales en el departamento del Huila, los cuales son escasos. Los resultados servirán de base para futuros estudios etnobotánicos y fitoquímicos, ya que el Huila es una importante ecoregión, con una diversidad florística y una vegetación diferente y exuberante en su mayoría autóctona (ABC del Huila, 2011).

METODOLOGÍA

Para la ejecución del trabajo con los estudiantes, se desarrollaron previamente en el aula de clases aprendizajes básicos sobre botánica. Posterior a esto se diseñaron las encuestas y se localizaron las comunidades y zonas de estudio con los educandos.

1. Localidad de estudio

Las comunidades rurales estudiadas fueron El Alto, Cachimbal, La Planta y Sartenejal; ubicadas en zonas de montaña con clima húmedo medio,

localizadas hacia las estribaciones medias de la Cordillera Oriental. Las altitudes oscilan entre 1.000 y 2.200 msnm, con una latitud y longitud aproximada de 1.99876/-75.75284. La temperatura característica de las veredas es de clima medio y húmedo de transición a clima frío húmedo, con temperaturas medias que varían entre 14 y 20°C; también se observa en algunas comunidades un clima medio seco con relieve ondulado, el cual se encuentra dentro de la franja altitudinal de 900 a 1000 msnm, con temperaturas promedio mensuales de 18 a 24°C, este clima se localiza en una zona quebrada. En la parte rural montañosa del municipio afloran rocas ígneas magmáticas, neises félsicos y anfibolitas del Paleozoico, correspondientes al Macizo de Garzón (CAM, 2010).

Las comunidades campesinas que habitan en la vereda y otras comunidades aledañas se dedican en su mayoría al cultivo de café, plátano, yuca y maracuyá. La comunidad de la vereda La Planta cuenta con un sobandero y un hierbatero, los cuales ofrecen sus servicios y conocimientos a la comunidad (Guadalupe, 2012); algunas familias integrantes de la comunidad y de otras zonas aledañas reportan que son desplazadas de la violencia y proceden de otras regiones o municipios, con lo que aportan su acervo cultural sobre uso de plantas medicinales en las comunidades donde habitan.

2. Procedimiento

Mediante la cátedra de Biología que se imparte a niños de sexto y séptimo grado del colegio rural La Planta, se ejecutó un estudio etnobotánico en comunidades de algunas zonas rurales del municipio de Guadalupe. Los materiales empleados para el estudio no exigieron grandes costos económicos, los insumos más utilizados fueron lupas, cuadernos, lapiceros, cámaras fotográficas, claves botánicas, cartón y cartulina reciclada. El proyecto se desarrolló en cinco fases:

Primera fase. Capacitación de los niños sobre conceptos básicos de botánica (estructuras vegetales, fisiología vegetal, uso de claves e identificación y clasificación taxonómica de especies botánicas), etnobotánica y medicina tradicional (qué es, para qué sirve, importancia y conservación de especies vegetales): para ello, los estudiantes elaboraron talleres en clases, donde aplicaron conceptos de medicina tradicional y etnobotánica (Marzocca, 1985) que se evaluaron mediante la presentación de informes escritos sobre los cultivos y aplicaciones medicinales de plantas en huertas caseras. Igualmente, experimentaron al aire libre y asociaron en su entorno ambiental los nuevos conocimientos adquiridos sobre botánica, para así comprender y reconocer la importancia de conservar la biodiversidad vegetal huilense-colombiana.

Segunda fase. Colecta de información sobre plantas medicinales en algunas comunidades rurales: la obtención de los datos se realizó mediante la implementación de encuestas estructuradas con preguntas dicotómicas abiertas, tomando como encuestadores a niños capacitados en el tema, quienes diligenciaron el formulario en su grupo familiar y —en ausencia de ella— con otro grupo de la comunidad. Una vez validadas, contenían información de los ítems de usos y formas de aplicación de plantas medicinales, formas de preparación, estructura o parte de la planta más utilizada, familias botánicas más comunes, patologías más tratadas y las aplicaciones más frecuentes. El total de encuestas aplicadas fue de 90.

Tercera fase. Colecta e identificación taxonómica de las especies de plantas medicinales procedentes de diferentes veredas del Municipio de Guadalupe: posterior a la colecta de los especímenes vegetales, se procedió a identificarlos taxonómicamente, prensarlos y secarlos según protocolos empleados para herbarios. Para esto se hizo uso de un material de herbario *on line* de la Universidad de Antioquia (Banco de Objetos de Aprendizaje y de Información, 2008; Benítez

y Stashenko, 2009). Durante los montajes de las muestras botánicas se explicó a los estudiantes la importancia de secar las plantas para preservarlas en el herbario y para la extracción de sus componentes químicos.

Cuarta fase. Montaje de un miniherbario con plantas medicinales, para fines pedagógicos y ambientales: después de montar especímenes vegetales, en la asignatura de Ciencias Naturales los estudiantes los seleccionaron según su calidad (figura 1). Las mejores muestras biológicas montadas por los estudiantes se guardaron para posteriores usos por parte de la comunidad educativa.

Figura 1. Montaje de especímenes vegetales medicinales de la zona



Quinta fase. Elaboración de huertas medicinales por escolares de la institución La Planta: con especímenes vegetales colectados en diferentes veredas sobre la base de los resultados obtenidos en las encuestas, los estudiantes cultivaron en los alrededores de la escuela huertas en diferentes tipos de suelos erosionados o colonizados por rastrojos altos (figura 2). Los jardines medicinales tendrán fines pedagógicos, ambientales, medicinales y culturales. La cosecha de las plantas con propiedades medicinales es empleada para tratar problemas de salud en integrantes de la comunidad educativa, por lo que representa una solución a dolencias comunes en los educandos, puesto que no es permitido el uso de medicamentos genéricos en ellos.

Figura 2. Huertas medicinales escolares de la vereda La Planta, Huila



Sexta fase. Procesamiento de los datos: las encuestas mal diligenciadas se eliminaron, la información obtenida se analizó con estadística básica y se graficó utilizando el programa Excel.

RESULTADOS

Primera fase. Capacitación de los niños sobre conceptos básicos de botánica, etnobotánica y medicina tradicional: se logró el desarrollo de aprendizajes en conceptos de botánica durante las clases de ciencias naturales, en las que se impartieron contenidos teórico-prácticos sobre estructuras vegetales, fisiología vegetal, uso de claves e identificación y clasificación taxonómica de especies botánicas (Marzocca, 1985; Castro y Núñez 1991), así como de conceptos de etnobotánica y medicina tradicional (qué es, para qué sirve, importancia y conservación las tradiciones orales sobre el uso de plantas). También se reconoció el valor de las plantas en la región y la importancia de su conservación.

Los estudiantes tomaron los nuevos conceptos científicos y los aplicaron dentro del aula y los asociaron a sus conocimientos culturales y familiares sobre medicina tradicional, por lo que este aprendizaje se convirtió en algo significativo para

ellos mismos; pues demostraron una capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva sobre contenidos relacionados con las comunidades vegetales, el entorno rural y de la importancia de su legado cultural asociado al recurso vegetal de la región. A nivel teórico, los informes y evaluaciones presentadas a final del periodo escolar evidenciaron una escala de evaluación alta (de 8 a 10), siendo la nota de 10 la máxima.

Segunda fase. Colectas de información sobre plantas medicinales en algunas comunidades rurales: la toma de datos se realizó en un mes aproximadamente, en horas de la tarde, después de que culminaba la jornada escolar de los niños. El número de niños que laboraron las encuestas fue de 90, se utilizó una encuesta por niño, sin embargo solo 70 de estas se llenaron correctamente, las 20 restantes se eliminaron. Las encuestas se diligenciaron en el mes de noviembre de 2011, a finales del periodo académico. Desde el punto de vista

social, las encuestas realizadas mostraron un nivel de alfabetización de la población adulta muy bajo, más del 70% de los encuestados solo tienen básica primaria, 20% no asistió a básica primaria o está incompleta, y solo el 10% inició la secundaria o la culminó. Las edades promedio de las personas entrevistadas oscilaba entre los 30 y 60 años, siendo en su mayoría del sexo femenino (90%); esto se debe a que gran parte del conocimiento sobre medicina tradicional de las comunidades es manejado por mujeres, lo que explica que es legado de madre a hija.

Con los datos obtenidos en las encuestas se encontraron un total de 57 especies vegetales, que son utilizadas para diversas aplicaciones medicinales (tabla 1); la información obtenida sobre nombres tradicionales, formas de preparación, aplicaciones, estructuras vegetales utilizadas y clasificación taxonómica se ordenó en una matriz de datos para su mayor comprensión y análisis.

Tabla 1. Listado de plantas medicinales, forma de preparación y uso por los campesinos

Familia Especie Nombre común	Fr	Usos medicinales	Parte usada	Preparación
Asteraceae <i>Artemisia absinthium</i> Ajenjo	9	Reumatismo, acidez estomacal, afecciones del hígado, dolor de piernas	Tallo y hojas	Infusiones y se toma varias veces al día
Liliaceae <i>Allium sativum</i> Ajo	2	Purgante y para aplacar el rebote de lombrices	Bulbo (cabeza)	Tomar el macerado del bulbo
Lamiaceae <i>Ocimum michrantom</i> <i>O. basilicum</i> Albahaca	22	Dolor de garganta, dolor de cabeza y dolor de estómago, todo tipo de alergias, desinflamatorio, diarrea, escalofríos, nervios, vómito y como bebida aromática	Hojas	Infusiones con azúcar o agua de panela (varias tazas por día)
Asteraceae <i>Ambrosia cumanensis</i> Altamisa	5	Dolor de huesos, reumatismo, baños para el cuerpo, migrañas, cólicos menstruales	Ramas y hojas	Se hierven las ramas y se suministran tres baños diarios, aplicar en la zona afectada tres veces al día
Phytolaccaceae <i>Petiveria aliacea</i> Anamú	3	Dolor de cabeza y dolor del cuerpo	Hojas	Infusión y se toma cuatro a tres veces diarias para adultos

Apiaceae <i>Apium graveolens</i> Apio	13	Dolor de estómago, vómito, aderezo para las comidas	Hoja y tallo	Infusión bebida
Euphorbiaceae <i>Ricinus communis</i> Árbol de higuerilla	1	Dolor de cabeza	Hojas	Llevar al fuego las hojas y luego colocar en la frente con una venda
Passifloraceae <i>Passiflora quadrangularis</i> Badea	1	Fiebre amarilla	Raíces y hojas	Té
Boraginaceae <i>Borago officinalis</i> Borraja	1	Gripe y tos, resfriados	Hoja y fruto	Hervido con miel y leche de vaca
Asteraceae <i>Calendula officinalis</i> Caléndula	18	Lavado de heridas, cicatrizante, cólicos, aromática, inflamaciones femeninas, afecciones hepáticas y renales, depurador	Hojas y toda la planta	Baños con infusión de la planta y toma de infusiones
Amaryllidaceae <i>Allium cepa</i> Cebolla blanca	1	Sordera	Bulbo	Rallado y se extrae el zumo y se cuele para luego agregar una gota al oído
Asteraceae <i>Bidens pilosa</i> Chipaca	1	Hemorroides, afecciones hepáticas y cicatrizante	Hojas	Infusión
Celastraceae <i>Maytenus laevis</i> Chuchuguaza	1	Artritis e impotencia	Corteza	Infusión
Verbenaceae <i>Lippia alba</i> Cidrón	10	Afecciones del corazón, nervios, fríos, bebidas aromáticas y sahumeros	Hojas, ramas y cogollos	Tomar las hojas hervidas, partes de la planta incineradas
Apiaceae <i>Eryngium foetidum</i> Cilantro cimarrón	1	Tratamiento de la hepatitis	Raíz	Hervido y tomado tres veces al día
Equisetaceae <i>Equisetum bogotense</i> Cola de caballo	1	Afecciones renales	Tallo y hojas	Infusión
Umbelliferae <i>Cuminum cyminun</i> Comino	1	Pérdida del apetito, inflamación del estómago	Hojas y semillas	Hervidas con agua o leche después de cada comida
Asteraceae <i>Neurolaena lobata</i> Contragavilana	4	Paludismo, dolor de cabeza y fiebre	Hojas	Macerado y se toma el zumo
Hypericaceae <i>Hypericum perforatum</i> Corazoncillo	1	Nervios, dolor de cabeza, incontinencia urinaria y desinflamatorio	Flores	Infusión

Asteraceae <i>Taraxacum officinale</i> Diente de león	5	Dolor de vientre y afecciones hepáticas y renales	Hojas, tallo y raíz	Infusión, se toma tres veces por día, y en jugo
Apiaceae <i>Anethum graveolens</i> Eneldo	1	Gases estomacales (vientos de estómago)	Ramas	Tomar el hervido de la planta
Myrtaceae <i>Eucalyptus globulus</i> Eucalipto	5	Gripa, baños, artritis, sahumerios	Hojas y ramas	Hervidas y tomar, ramas incineradas
Papaveraceae <i>Fumaria officinalis</i> Fumaria	1	Cólicos y cálculo biliar, psoriasis y afecciones hepáticas	Hojas	Infusión
Asteraceae <i>Helianthus annuus</i> Girasol	1	Jaqueca	Semillas	Secas y molidas se hierven y se toma
Malvaceae <i>Hibiscus rosasinensis</i> Gólgota	3	Cólicos	Flor	Macerar y tomar dos cucharadas del zumo
Fabaceae <i>Inga edulis</i> Guaba	1	Adelgazante y cáncer de seno	Hojas	Hervidos y en baños
Bignoniaceae <i>Jacaranda caucana</i> Gualanday	1	Depurativo de la sangre y amebiasis	Hojas	Tomar la infusión
Annonaceae <i>Annona muricata</i> Guanábano	2	Hielo de muerto	Hojas	Hojas hervidas en leche y luego tomar, hojas hervidas para baños
Lamiceae <i>Menta piperita</i> Hierbabuena común	64	Dolor de estómago, cólicos estomacales, bronquitis, resfriados, gastritis, vómito, purgante, pañalitis, bebida aromática y como sobremesa	Hojas, cogollos y toda la planta	Tomar la infusión tibia con agua de panela o sola (tres tazas por día), tomar una cucharada o tres del macerado de las hojas
Apiaceae <i>Foeniculum vulgare</i> Hinojo	1	Espasmo, flatulencia, dolor de cabeza y cicatrizante	Toda la planta	Hervida
Rutaceae <i>Citrus limetta</i> Limón	1	Gripe	Fruto	El zumo de la fruta con agua de panela
Gramineae <i>Cymbopogon citratus</i> Limoncillo	20	Diarrea, dolor de estómago, tensión alta, dolor de cabeza, fiebre, fríos, digestión, gastritis, gripa, nervios y como bebida aromática	Hojas y tallo	Infusión
Plantaginaceae <i>Plantago major</i> Llantén	3	Afecciones hepáticas	Hojas	Macerado de las hojas y se toma

Asteraceae <i>Matricaria recutita</i> Manzanilla	4	Dolor de cabeza, gases intestinales, dolores femeninos ocasionados por el parto, diarreas, espasmos musculares	Hojas	Tomar las hojas hervidas con agua
Fabaceae <i>Gliricidia sepium</i> Matarratón	6	Dolores, fiebre y escalofríos	Hojas	Macerado o licuado una vez por día
Lamiaceae <i>Origanum majorana</i> Mejorana	5	Diarrea, dolor de estómago, afecciones por parásitos estomacales, vómito, problemas cardiacos y cólicos menstruales	Hojas y ramas	Hervido con agua
Lamiaceae <i>Mentha spicata, M. sativa</i> Menta	2	Dolor de estómago	Cogollos	Infusión bebida
Mirtaceae <i>Myrtus communis</i> Mirto	1	Para la suerte y dolor de muela	Hojas	Hervido y baños, macerado aplicando sobre zona afectada
Rutaceae <i>Citrus aurantium</i> Naranja agria	1	Afecciones de los bronquios, vómito y tos	Fruta	Jugo de naranja con agua de panela caliente
Lamiaceae <i>Origanum vulgare</i> Orégano	3	Dolor de estómago, otitis, bebidas aromáticas, condimento	Raíz y hojas	Infusión, hervido, macerado y utilizar el zumo
Quenopodiaceae <i>Chenopodium anthelminthium</i> Paico	27	Dolor de estómago, purgante, rebote de lombrices, tabardillo, baños y lavar heridas	hojas	Se macera y se toma el zumo del macerado, el zumo para lavar
Umbelíferaceae <i>Petroselinum crispum</i> Perejil	2	Digestión y para sahumeros	Hojas, tallo y raíz	Infusiones bebidas y la raíz para sahumeros
Lamiaceae <i>Mentha pulegium</i> Poleo	8	Resfriados y diarrea	Toda la planta	Tomar infusiones con leche o agua de panela
Verbenaceae <i>Lippia alba</i> Pronto alivio	17	Dolor de vientre en mujeres embarazadas antes del parto, dolor de cabeza, cólico, diarrea y bebida aromática	hojas	Infusión tomada tres veces al día
Lamiaceae <i>Rosmarinus officinalis</i> Romero	24	Cuidado y caída del cabello, dolor de muela, dolor de cabeza, desinflamatorio, fiebre, dolor de articulaciones y lavado de heridas	Hojas y tallo	Lavar el cabello con macerado de las hojas, tomar infusión varias veces, colocar baños con el hervido de planta, emplastos

Polygalaceae <i>Polygala senega</i> Ruchica	1	Desinflama heridas y golpes ocasionados por contusiones	Hojas y cogollos	Se hierve con alcohol y sal, se cuele y se coloca el líquido sobre el área afectada
Rutaceae <i>Ruta graveolens</i> Ruda	21	Lavado de heridas, sanar heridas, cólicos, aromática, limpieza de matriz, abortos, hielo de muerto, dolor de huesos, dolor de cabeza cuidado del cabello, acné	Toda la planta y cogollos	Infusión con agua o con leche, los cogollos molidos y secos se frotan, macerado y se aplica el extracto con agua
Liliatae <i>Aloe vera</i> Sábila	35	Fiebre, pulmonía, cuidado de cabello, dolor de espalda, granos en la piel, gastritis, dolor de riñones, escalofríos, estreñimiento, próstata, gripa y tos, heridas por quemaduras, dolor de garganta	Cristal de la hoja	Licuada con clara de huevo o licuada sola y se toma un vaso, el cristal frotado sobre herida, para la garganta se licua la penca con huevo y naranja dulce y se toma varias veces
Lamiaceae <i>Salvia palifolia</i> Salvia	5	Limpieza de la sangre, dolor de cabeza, fiebre, dolor de cuerpo y limpieza de la dentadura	Hojas y cogollos	Infusión con azúcar o sin azúcar
Amaranthaceae <i>Alternanthera pubiflora</i> Sanguinaria morada o escancel morado	5	Tos, fiebre, mal de ojo en niños, cáncer, dolor de cabeza y trastornos de la menstruación	Hojas y tallo	Macerado y se toma con unas gotas de aceite de oliva, hervido o en infusión con tres hojas
Caprifoliaceae <i>Sambucus mexicana</i> Sauco	5	Tos, resfriados, purgante, afecciones hepáticas y respiratorias	Flor y hojas	Tomar la infusión con leche
Leguminosae <i>Cassia angustifolia</i> Sen	2	Afecciones hepáticas	Hojas	Hojas hervidas y se toman
Lamiaceae <i>Thymus vulgaris</i> Tomillo	3	Tratamiento de la tos	Tallo y hojas	Infusiones y se toma dos veces diarias
Lamiaceae <i>Melissa officinalis</i> Toronjil	20	Nervios, el corazón, lavado de heridas, baños corporales, emplastos y bebidas aromáticas	Hojas, tallos y cogollos	Tomar la infusión con agua de panela o sola
Valerianaceae <i>Valeriana officinalis</i> Valeriana	6	Afecciones cardiacas y tratamiento de los nervios	Toda la planta	Tomar la infusión
Verbenaceae <i>Verbena officinalis</i> Verbena	4	Fiebre, dolor de cabeza, dolor de estómago, purgante, dolor de huesos, vómito, escalofríos y como bebida aromática	Hojas y ramas	Se maceran las hojas y se toma tres cucharadas del zumo y para los dolores de cabeza se colocan emplastos
Portulacaceae <i>Portulaca oleracea</i> Verdolaga	7	Purgante y rebote de lombrices	Hojas	Macerado y luego se toma el zumo

Fr: frecuencia de uso de cada planta

Tercera fase. Colecta e identificación taxonómica de las especies de plantas medicinales procedentes de diferentes veredas del municipio de Guadalupe: posterior a la realización de las encuestas, se colectaron muestras vegetales, las cuales se prensaron y fijaron para su posterior montaje e identificación dentro del aula de clases en la asignatura de Ciencias Naturales. Los resultados hallados mostraron que las familias botánicas mejor representadas para el uso de aplicaciones medicinales fueron: Lamiaceae (19%), Asteraceae (14%), Apiaceae (7%), Rutaceae (5%), Verbenaceae (5%), Umbelliferae (3%) y Fabaceae (3%) (figura 3).

Según la encuesta realizada por los estudiantes, las especies más usadas por los campesinos de las comunidades fueron la *Mentha piperita* (hierbabuena) (15,3%), *Aloe vera* (sábila) (8,3%), *Chenopodium anthelminthium* (paico) (6,4%), *Rosmarinus officinalis* (romero) (5,8%), *Ocimum michrantom* (albahaca) (5,2%), *Ruta graveolens* (ruda) (5%), *Melissa officinalis* (toronjil) (5%), *Cymbopogon citratus* (limoncillo) (5%), *Calendula officinalis* (caléndula) (4,3%), *Lippia alba* (pronto alivio) (4%), *Apium graveolens* (apio) (3%), *Lippia alba* (cidrón) (2,3%), *Artemisia absinthium* (ajenjo) (2%), *Mentha pulegium* (poleo) (1,9%), *Portulaca oleracea* (verdolaga) (1,6%) y *Gliricidia sepium* (matarratón) (1,4%); las demás especies presentaron un porcentaje de uso bajo, menor al 1,2% (figuras 4 y 5). Las especies observadas en el gráfico de porcentaje y frecuencia de uso son las que comúnmente se emplean para usos medicinales en otras regiones de Colombia (González *et al.*, 2001; Toscano, 2006; Tránsito, 2004). Los anteriores resultados podrían indicar que algunas familias botánicas posiblemente comparten algunos componentes activos con propiedades medicinales.

Por debajo del consumo de la hierbabuena, le sigue en abundancia la sábila, que a pesar del desconocimiento de sus componentes químicos y propiedades, tiene un uso extenso. Sus amplios usos medicinales se deben posiblemente a las propiedades antisépticas formadas por lupeol, ácido salicílico, nitrógeno de urea, ácido cinámico, fenol

y azufre, los cuales penetran fácilmente en la piel y en los tejidos, y combaten numerosos tipos de bacterias, virus y hongos; igualmente se han reportado otras propiedades nutritivas, antipirética, antiinflamatoria, antiprurítica, hidratante y cicatrizante (Hernández *et al.*, 2010; Saavedra y Rondón, 2010).

Los resultados sobre usos de plantas medicinales fueron socializados con los estudiantes, al igual que los gráficos, los cuales sirvieron para interpretar mejor la información colectada. Se discutió la importancia de la conservación del medio ambiente y la necesidad de preservar los legados culturales sobre plantas medicinales y la biodiversidad de la región. Se discutió sobre los innumerables servicios ecosistémicos que ofrece la naturaleza y los costos de su pérdida. Durante las salidas a los jardines medicinales con los educandos, se discutieron temáticas de zoología (parasitismo, plagas, insectos, depredación, competencia, descomposición, reproducción sexual y asexual), gracias a la observación del entorno vivo en la huerta y a la interacción con el medio. Esta interacción del entorno con los educandos permite el desarrollo de experiencias significativas, la interpretación de algunas temáticas, así como la argumentación y proposición ante fenómenos naturales.

Cuarta fase. Construcción de un miniherbario con plantas medicinales, para fines pedagógicos y ambientales: los estudiantes, en su comunidad y durante las clases de ciencias naturales colectaron especímenes vegetales de jardines medicinales. Las muestras se montaron y secaron sobre cartones reciclados y cartulina, cada niño identificó sus montajes con el nombre taxonómico, nombre del colector, referencias geográficas y la fecha en que se realizó la actividad. Las muestras de herbario mejor montadas se seleccionaron como material didáctico para las clases de ciencias naturales (figura 1). El montaje de las muestras permitió el desarrollo de destrezas estéticas y afianzó el aprendizaje de temáticas sobre estructuras vegetales y fisiología vegetal.

Quinta fase. Elaboración de huertas medicinales: los estudiantes colectaron en sus comunidades

Figura 3. Porcentaje de familias de plantas medicinales más empleadas en las zonas rurales del municipio de Guadalupe, Huila

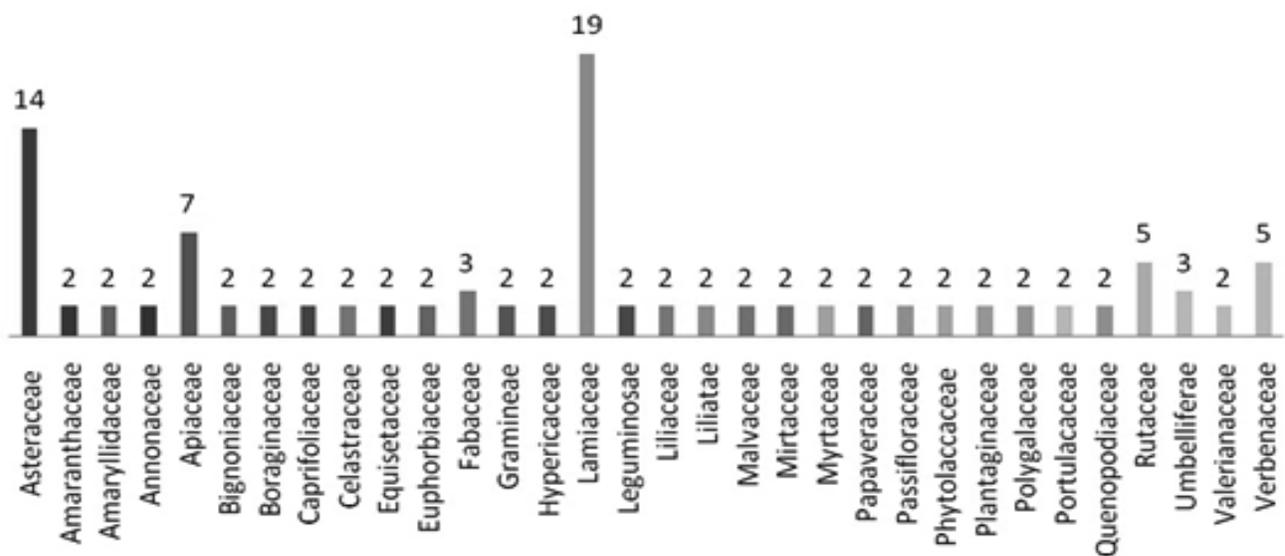


Figura 4. Porcentaje del uso de plantas medicinales, por comunidades campesinas del municipio de Guadalupe (frecuencia absoluta: 438)

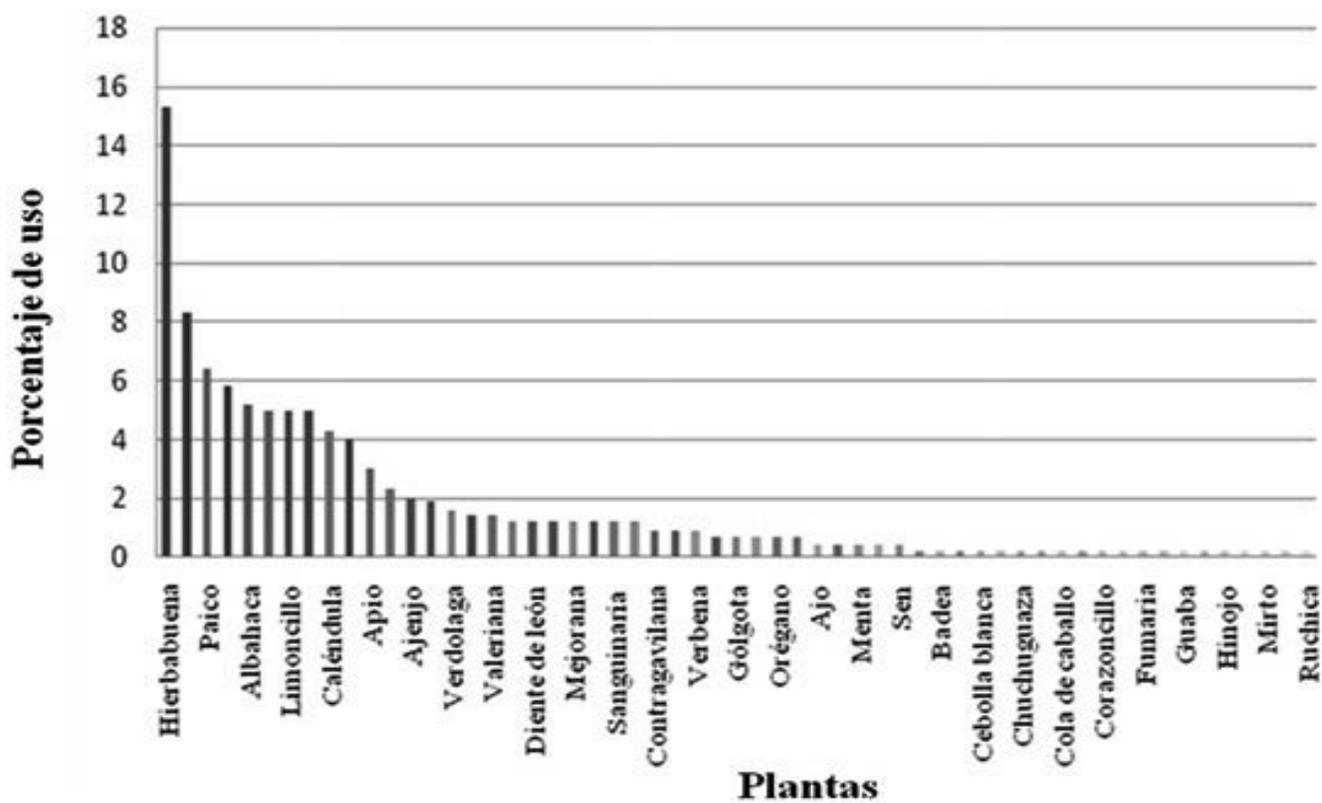
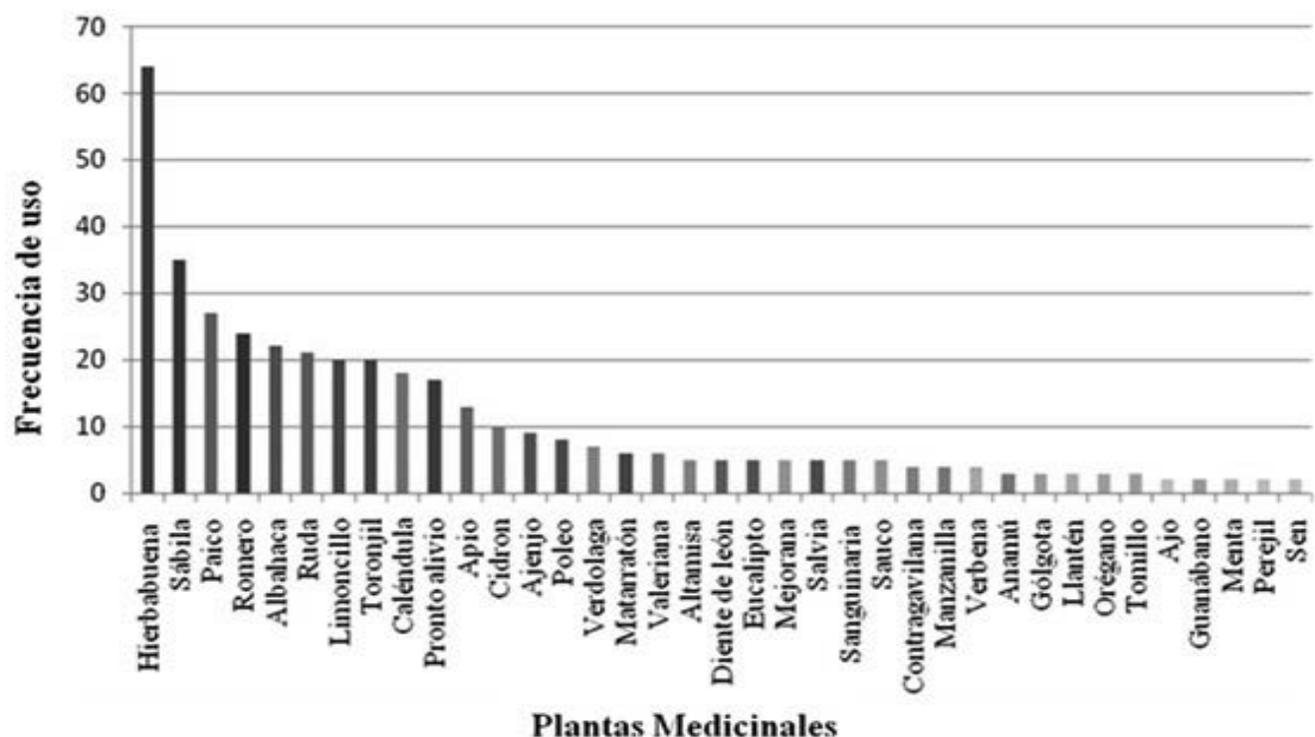


Figura 5. Frecuencia del uso de plantas medicinales



especies de plantas medicinales con raíces y las trasplantaron en los alrededores de la escuela, en zonas colonizadas por rastrojos y espacios destinados anteriormente como botaderos de basuras. Los jardines se acondicionaron y abonaron con material orgánico, cada jardín se identificó según las plantas sembradas, y se destinaron grupos de trabajo que se encargan de su mantenimiento y cuidado. Las plantas medicinales se emplean para la elaboración de bebidas aromáticas y tratamiento de diversas dolencias de la comunidad educativa y de las familias que habitan en los alrededores de la institución educativa.

La siembra de la huerta permite el desarrollo de temáticas fuera del aula de clases, tales como fotosíntesis, sucesión vegetal, ciclo de los nutrientes, ciclo del agua, pérdida de fertilidad, suelos, erosión, materia orgánica e importancia del reciclaje y del manejo adecuado de los desechos orgánicos e inorgánicos, ya que las huertas se iniciaron sobre terrenos erosionados y destinados como botaderos

y quema de basuras provenientes de la cocina, los baños, las aulas de clases y la tienda escolar.

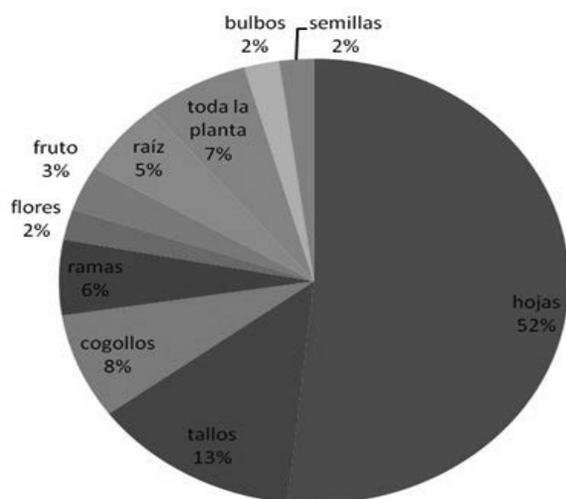
Análisis de encuestas

Estructuras vegetales usadas: las partes de las plantas que frecuentemente emplean los campesinos son en su mayoría las hojas (52%), tallos (13%), cogollos (8%), ramas (6%) y raíz (5%), sin embargo, otros afirmaron emplear la planta completa (7%) (figura 6). El alto porcentaje en el uso de las hojas muestra que la población conoce de manera empírica que la mayor concentración de los compuestos medicinales está en las hojas, este conocimiento no es del todo errado, ya que especies como la hierbabuena posee en sus hojas aceites esenciales y otros constituyentes químicos con propiedades medicinales (Vademécum, 2008). Gran parte de las plantas con propiedades medicinales concentran sus principios activos en las hojas (Fonnegra y Jiménez, 2007), lo que se asocia a los resultados

obtenidos en las encuestas. Otras estructuras vegetales también concentran componentes activos en los tallos, raíz, ramas, frutos, flores o incluso toda la planta, esto se evidencia en los usos que da la población (figura 6). Estudios sobre plantas medicinales comprueban que muchos componentes activos no solo se concentran en hojas, sino que también se pueden hallar en otras partes o en toda la planta misma (Stashenko *et al.*, 2003).

Tiempo de colecta: las comunidades rurales no reportan un periodo preferible para colectar las muestras vegetales que utilizan en sus tratamientos medicinales, ni tampoco una época específica del año. Algunos autores afirman que la toma de material vegetal es recomendable en épocas lluviosas y no en periodos de verano, pues muchas plantas escasean y no hay disponible suficiente material vegetal, además algunas especies no presentan diferencias muy marcadas en cuanto a la concentración de metabolitos durante diferentes periodos del año (Jiménez *et al.*, 2004). El aspecto más importante para la producción de plantas medicinales es que alcancen un alto rendimiento en su crecimiento y que los principios activos sean altamente concentrados, lo cual depende de un conjunto de factores internos de la planta, el terreno y condiciones climáticas (Acosta, 2003).

Figura 6. Porcentaje de las partes (estructuras vegetales) de las plantas medicinales más usadas



Formas de preparación: en cuanto a las formas de preparación de las plantas, estas son principalmente a manera de infusión (31%), macerados (19%), hervidos (19%) y mezclas (17%) de diferentes especímenes vegetales o con otras sustancias alimenticias (azúcar, leche, panela, huevos, etc.) (figura 7). Las formas de preparación de las plantas no siguen dosificación estándar específica medible, solo utilizan indicaciones aproximadas de la cantidad de la planta a preparar (ramas, hojas o trozos de la planta). Muchos de los tratamientos que preparan algunas comunidades son a base de mezclas de plantas y otros componentes, muchas siguen recetas exactas con antecedentes indígenas, otras son nuevas (Carballo *et al.*, 2005). Conocer las mezclas botánicas empleadas por las comunidades es primordial, ya que permite identificar posibles reacciones adversas o contraindicaciones generadas en la población consumidora de productos medicinales naturales (Carballo *et al.*, 2005). Las diversas formas de preparación de las plantas usadas por los campesinos fueron discutidas en clases y se correlacionaron con las técnicas empleadas en laboratorios químicos para la extracción de compuestos fitoquímicos de interés médico o comercial.

Usos medicinales: en lo referente a los usos medicinales de las plantas empleadas por los campesinos, las terapéuticas más comunes fueron para combatir dolores (23%), tratamientos de tipo digestivo (15%), respiratorios (9%), otros (6%), antiparasitarios (5%) y desinflamatorios (5%), entre otros (figura 8). Lo anterior evidencia que las afecciones de salud mayoritariamente padecidas y tratadas son las que están relacionadas con el dolor y los problemas digestivos, lo cual muestra un alto grado de confiabilidad sobre las propiedades medicinales de ciertas plantas por parte de la comunidad encuestada; también puede deberse a que el empleo de las plantas es mucho más económico y asequible para el tratamiento de estas dolencias comunes, esto se pudo evidenciar al realizar un seguimiento de las dolencias padecidas por la comunidad educativa durante un año consecutivo.

Figura 7. Porcentaje de las formas de preparación de las plantas medicinales

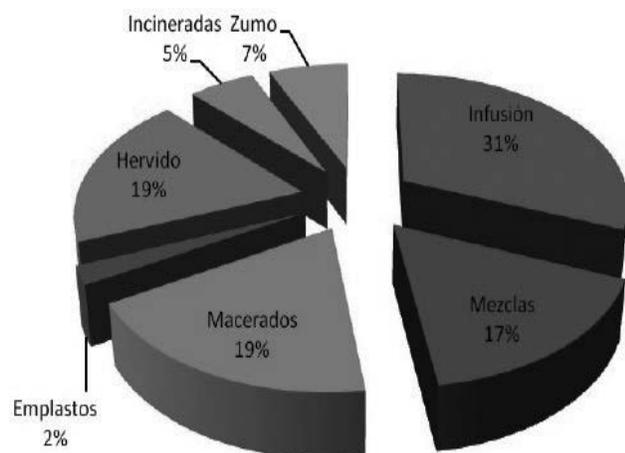
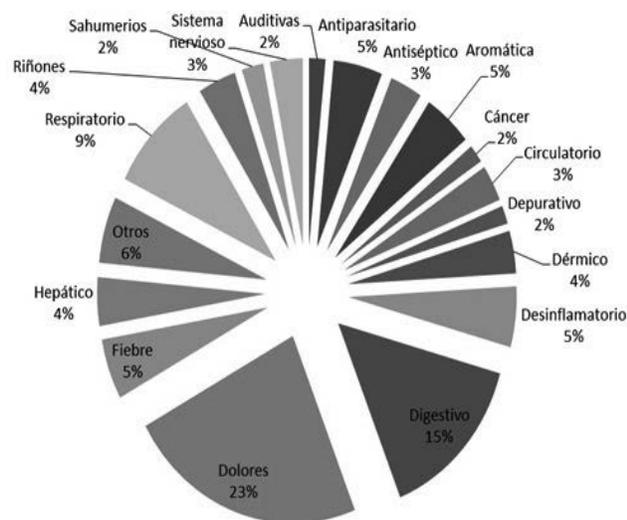


Figura 8. Porcentaje de las aplicaciones terapéuticas de plantas medicinales



La colecta de información sobre el uso de plantas medicinales mostró una alta frecuencia para algunas especies que son en su mayoría comunes en toda la región y el territorio colombiano, siendo sus usos también muy populares; sin embargo, más de la mitad de las plantas presentó relativamente una baja frecuencia de uso (figura 5), de las cuales 32,7% presentó una frecuencia de 1%, es decir su empleo en la comunidad no es muy

significativo. La mayoría de personas encuestadas afirmó que obtienen los especímenes medicinales de huertas caseras, ubicadas en los patios de sus casas, y otras en menor proporción las consiguen en las plazas de mercado, carreteras destapadas, zonas para el pastoreo de vacunos y áreas colonizadas por rastrojos altos, lo que indica una abundancia en cuanto a la biodiversidad de plantas medicinales.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente trabajo muestran un uso elevado de plantas con propiedades terapéuticas por parte de comunidades campesinas de la zona rural de Guadalupe, lo que evidencia una cultura botánica medicinal. Estos datos contrastan con resultados obtenidos en otras investigaciones etnobotánicas realizadas en zonas andinas colombianas y venezolanas (Basto y Vargas, 2000; Beltrán *et al.*, 2010; Bermúdez *et al.*, 2005). Los datos obtenidos evidenciaron un alto porcentaje en el consumo y empleo de la hierbabuena y esto se debe posiblemente a la abundancia de la misma, al fácil cultivo, rápido crecimiento, pocas exigencias en cuanto a su cuidado y a la gran plasticidad ecológica para colonizar diferentes terrenos y climas; esto se pudo comprobar al analizar la procedencia de las comunidades encuestadas y las características ambientales de la zona donde se ubicaron los jardines escolares.

Los jardines de yerbabuena cultivados en terrenos altamente fangosos y saturados de agua por la escorrentía de un nacedero dieron buenos resultados, semejante para los cultivos de suelos pedregosos; esto evidencia una capacidad de adaptación ambiental. Estudios realizados por diferentes investigadores reportan que la hierbabuena exhibe una amplia variedad de propiedades medicinales entre las que se encuentran las antiespasmódicas y carminativas sobre el sistema digestivo; las antisépticas y antiinflamatorias sobre el sistema respiratorio; las antisépticas sobre la piel y mucosas (Saavedra y Rondón, 2010; Fonnegra y Jiménez,

2007). Otras propiedades que se le atribuyen son estimulante, hipostenizante cardiovascular, anti-dismenorreica y antihipocondríaca (Lagarto *et al.*, 1997). Las variadas e importantes propiedades farmacológicas de la hierbabuena hacen de ella la más usada por los campesinos del municipio de Guadalupe, a pesar del desconocimiento científico y farmacológico, estos resultados contrastan con los reportados para otras comunidades campesinas colombianas (Fonnegra y Jiménez, 2007; Fonnegra y Villa-Londoño, 2011).

Plantas como el paico, que son empleadas tradicionalmente como antisépticos para tratar dolores de estómago ocasionados por infecciones parasitarias, también tienen un frecuente uso en las comunidades rurales, gracias a la acción antihelmíntica y antidiarreica que poseen sus componentes, los cuales actúan como paralizantes y narcóticos sobre parásitos intestinales como áscaris, oxiuros y anquilostomas, también por sus efectos inhibitorios sobre el crecimiento de microorganismos patógenos como bacterias, amebas, hongos, protozoarios y ácaros (Carballo *et al.*, 2005; 2010; Jaramillo *et al.* 2012; Chiasson *et al.*, 2004). Las aplicaciones medicinales de plantas como romero, albahaca, ruda, toronjil, limoncillo, caléndula y pronto alivio también son muy frecuentes, esto se debe posiblemente a los conocimientos cosmopolitas de sus propiedades medicinales y a la amplia distribución y fácil cultivo de estas especies en América y el territorio colombiano (Vargas y Bottia, 2008), además sus propiedades medicinales son las que se emplean para tratar dolencias comunes en las comunidades, como el dolor general, la gripe y afecciones gastrointestinales en la población (Rosero *et al.*, 2009).

Los resultados demuestran que en algunas zonas rurales del Huila el uso de la medicina tradicional aún no ha desaparecido, a pesar de la ampliación en la cobertura de salud. Algunos campesinos señalan que aunque cuentan con la restringida cobertura que ofrece el hospital del municipio, deben esperar a que estén disponibles los medicamentos, por lo cual se hace más viable

tomar del medio natural los tratamientos terapéuticos ya comprobados por la comunidad. Los datos obtenidos indican que el conocimiento tradicional sobre plantas medicinales está fuertemente arraigado en las comunidades rurales, pues se mantienen estos saberes populares sobre etnobotánica mediante los curanderos y las madres, las cuales pasan su conocimiento principalmente a las hijas (Toscano, 2006).

El uso de terapias a base de plantas medicinales en las zonas rurales de Colombia no es exclusivo, pues según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud, más del 80% de la población mundial, especialmente en los países en desarrollo, utiliza tratamientos tradicionales a base de plantas para sus necesidades de atención primaria de salud (Bermúdez *et al.*, 2005). Sin embargo, aunque se conozcan las propiedades de ciertas plantas medicinales que emplean las diferentes comunidades, el nivel de eficacia medicinal con respecto a las formas de preparación, uso y mezclas de plantas aún no ha sido evaluado.

El desconocimiento de las verdaderas propiedades farmacológicas, la toxicidad y dosificación terapéutica de las sustancias biológicas de las plantas y efectos del consumo de mezclas herbales representa un peligro, ya que puede haber reacciones secundarias de tipo sinérgicas o antagónicas al consumo en conjunto de la polihierbacia (Bermúdez *et al.*, 2005). Es necesario capacitar a la población sobre el uso adecuado y propiedades terapéuticas comprobadas de las plantas medicinales, ya que se debe partir de la premisa de que cualquier sustancia por muy segura que sea es potencialmente tóxica si se la utiliza indiscriminadamente (Carmona *et al.*, 2008), además el uso excesivo de algunas especies nativas podrían llevar a la disminución o desaparición de algunos especímenes.

Algunos datos de los resultados obtenidos sobre formas de preparación (infusión, macerados y mezclas), partes de la planta empleadas para tratamientos (hojas, tallos y toda la planta), las patologías tratadas (dolores y afecciones digestivas) y

la frecuencia de cada una de estas coinciden con la información de estudios etnobotánicos realizados en otras zonas de Colombia (Estomba *et al.*, 2005; González y Morales, 2004; Rosado y Moreno, 2010). La investigación etnobotánica sobre plantas medicinales ha adquirido relevancia por la pérdida acelerada del conocimiento tradicional y la reducción de la disponibilidad de muchas especies útiles, consecuencia de la degradación de los bosques tropicales y otros hábitats naturales.

Resulta urgente rescatar ese conocimiento y documentar la información sobre especies útiles para desarrollar nuevos medicamentos y al mismo tiempo evaluar el grado de amenaza de las especies vegetales, con el fin de diseñar estrategias de conservación y contribuir así a la protección de la biodiversidad (Bermúdez *et al.*, 2005). Lo anterior se puede lograr con la pedagogía en la escuela y fuera de ella, desde un aprendizaje constructivista y significativo y no conductista; es por tal razón que en el presente trabajo se tuvo en cuenta la cosmovisión, creencias y motivaciones del educando en el proceso de investigación, al igual que las experiencias cotidianas, la observación y la enseñanza, como se plantea en otros trabajos donde se emplean herbarios como recursos de aprendizaje de las ciencias naturales (Moreno, 2007).

Teniendo en cuenta las ideas previas de los estudiantes, se encontraron amplios conocimientos de etnobotánica por parte de los niños, pues antes de las capacitaciones y talleres botánicos identificaron las propiedades medicinales y nombres tradicionales de muchas plantas, al igual que su forma de preparación, lo que evidencia una riqueza cultural en lo concerniente a las propiedades medicinales de la vegetación. Los resultados observados en el presente estudio contrastan con los hallados por otros investigadores (González *et al.*, 2001).

La realización del presente trabajo significó para los estudiantes una forma de aprendizaje nueva de las ciencias naturales, además incorporó conocimientos previos de su cultura en las clases impartidas, y se mostró la importancia de las ciencias en su vida cotidiana y en la biodiversidad vegetal

de su entorno. Adicionalmente se vio reflejado un aumento en el interés de los niños por las ciencias desde el punto de vista práctico y sobre los jardines medicinales, pues en periodos escolares anteriores se percibía desinterés de los niños y la comunidad educativa frente a los jardines ornamentales y las comunidades vegetales que rodeaban la escuela.

El trabajo realizado en etnobotánica mostró un alto nivel de riqueza cultural en la población rural, lo cual merece una pronta atención para evitar la pérdida de los conocimientos, originada por los cambios culturales y sociales acelerados que se presentan en la mayoría de las comunidades indígenas y campesinas. Los resultados obtenidos pueden servir de base para futuros estudios etnobotánicos de comunidades aledañas al municipio de Guadalupe y otros municipios del Huila.

Actualmente la tradición oral de muchas regiones no es tenida en cuenta por las nuevas generaciones y mucho menos por la academia, así pierde importancia la familia como primer educador del individuo. Sumado a esto, las competencias cognitivas en el aula son escasamente desarrolladas por los estudiantes. Las especies vegetales sembradas en los jardines tienen fines ambientales, medicinales y pedagógicos. La implementación de jardines medicinales además de ser una fuente de insumos terapéuticos para la escuela es una herramienta didáctica que sirve de eje articulador entre los presaberes y las ciencias naturales: en ella los estudiantes desarrollan un aprendizaje significativo, comprenden mejor las ciencias naturales a partir de sus experiencias y conocimientos previos y se retroalimenta a la vez en la misma aula de clase (López *et al.*, 2010).

REFERENCIAS

ABC del Huila. Huilensidad. (2011). *Lo mejor del Huila para el mundo de la A a la Z. Generalidades, Fascículo No. 1. Documentos de interés*. Recuperado de http://www.huila.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=569&Itemid=3893

- Acosta, L. (2003). Principios agroclimáticos básicos para la producción de plantas medicinales. *Revista Cubana de Plantas Medicinales*, 1, 1-10.
- Andrade, R. J., Lucena, M. I. y García, M. (2002). Hepatotoxicidad por infusión de hierbas. *Gastroenterol Hepatol*, 25(5), 327-332.
- Banco de Objetos de Aprendizaje y de Información. (2008). *Áreas de conocimiento. Botánica, diversidad vegetal, plantas medicinales*. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/ova/?q=no-de/463#>
- Basto, S. y Vargas, A. (2000). *Estudio etnobotánico preliminar respecto al uso y manejo de las plantas medicinales en la localidad de Suba - Humedal de la Conejera*. Recuperado de http://www.unesco.org/mab/capacity/mys/99/Basto-Vargas/Basto_Vargas.htm.
- Beltrán, A. M., Silva, N. M., Linares, E. y Cardona, F. (2010). La etnobotánica y la educación geográfica en la comunidad rural Guacamayas, Boyacá, Colombia. *Unipluriversidad*, 10(3), 1-11.
- Benítez, P. y Stashenko, E. (2009). Validación antibiótica de plantas medicinales del noroeste de Colombia contra *Staphylococcus aureus*. *BLACPMA*, 8(2), 145-150.
- Benítez, G. (2009). *Etnobotánica y etnobiología del poniente granadino*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Facultad de Farmacia. Granada, España.
- Bermúdez, A., Oliveira, M. y Velázquez, D. (2005). La investigación etnobotánica sobre plantas medicinales: una revisión de sus objetivos y enfoques actuales. *INCI*, 30(8), 453-459.
- Candela, H. (2012). Investigación referente a la relación entre la transposición didáctica y el rendimiento académico. *Investigación Educativa*, 16(29), 125-132.
- Capparelli, A., Hilgert, N., Ladio, A., Lema, V., Llano, C., Molares, S., Pochettino, M. L. y Stampella, P. (2011). Paisajes culturales de Argentina: pasado y presente desde las perspectivas etnobotánica y paleoetnobotánica. *Revista de la Asociación Argentina de Ecología de Paisajes*, 2(2), 67-79.
- Carballo, M. A., Cortada, C. M. y Gadano, A. B. (2005). Riesgos y beneficios en el consumo de plantas medicinales. *Theoria*, 14(2), 95-108.
- Carmona, A., Gil, O. y Rodríguez, A. (2008). Descripción taxonómica, morfológica y etnobotánica de 26 hierbas comunes que crecen en la ciudad de Mérida-Venezuela. *Boletín de Antropología Americana*, 26(73), 113-129.
- Castro, C. O. y Núñez, D. R. (1991). *Las plantas medicinales de nuestra región*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Castro, A. y Martínez, J. (2006). *Caracterización morfológica de gotas amargas (Ambrosia cummanensis L.) (Asterales: Asteraceae) en la finca académica de la Universidad Earth, Guácimo, Costa Rica*. (Trabajo de Grado de licenciatura). Universidad Earth: Guácimo, Costa Rica.
- Chassot, O., Monge, G., Ruiz, A. y Mariscal, T. (2003). Corredor Biológico Costa Rica-Nicaragua pro lapa verde, *Ambien-Tico*, 114, 21-23.
- Chiasson, H., Bostanian, N. J. y Vincent, C. (2004). Acaricidal properties of a Chenopodium-based botanical. *Journal of Economic Entomology*, 97(4), 1373-1377.
- Cirilo, B. G., Cantú, P. C., Verde, M. J. y Mata, B. (2011). Uso de la herbolaria en el cuidado de la salud. *Salud Pública y Nutrición*, 12(2), 1-6.
- Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena (CAM). (2010). *Plan local de emergencia y contingencia (PLEC). Comité local para la prevención y atención de desastres (CLOPAD)*. Municipio de Guadalupe Huila-Alcaldía municipal.
- Covarrubias, A., Nuche-Cabrera, E. y Téllez-Isaías, M. (2005). ¿Qué se autoadministra su paciente?: Interacciones farmacológicas de la medicina herbal. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 28(1), 32-42.
- Duque, A. (1985). Encuesta nacional de plantas medicinales y aromáticas una aproximación al mercado de las PMyA en Colombia (1-25). *Bo-*

- gotá: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Estomba, D., Ladio, A. y Lozada, M. (2005). Plantas medicinales utilizadas por una comunidad Mapuche en las cercanías de Junín de los Andes Neuquén. *Boletín Latinoamericano y del Caribe de Plantas Medicinales y Aromáticas*, 4(6), 107-112.
- Fonnegra, R. y Jiménez, S. (2007). *Plantas medicinales aprobadas en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Fonnegra, G. y Villa-Londoño, J. (2011). Plantas medicinales utilizadas en algunas veredas de municipio del altiplano del oriente antioqueño, Colombia. *Actualidades Biológicas*, 33(95), 219-250.
- Forero, E. (1985). Estado actual de la investigación y la docencia en Botánica en Colombia. Memoria de la Reunión de Botánicos de los Países Miembros del Convenio Andrés Bello. *Serie Ciencia y Tecnología*, 6, 24-41.
- García, M. y Díaz, G. (2012). Efectividad de la fitoterapia en pacientes con asma bronquial. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 16(1), 118-131.
- Giraldo, D., Baquero, E., Bermúdez, A. y Oliveira, M. (2009). Caracterización del comercio de plantas medicinales en los mercados populares de Caracas, Venezuela. *Acta Botánica Venezolana*, 32(2), 267-301.
- González, B., Mora, M. y Clavijo, M. (2001). Estudio etnobotánico de las plantas medicinales empleadas por la comunidad rural de Zaque - municipio de Gachetá, Cundinamarca. *Red Académica*, 9(1), 35-43.
- González, S. y Morales, S. (2004). Plantas medicinales utilizadas en comunidades rurales del Chubut, Patagonia-Argentina. *Boletín Latinoamericano y del Caribe de Plantas Medicinales y Aromáticas*, 3(003), 58-62.
- Guadalupe. (2012). *Sitio oficial de Guadalupe en Huila, Colombia*. Recuperado de <http://www.guadalupe-huila.gov.co/index.shtml>
- Hernández, F., Jiménez, J., Rodríguez, B., Quintana, M., Chacón, R. y Estévez, M. (2010). El uso terapéutico del Aloe Vera en las Úlceras Por Presión (UPP). *Revista CENIC Ciencias Biológicas*, 41, 1-4.
- Hladik, C. y Simmen, B. (1996). Taste perception and feeding behavior in non-human primates and human populations. *Evolutionary Anthropology*, 5(2), 58-71.
- Jaramillo, B., Duarte, E. y Delgado, W. (2012). Bioactividad del aceite esencial de *Chenopodium ambrosioides* colombiano. *Revista Cubana de Plantas Medicinales*, 17(1), 54-64.
- Jiménez, N. M., González, A., Prieto, S., Molina, J. y Urquiola, A. (2004). Evaluación fitoquímica de 3 especies de *Erythroxylum*. *Revista Cubana de Plantas Medicinales*, 9(2), 2-12.
- Kellert, S. R., Mehta, J. N., Ebbin, S. A., and Lichtenfeld, L. L. (2000). Community natural resource management: promise, rhetoric, and reality. *Society & Natural Resources*, 13, 705-715.
- Krief, S., Hladik, C. & Haxaire, C. (2005). Ethnomedicinal and bioactive properties of plants ingested by wild chimpanzees in Uganda. *Journal of Ethnopharmacology*, 101(1), 1-15.
- Lagarto, A., Tillan, J. y Cabrera, Y. (1997). Toxicidad aguda oral del extracto fluido de *Mentha spicata* L. (hierbabuena). *Revista Cubana de Plantas Medicinales*, 2(2), 6-8.
- Lin, Y. M. (1997). In vitro anti-HIV activity of biflavonoids isolated from *Rhus succedanea* and *Garcinia multiflora*. *Journal of Natural Products*, 60, 884-8.
- López, F., Martínez, N. y Gándara, A. (2010). Las relaciones humanas en el aprendizaje de las ciencias naturales. *Culcyt*, 7(40), 23-33.
- Marzocca, A. (1985). *Nociones básicas de taxonomía vegetal. Serie de libros y materiales educativos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- Matiz, C., Rodríguez, G. y Zuluaga, G. (2007). *Lineamientos para una reglamentación de la flora medicinal en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.

- Monroy, R. y Quezada-Martínez, A. (2010). Estudio etnobotánico del frijol yepatlaxtle (*Phaseolus coccineus* L.), en el área natural protegida Corredor Biológico Chichinautzin, Morelos, México. *AIA: Avances en Investigación Agropecuaria*, 14(1), 23-34.
- Mora, M. M. y Verdezoto, B. Y. (2011). Introducción de la Educación Ambiental para el Cuidado de la Biodiversidad, con los niños de quinto y sexto año de educación general básica de la escuela "La Nueva Esperanza", comunidad Padre Urco, parroquia Julio Moreno, cantón Guaranda, provincia Bolívar, durante el Periodo 2010-2011.
- Moreno, E. (2007). El herbario como recurso del aprendizaje de la botánica. *Acta Botánica Venezuelica*, 30(2), 415-427.
- OMS. (1978). *Promoción y Desarrollo de la Medicina Tradicional*, Ginebra. Serie de Informes Técnicos No. 622: 7-8.
- Pino, N. y Valois, H. (2004). Ethnobotany of four black communities of the municipality of Quibdo, Choco - Colombia. *Lyonia*, 7(2), 61-69.
- Saavedra, O. y Rondón, C. (2010). Determinación de macro elementos en exudado de hojas de zábila (*Aloe vera* (L.) Burm. f.). *Revista del Instituto Nacional de Higiene "Rafael Rangel"*, 41(2), 16-21.
- Stashenko, E., Jaramillo B. A. y Martínez, J. R. (2003). Comparación de la composición química y de la actividad antioxidante *in vitro* de los metabolitos secundarios volátiles de plantas de la familia *Verbenaceae*. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 27, 579-597.
- Rosado J. R. y Moreno, M. I. (2010). Farmacopea guajira: el uso de las plantas medicinales xerofíticas por la etnia wayuu. *Revista CENIC Ciencias Biológicas*, 41, 1-10.
- Rosero, C., Camacho, R., Polanco, M. y Gómez, S. (2009). Efecto relajante de las hojas de *Ocimum basilicum* y *Foeniculum vulgare* colombianas en íleon aislado de rata. *Unversitas Medica*, 50(1), 98-109.
- Sabogal, F., Otero, R., Ardila, R. (1975). Efectos de las diferencias en la estimulación visual temprana sobre el aprendizaje de discriminación simple y complejo en ratones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 7, 65-76.
- Toscano, J. Y. (2006). Uso tradicional de plantas medicinales en la vereda San Isidro, municipio de San José de Pare-Boyacá: un estudio preliminar usando técnicas cuantitativas. *Acta Biológica Colombiana*, 11(2), 137-146.
- Tránsito, L. M. (2004). Aloe vera, actividad farmacológica, indicaciones y reacciones adversas. *OFFARM*, 23(9), 96-100.
- Unicef. (2012). Estado mundial de la infancia. Niñas y niños en un mundo urbano. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Nueva York, EE. UU. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/SOWC_2012-Main_Report_SP.pdf
- Vademécum Colombiano de Plantas Medicinales. (2008). Totumo. En *Plantas aprobadas por el Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos (INVIMA)*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Vargas, A. y Bottia, E. (2008). *Estudio de la composición química de los aceites esenciales de seis especies vegetales cultivadas en los municipios de Bolívar y el Peñón - Santander, Colombia*. (Tesis de Grado). Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias, Escuela de Química. Bucaramanga, Colombia.



Una propuesta inclusiva para la representación geométrica de los poliedros con población en condición de discapacidad visual*

An Inclusive Proposal for Geometric Representation of the Polyhedrons with Population in Condition of Visual Disability

Yenny Rocío Gaviria Fuentes** Jenny Johana Torres Rendón*** Elizabeth Torres Puentes****

Para citar este artículo: Gaviria, Y. R.; Torres, J. J.; Torres, E. (2014). Una propuesta inclusiva para la representación geométrica de los poliedros con población en condición de discapacidad visual. *Infancias Imágenes*, 13(2), 111-125

Recibido: 22-abril-2014 / **Aprobado:** 27-agosto-2014

Resumen

Este trabajo es resultado del convenio de una pasantía de extensión. La propuesta fue desarrollada en un aula de carácter inclusivo, con población adulta limitada visual y vidente del tercer ciclo. Su propósito fue potenciar procesos de reconocimiento del espacio bidimensional y tridimensional a partir de la geometría poligonal y poliédrica, mediante el diseño, aplicación y evaluación de una secuencia de actividades, la cual se desarrolló bajo el modelo Van Hiele. Como resultado se tienen la mejora significativa de los procesos de representación gráfica de todos los estudiantes y la adaptación de recursos específicos para la clase de geometría.

Palabras clave: representación gráfica, inclusión social, adaptación de recursos

Abstract

This work is the result of the convention of an internship of extension. The proposal was developed in a classroom of inclusive character, with visual limited and seer adult population of the third cycle. Its purpose was to promote recognition processes of two and three dimensional space from polygonal and polyhedral geometry, through the design, implementation and evaluation of a sequence of activities, which was developed under the Van Hiele model. As a result, a significant improvement was seen of the processes of graphical representation of all students and the adaptation of specific resources for the class of geometry.

Keywords: graphic representation, social inclusion, adaptation of resources

* Este artículo es producto del informe de una pasantía de extensión, desarrollada como trabajo de grado. Dicha pasantía se dio en el marco del convenio entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, particularmente el proyecto curricular de Licenciatura en Educación con énfasis en Matemáticas y la Institución Educativa Distrital José Félix Restrepo.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de matemáticas en el colegio Fe y Alegría. Correo: yengavi@gmail.com

*** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: annahojtore@gmail.com

**** Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Distrital. Docente de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: elizatorrespuentes@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La propuesta de aula que se expone se desarrolló en el marco del convenio de pasantía de extensión entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, específicamente el proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas (Lebem) y la Institución Educativa Distrital José Félix Restrepo, en Bogotá.

La iniciativa de esta propuesta surgió a partir de algunas tensiones que se presentan recurrentemente en las aulas inclusivas, específicamente cuando se trabaja la representación gráfico-geométrica.

La primera tensión tiene que ver con la segregación que hacen algunos profesores de los estudiantes ciegos, pues es evidente que estos demandan más tiempo y mayor cuidado en las explicaciones, por lo que es complejo atender al mismo tiempo a dos poblaciones (videntes e invidentes), ya que por igual necesitan atención particularizada. Rosich *et al.* (1996) refieren las inquietudes que surgen en el docente al momento de enfrentarse a un aula inclusiva con población ciega y a las actitudes que puede tener, como miedo, desesperación y frustración. Para superarlas, estos autores proponen cuatro actitudes que ayudarán al docente a tener una mejor disposición en el aula: aceptación del “problema”, evaluación inicial, información metodológica y didáctica e investigación didáctica.

Cabe resaltar que, pensando en esta tensión, la Universidad Distrital, particularmente la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas y el Proyecto Transversal de Necesidades Educativas Especiales vienen desarrollando un importante esfuerzo para formar desde las prácticas docentes a los futuros profesores en estrategias pedagógicas y didácticas que les permitan atender de manera integral a los estudiantes de la básica en condición de discapacidad (Castro, Gil y Torres, 2013).

La segunda tensión tiene que ver con la concepción de que la matemática es excluyente en sí

misma, pues se cree que si el individuo no sabe matemáticas no puede acceder a algunos “beneficios” de la sociedad (Giménez y Díez-Palomar, 2007). Un ejemplo de esto es el pensamiento geométrico espacial, pues particularmente los estudiantes con limitación visual presentan dificultad en la elaboración de representaciones geométricas. Alsina (1989) menciona que un primer acercamiento a las formas geométricas la tienen los niños en los primeros años mediante la experiencia y la observación, realizando construcciones mentales que les permitan posteriormente plasmar sus ideas; por esto es importante reflexionar sobre cómo en personas con limitación visual este proceso se ve alterado, ya que se tiene una construcción mental y una noción de la forma diferente a los videntes, por lo cual se les dificulta expresar información en un gráfico que la represente.

La tercera tensión se vincula con la construcción de espacios geométricos, dado que la enseñanza de la geometría en particular requiere de procesos de visualización para lograr hacer una representación óptima de dichos espacios. En ese sentido, es obvio que los estudiantes ciegos y de baja visión tienen una dificultad, pero que es superable.

Respecto a lo anterior, Rosich *et al.* (1996) mencionan que el lenguaje gráfico-geométrico que emplea el docente para comunicarse con el alumno está basado en representaciones prefabricadas, las cuales pueden estar ya construidas o el profesor puede prepararlas previamente a la sesión de clase, para así facilitar la información al estudiante acerca de lo que se va desarrollando y propiciar así un mejor aprendizaje.

Una cuarta tensión se relaciona con la necesidad de herramientas didácticas adaptadas a la población con la que se trabaja, pues es recurrente que los docentes no cuenten con una capacitación para el diseño y gestión de una clase de tipo inclusivo ni con la adaptación de recursos que ello demanda; en ese sentido, la propuesta de aula es una forma de apoyar a los maestros de matemáticas y geometría.

METODOLOGÍA

Alsina (1989) señala que los primeros acercamientos a la geometría están dados de manera intuitiva, mediante la experimentación con los objetos que nos rodean. Este proceso se caracteriza por priorizar lo visual a través de la interacción del individuo con el objeto.

Al reflexionar acerca de la forma de los objetos, se establecen sus características y mediante procesos lógicos (utilizando argumentos como: “hay un triángulo porque la figura tiene tres lados y es cerrada”) se dota de significado una figura, lo cual se lleva a una comprensión del espacio (percepción de los objetos).

Al respecto, Godino (2002) declara que:

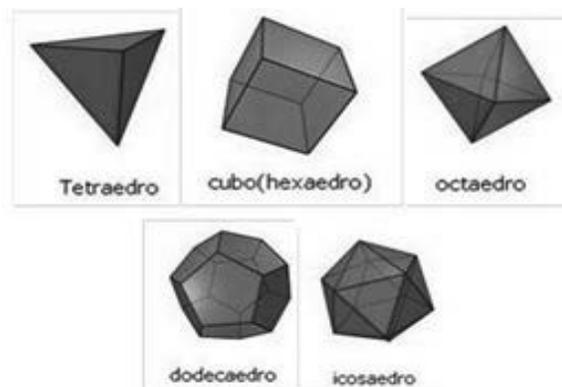
La realidad que nos rodea comprende objetos con forma y dimensiones diferenciadas, entre los que se establecen determinadas relaciones que configuran aspectos importantes de la vida cotidiana.

Al desarrollar los contenidos relacionados con el conocimiento, orientación y representación espacial, el alumno progresará, en función de sus vivencias y nivel de competencias cognitivas, desde las percepciones intuitivas del espacio, hasta la progresiva construcción de nociones topológicas, proyectivas y euclidianas, que le facilitarán su adaptación y utilización del espacio (p. 596).

De acuerdo con lo que plantea este autor, en los sólidos platónicos se reconoce una herramienta valiosa para que los estudiantes hagan una comprensión del espacio desde lo tridimensional a lo bidimensional. En este sentido, entenderemos poliedros desde la perspectiva de Marín (2001) así:

Poliedro (*poli*: varios, *-edros*: caras): sólido terminado por superficies planas. Son poliedros regulares aquellos que poseen alta homogeneidad, por estar contruidos a partir de polígonos regulares y por converger sobre cada vértice el mismo número de aristas. Son poliedros irregulares los que están contruidos con base en polígonos irregulares y en los que sobre cada uno de sus vértices convergen un número irregular de aristas (p. 6).

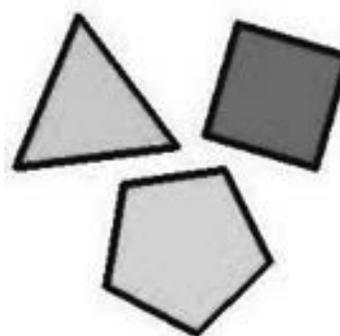
Figura 1. Corresponde a la representación bidimensional de la tridimensionalidad de los 5 poliedros platónicos.



De acuerdo con esta definición, si empezamos a descomponer uno por uno los presentados en la figura 1, encontraremos que cada uno guarda características propias y que algunas de las caras de los poliedros tienen la misma forma triangular y otras son cuadradas o pentagonales. Al observar cada forma encontramos que tienen diferentes lados y podemos agruparlas en el conjunto de figuras poligonales, que serán entendidas como:

Polígono (*poli*: varios, *-gonos*: ángulos): plano limitado por líneas rectas. Son polígonos regulares los que tienen todos sus lados iguales (como el triángulo equilátero, el cuadrado, el pentágono, el hexágono, etc.); son polígonos irregulares aquellos en los que al menos un lado posee una longitud diferente (Marín, 2001 p. 6).

Figura 2. Polígonos regulares que representan las caras de los poliedros platónicos



Guillén (1991) afirma respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de los poliedros que el primer acercamiento que tiene el estudiante con un cuerpo geométrico (poliedro) es a su caracterización, es decir, su tamaño, forma y material, lo que permite que se creen conjeturas que lo llevarán a la construcción, observación, comparación, transformación y modificación del cuerpo trabajado. El autor resalta que cuando se construyen los polígonos a partir de los troquelados, se localiza la atención en dos elementos: las caras y las aristas, sin embargo se debe trascender la caracterización y pasar a la representación.

En relación con lo anterior, Rosich *et al.* (1996) proponen que:

La representación gráfica ya no es lo que se ve o lo que parece a cualquiera, hay que decir o convenir de antemano qué quieren significar, a qué clase de objetos nos estamos refiriendo. Podríamos distinguir entre representaciones concretas, norma individual, norma social y sistema, sus relaciones y distinciones. Si se concibe el acto didáctico como acto de comunicación, con sus variantes profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo, alumno-situación; si consideramos el lenguaje gráfico-geométrico un vehículo eficaz de esta comunicación en el quehacer matemático del aula (pp. 214-215).

Estos autores resaltan la importancia de las representaciones gráficas y el dibujo para las personas videntes e invidentes, pues el lenguaje gráfico-geométrico se presenta como paso conveniente entre la manipulación y la abstracción matematizante propiamente dicha, y como lenguaje adecuado a los esquemas empíricos forjados por las experiencias lógico-matemáticas interiorizadas. De acuerdo con esto, cobran relevancia las representaciones prefabricadas por parte del profesor para el alumno invidente, pues facilitan la comunicación profunda con el estudiante en el momento de realizar

una explicación general de una temática, y de la cual se obtiene una mejor comprensión por parte del aprendiz. Pero resaltan que también es importante orientar las representaciones gráficas de percepción en el estudiante:

No se debe disponer solo del instrumental, el alumno debe aprender a manejar la aplicación adecuada de los recursos hápticos, táctiles y cinestésicos, y desarrollar destrezas varias como: dominio de los conceptos topológicos, control del esquema y referencias corporales antero-próximas¹, orientación espacial en el ámbito del dibujo, determinación de posiciones relativas entre los elementos de representación, reconocimiento de puntos, líneas y trazos diversos, comparación de distancia, dirección, y ángulos, retención adecuada del bolígrafo, control de la presión sobre el papel, control de la dirección en el trazo, entre otros (Rosich *et al.* 1996, pp. 219-220).

Al momento que el estudiante realiza una representación gráfica, puede presentar alguna de las cuatro limitaciones que mencionan Rosich *et al.* (1996):

La primera limitación es inherente a las aptitudes del alumno: se habla de aptitudes hápticas y manipulativas, tanto de agudeza como de estrategias. Las representaciones en relieve exigen por parte del invidente un esfuerzo perceptivo notable. La percepción háptica comprende ejercicios musculares y manipulativos, percepciones cinestésicas y reelaboración de los datos elementales obtenidos. La adaptación a las características de la percepción háptica, según los autores, refiere al relieve o intensidad suficiente del trazo, dimensiones del conjunto no superiores al ámbito bimanual, separación discriminante entre líneas o puntos, esquema corporal adecuado, posición exploratoria preferente-proximidad y coincidencia entre eje de la figura y plano corporal antero-posterior.

1 Antero-próximas: se entenderá como la referencia que tiene el estudiante con relación a objetos y cosas de su alrededor.

La segunda limitación está relacionada con las posibilidades intrínsecas del material. Por ejemplo, mediante representaciones en las que se emplee variedad de trazos y margen diferenciando sus grosores, los cuales representarán los colores y brillos de las imágenes u objetos que se deseen representar.

La tercera limitación es consecuencia de la complejidad de la representación, lo que lleva a que en las actividades de matematización puedan surgir representaciones complejas, no tanto por la diversidad de enfoques, sino por la cantidad de elementos que intervienen en ellas, es el caso de algunas demostraciones geométricas, composición de rotaciones y simetrías.

La cuarta limitación se vincula con la comunicación en el aula, pues el alumno ciego no accede de manera directa a la información recogida en el tablero y a la contenida en el texto de estudio, si no está en braille. Una solución es el apoyo de los intermediarios o intérpretes, que puede ser el profesor o un compañero del aula, quienes pueden comprobar la correspondencia entre la situación del tablero y la que el alumno ciego va reflejando con ayuda de la lámina de caucho o algún otro recurso.

Así, para realizar una clasificación de las representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes en el desarrollo de las actividades se tuvo en cuenta lo propuesto por Alsina (1989) respecto de las representaciones gráficas:

Las representaciones gráficas desempeñan un papel muy importante para expresar nuestros conocimientos e ideas, estas son una manera de comunicar, expresar y construir conocimientos geométricos. Hay dos clases de representaciones gráficas: la representación de objetos reales o concretos y la representación de ideas abstractas. Entre los modelos de representación concreta y gráfica plana hay dos posibilidades: la primera es una reproducción exacta de la figura inicial por medio de un modelo a escala, la segunda consiste en la reproducción perspectiva donde se observa una figura desde diferentes puntos de vista (p. 64-65).

En las representaciones gráficas del espacio se quiere comunicar y expresar objetos tridimensionales observados, para esto se puede utilizar una representación plana de las formas y relaciones tridimensionales. Algunas de las representaciones más significativas por su utilidad práctica y formativa, son:

- *Las proyecciones ortogonales*, las cuales consisten en un conjunto de dibujos correspondiente a cada una de las caras del objeto cuando es visto desde diferentes posiciones.
- *Los dibujos isométricos*, los cuales reproducen tres caras adyacentes del objeto de manera que los ángulos del punto de vista sean iguales.
- *Los dibujos en perspectiva*, en los cuales se hace una imagen proyectiva del objeto.

Figura 3. Corresponde a las vistas de un sólido

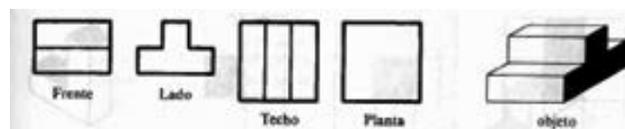


Figura 4. Vista isométrica de un sólido.

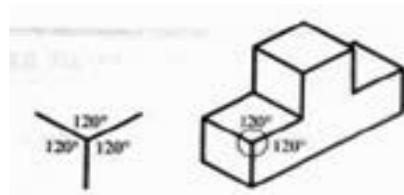


Figura 5. Vistas en perspectiva de un sólido.

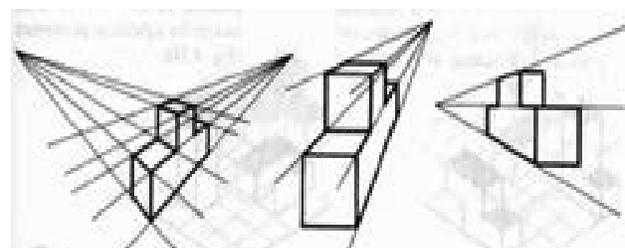
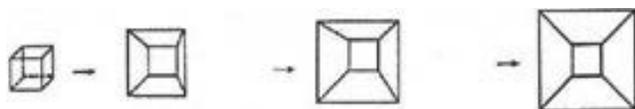


Figura 6. Diagramas de Schlegel de un sólido

Por su parte, Guillén (1991) se refiere a la representación de los poliedros señalando que el desarrollo es una representación plana del mismo, es decir antes de que el poliedro se represente como volumen, debe pasar por una construcción en dos dimensiones; también hace referencia a los diagramas de Schlegel, donde se observa el esqueleto de un poliedro teniendo como punto de mira muy próximo el centro de una de las caras del poliedro, lo que da la impresión de que una de las caras envuelve a las otras.

Para la organización y evaluación de nuestra propuesta de aula se tuvo en cuenta el modelo Van Hiele, visto como un proceso de aprendizaje donde se presenta una jerarquía de cinco niveles (Corberán *et al.*, 1989) en los que se ubican los estudiantes según sus representaciones geométricas y el nivel de información dada en cada una. En este modelo, cada uno de los niveles propuestos es consecutivo y no se puede estar en el nivel 1 y pasar de este al nivel 4, sin antes haber estado en los niveles intermedios. Para la aplicación de la propuesta se analizaron los tres primeros niveles:

Nivel 0: Visualización. Los estudiantes perciben figuras geométricas como un todo. No reconocen las partes ni los componentes de la figura, por ejemplo las propiedades que distinguen un cuadrado de un rombo o un rombo de un paralelogramo, sin embargo llegan a lograr producir una copia de cada figura particular o reconocerla.

Nivel 1: Análisis. Los estudiantes logran analizar las partes y propiedades particulares de las figuras, por ejemplo: los rectángulos tienen las diagonales iguales, o los rombos tienen las diagonales iguales. Pero no explicitan relaciones distintas entre familias de figuras, por ejemplo un rombo o un rectángulo no se perciben

explícitamente como un paralelogramo, y las propiedades de las figuras se llegan a establecer experimentalmente.

Nivel 2: Deducción informal. Los estudiantes determinan las figuras y sus propiedades. Por ejemplo: cada cuadrado es un rectángulo, pero no son capaces de organizar una secuencia de razonamientos que justifiquen sus observaciones, llegando a comprender las primeras definiciones que describen las interrelaciones de las figuras con sus partes constituyentes.

Teniendo en cuenta los niveles establecidos por el modelo Van Hiele, se presentan cinco fases de aprendizaje geométrico que están presentes en cada nivel y las cuales fueron aprovechadas para organizar la secuencia de actividades:

Fase 1: Encuesta/Información. Esta fase consiste en identificar en los estudiantes los conocimientos previos mediante el diálogo y la introducción de lenguaje matemático (geométrico) puesto en juego en una situación.

Fase 2: Orientación dirigida. El profesor propone actividades para que los estudiantes exploren el concepto a través de los materiales que él ha preparado. La manipulación de dichos materiales debe llevar a la reflexión sobre la construcción del significado del concepto. Esto servirá como motor para proporcionar el avance en los niveles de conocimiento.

Fase 3: Explicitación. Una vez realizadas las experiencias, los estudiantes expresan resultados y comentarios. Durante esta etapa, el estudiante estructura el sistema de relaciones exploradas.

Fase 4: Orientación libre. Con los conocimientos adquiridos, los estudiantes aplican sus conocimientos de forma significativa en situaciones más complejas de las presentadas, pero con estructura semejante a la ya trabajada.

Fase 5: Integración. Los objetos y las relaciones son unificados e interiorizados en un sistema mental de conocimientos.

Teniendo en cuenta lo esbozado hasta aquí, la tabla 1 recoge la malla de diseño de la secuencia de actividades que materializa la propuesta.

Tabla 1. Malla de la secuencia de actividades

Actividad	Objetivo	Niveles de evaluación		
		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Sesión 1: Dibujando mi espacio	Potenciar en los estudiantes la representación de objetos tridimensionales desde diferentes posiciones y vistas.	Identifica elementos tridimensionales	Identifica ancho, largo y alto de una figura tridimensional	Reconoce figuras tridimensionales (tetraedro, hexaedro y octaedro) y sus propiedades
Sesión 2: Construyendo el universo		Identifica objetos tridimensionales	Identifica ancho, largo y alto de una figura tridimensional	Reconoce figuras tridimensionales (icosaedro y dodecaedro) y sus propiedades
Sesión 3: Transformando figuras	Proponer a los estudiantes la identificación y descripción de figuras y cuerpos generados por cortes rectos y transversales de objetos tridimensionales.	Identifica los cortes trazados en una figura para llegar a otra	Analiza los cortes necesarios para obtener una figura con características específicas	Construye los conceptos de cortes transversales y rectos para la elaboración de los poliedros sugeridos
Sesión 4: De la tierra al agua y el universo	Incentivar en los estudiantes la identificación y descripción de figuras y cuerpos generados por cortes rectos y transversales de objetos tridimensionales.	No identifica los cortes trazados en una figura para llegar a otra	Analiza los cortes necesarios para obtener una figura	Construye los conceptos de cortes trasversales, perpendiculares y paralelos, para la elaboración de los poliedros sugeridos (regulares)
Sesión 5: En busca de los elementos y el universo	Generar en los estudiantes criterios para clasificar los polígonos en relación con sus propiedades.	Identifica algunas características de los polígonos regulares	Reconoce la diferencia entre un polígono regular e irregular y sus características	Clasifica polígonos teniendo en cuenta sus propiedades
Sesión 6: Los sólidos en Perimerandía		Reconoce el perímetro y el área de las caras de los sólidos trabajados	Identifica las diferencias o relaciones de áreas y perímetros de los sólidos trabajados	Emplea los conceptos de área y perímetro de los sólidos de manera adecuada

Fuente: elaboración propia

Las actividades estuvieron distribuidas en seis sesiones, en las cuales se realizó un trabajo relacionado con la construcción de los sólidos platónicos y en las que estuvieron inmersos conceptos geométricos como: lados, aristas, vértices, caras, simetría, ejes de rotación, simetría axial, perímetro, área y características de figuras planas.

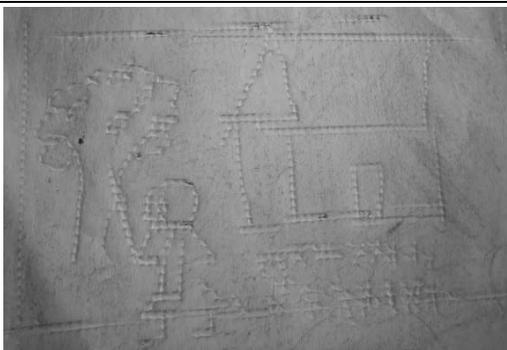
Para la selección de los grupos de análisis se tuvo en cuenta si la actividad era individual o grupal, ya que en los trabajos grupales siempre se tomó el conformado con los estudiantes invidentes asistentes y un grupo de los estudiantes videntes seleccionado aleatoriamente. Los nombres de los estudiantes seleccionados no se registran en los cuadros, solo se indica: estudiante invidente, estudiante 1, estudiante 2, etc., según se requiera de aquí en adelante.

En el análisis del trabajo ejecutado por el estudiante invidente fue necesario editar los dibujos realizados en las dos primeras sesiones para hacer más notorio el relieve; en las representaciones aparecen registros en tinta efectuados por el estudiante, ya que él domina la escritura braille y la tinta por medio de una plantilla.

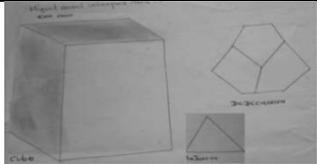
Para las representaciones se utilizó el kit geométrico para videntes e invidentes²; de los elementos que lo componen, la mayoría de los estudiantes utilizó regla o escuadra. El estudiante invidente ocasionalmente cambiaba de elementos para realizar los trazos (rodachina o lápiz).

A continuación se presenta un análisis general (tabla 2) de cada una de las actividades y algunas evidencias relacionadas con la gestión y evaluación de la secuencia de actividades en la producción de dos estudiantes.

Tabla 2. Análisis general

Estudiante invidente	
DIBUJANDO MI ESPACIO	<p>Según la teoría expuesta por Alsina (1989), la representación que se muestra en la imagen corresponde a una reproducción a escala de objetos propios del contexto del estudiante. En dicha representación, el estudiante ha omitido la profundidad de las figuras, sin embargo en el dibujo de la casa ha hecho un esfuerzo por proyectar perspectiva.</p> <p>Teniendo en cuenta un reconocimiento de objetos con tres o más dimensiones, se ubica al estudiante en el nivel 2 conceptual. Hizo uso de kit geométrico para realizar el dibujo libre propuesto en la actividad.</p>
	
Estudiante vidente	
	<p>Se ubica al estudiante en el nivel 1 conceptual, porque reconoce en su entorno objetos tridimensionales. Se puede observar en la imagen que el estudiante intenta aplicar perspectiva usando la sombra, pero no realiza proyecciones, esto es acorde con lo planteado por Alsina (1989), dado que hace uso de una representación plana haciendo una reproducción de una imagen a escala.</p> <p>Hace uso del kit geométrico para el desarrollo del dibujo.</p>

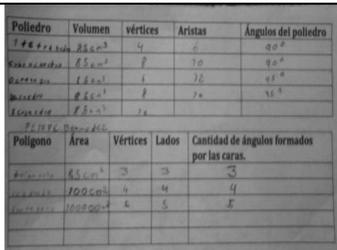
² El kit geométrico se compone por regla, escuadras de 45° y 60°, transportador y compás. Los estudiantes invidentes usan este material adaptado, pero uso es el mismo para videntes como invidentes.

CONSTRUYENDO EL UNIVERSO	Estudiante invidente
	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2; padding-left: 10px;"> <p>El estudiante reconoce los poliedros mediante la caracterización de la forma de sus caras, sin embargo en su representación no tiene en cuenta la perspectiva ya que no se expresa alto, ancho y profundo de las figuras.</p> <p>Para el tetraedro hace una caracterización de la cara y suma a los costados tantas caras como tenga la figura, llegando a una inducción para contar.</p> <p>Alsina (1989) menciona que la inducción para contar se trata de ir analizando cómo una determinada cantidad evoluciona al aumentar progresivamente la complejidad del problema (número de ángulos, lados, apotemas, etc.). En el dodecaedro, el estudiante realiza un diagrama de Schlegel en el cual pretende “ver a la vez todas las caras, vértices y aristas del sólido, así como el número de caras que concurren en cada vértice; puede verse como un polígono la cara por la que se observa el esqueleto del poliedro correspondiente” (Guillén, 1991, p.186). En el cubo, la representación está dada por una proyección ortogonal de dos de las caras, teniendo en cuenta la posición de la figura y la ubicación del estudiante respecto a ella.</p> <p>El estudiante no realiza la representación de los demás poliedros debido a la limitación dada a partir de la complejidad de la representación (Rosich <i>et al.</i>, 1996), ya que no puede establecer los ejes de simetría y/o formación de la figura que le permitiera realizar la representación.</p> </div> </div>
	Estudiante vidente
	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2; padding-left: 10px;"> <p>El estudiante utiliza nociones de perspectiva solo en el cubo, mientras que en el tetraedro hace una representación ortogonal de una de las caras sin tener en cuenta las dimensiones del volumen. Por su parte, en la representación del dodecaedro, el estudiante hace una inducción al contar, usando los términos de Alsina (1989), ya que identifica las características de la cara, como son la forma y la cantidad de aristas según como lo observa. Sin embargo, faltan detalles de profundidad en la representación, como se señala en la imagen, pues las caras están en un mismo nivel.</p> <p>El estudiante conceptualmente se ubica en el nivel 1, ya que puede tener reconocimiento del cubo por visualización anterior de la figura, sin embargo no evidencia las caracterizaciones de los demás poliedros para su representación.</p> <p>Utiliza el kit geométrico para desarrollar la representación.</p> </div> </div>

CONTRUYENDO EL UNIVERSO II	Estudiante invidente
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>El estudiante reconoce figuras tridimensionales, sin embargo en la elaboración de poliedros con palitos se le dificulta realizar construcciones, como por ejemplo el dodecaedro y el icosaedro, ya que trata de armar las caras pero no logra integrarlas.</p> <p>De acuerdo con Rosich <i>et al.</i> (1996), esta dificultad se manifiesta teniendo en cuenta las limitaciones por comunicación en el aula y la limitación debido a la complejidad de la representación. En este caso el estudiante no concretaba una estrategia para organizar la figura de tal modo que concurrieran las caras en los vértices respectivos. Por este motivo, se ubica en un nivel 2 conceptual en el cual identifica los poliedros. Sin embargo, de las tres propuestas solo llega a realizar una figura (tetraedro).</p> <p>Al identificar el patrón de formación del octaedro, el estudiante omite verificar el número de caras, lo que lo lleva a la construcción de dos tetraedros y presentarlos como un octaedro, posterior a la unión de estos por una de sus caras.</p> <p>Hace uso del material propuesto para elaborar los poliedros.</p>
	Estudiante vidente
	<div style="display: flex;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>La estudiante reconoce cuerpos tridimensionales elaborando la construcción del tetraedro; los demás poliedros fueron construidos en conjunto con algunos de sus compañeros, y se corrigieron errores en las construcciones.</p> <p>También identifica patrones de formación de las figuras, mas no se evidencia que caracterice todos los poliedros presentados, por lo cual su nivel de desempeño se encuentra en 2.</p> <p>Hace uso de material proporcionado al grupo para la construcción de las figuras.</p> </div>  </div>

TRANSFORMANDO FIGURAS	Estudiante invidente
	 <p>Después de formar el cubo, el estudiante decide destruirlo y formar láminas de plastilina sin un objetivo claro, posteriormente a armar el cubo: la primera estrategia para encontrar el tetraedro fue aplanar la plastilina y luego ir cortando, sin embargo no se llegó a ninguna figura por este medio; la segunda estrategia fue cortar y amasar al tetraedro para darle forma regular. El estudiante analiza posibles estrategias para establecer cortes que conlleven encontrar un prisma o poliedro, sin embargo se le dificulta establecer cortes precisos. Los cortes son realizados por secciones partiendo del vértice hacia el centro de la figura, explorando las formas encontradas hasta llegar a la figura deseada. Esta es una posible manera que pueden emplear los estudiantes para la transformación de la figura con cortes, como lo indica Guillén (1991), en el proceso de truncamientos de las figuras. Teniendo en cuenta lo anterior, se ubica al estudiante en el nivel 2, pues reconoce posibles maneras de realizar los cortes al poliedro para llegar a una figura.</p>
	Estudiante vidente
	 <p>El estudiante realiza cortes al cubo aleatoriamente con el fin de obtener una figura semejante al octaedro, pero no establece estrategias que le permitan establecer cortes precisos en el volumen. La estrategia utilizada es cortar progresivamente de los vértices al centro del sólido mediante cortes transversales. En la figura, las aristas son cortadas de manera aproximada para obtener la figura deseada.</p>
EN BUSCA DE LOS ELEMENTOS Y EL UNIVERSO	Estudiante invidente
	 <p>El estudiante realiza la consulta propuesta por la docente con el fin de caracterizar los poliedros, sin embargo esta es escrita en tinta, lo cual dificulta que el estudiante pueda leer para recordar lo indagado (el estudiante es ciego y solo lee braille). La docente media la situación leyendo y explicando las consultas realizadas, pide al estudiante dibujar el tetraedro bajo la condición de poder observar las tres dimensiones. El estudiante identifica las caras en una figura, se le dificulta establecer perspectiva en el poliedro dibujado, intenta hacer el desarrollo de la figura, sin embargo falta una de las caras del poliedro. El estudiante se encuentra en un nivel 2 conceptual, ya que logra identificar alto, ancho y profundo de una figura tridimensional; además interpreta elementos tridimensionales, pero no tiene en cuenta los poliedros contruidos en la sesión anterior, sino que se limita al tetraedro.</p>

EN BUSCA DE LOS ELEMENTOS Y EL UNIVERSO	Estudiante vidente
	 <p>La estudiante identifica figuras tridimensionales, participa en las discusiones acerca de las caracterizaciones de los poliedros y amplía su conocimiento con la consulta pedida por la docente. Con lo anterior, la estudiante logró establecer relaciones con la naturaleza, analizando la forma de cada uno. La consulta realizada se relacionaba con lo que menciona Guillén (1991) acerca de la historia de los sólidos platónicos y su relación con los elementos de agua, fuego, aire, tierra y universo. La estudiante comprende las dimensiones de los sólidos e identifica sus características básicas como alto, ancho, largo, número de lados, caras, ángulos y vértices, lo que hace que se ubique en un nivel 2.</p>

LOS SÓLIDOS EN PERIMERANDIA	Estudiante invidente
	 <p>Emplea nociones de perímetro, área y volumen en el hexaedro. En relación con los otros poliedros puede establecer el perímetro, sin embargo comete errores en el cálculo del área. Teniendo en cuenta lo que mencionan Del Olmo, Moreno y Gil (1993) es usual encontrar que los estudiantes confundan el área con el perímetro, y le den al área el valor mayor y al perímetro el menor; se puede evidenciar que el estudiante presenta confusión entre perímetro y área, el volumen no logra hallarlo debido a la dificultad que este le genera. El desarrollo de la caracterización de poliedros fue ejecutado de manera verbal, esto permitió que el estudiante evidenciara los conceptos trabajados y los sustentara mediante su aplicación. El estudiante se encuentra en un nivel 2, ya que reconoce el perímetro, el área y el volumen de los sólidos trabajados, identifica sus características y propiedades de cada uno, pero no logra establecer la diferencia entre área y volumen.</p>
	Estudiante vidente
	 <p>El estudiante caracteriza los poliedros y polígonos, identifica unidades de medida de volumen y área de los sólidos, sin embargo presenta confusión particularmente en el cálculo del volumen. Esto se puede dar debido a que los estudiantes no tienen un acercamiento a los conceptos en su cotidianidad (Del Olmo <i>et al.</i>, 1993). El estudiante logra identificar las características y propiedades de los sólidos, aunque presenta dificultad al momento de hallar el volumen de ellos, y diferencia el área del volumen; por esto se ubica en un nivel 2.</p>

CONCLUSIONES

En cuanto al diseño de las actividades, se estima que fueron apropiadas, porque tuvieron en cuenta

tanto a la población vidente como invidente y se logró un ambiente de inclusión. El siguiente cuadro resume las características de la población y los desempeños generales.

Tabla 3. Características de la población y desempeños generales

Implementación propuesta	IED José Félix Restrepo Ciclo tres
Jornada	Nocturna
Población	Adultos
Cantidad de estudiantes	25 personas
Promedio de edades	17- 45 años
Población en condición de discapacidad visual	2 estudiantes
Escolaridad	Ciclo tres (grados 6° y 7°)
Estudiantes con intermitencia académica	10 estudiantes, incluyendo uno con discapacidad visual
Desempeño actitudinal del grupo	Los estudiantes cuentan con la disposición de trabajo colaborativo en actividades individuales o grupales.
Desempeño de acuerdo con los niveles de evaluación propuestos	Los estudiantes realizan las actividades propuestas empleando el material suministrado para llegar al cumplimiento de los objetivos. Los estudiantes comprenden los temas abordados a través de las actividades propuestas.
Acciones de inclusión	Los estudiantes videntes integran a los grupos de trabajo al estudiante con discapacidad visual; una vez integrado, sus compañeros hacen un seguimiento al trabajo realizado por él, sin embargo no intervienen en el trabajo realizado. El estudiante con discapacidad visual busca a sus compañeros para tener la aprobación o desaprobación del trabajo, mas no se muestra inquietud o interés por el trabajo que realizan sus compañeros.
Aprovechamiento de recursos	Los recursos proporcionados a los estudiantes fueron pertinentes para el desarrollo de las actividades y contribuyeron al proceso conceptual de los estudiantes. El uso dado por los estudiantes a los recursos fue el solicitado según cada actividad.

Fuente: elaboración propia

Es de resaltar que el estudiante con discapacidad visual también puede realizar construcciones y representaciones, como se observó en la implementación de la propuesta de aula, sin embargo necesita del apoyo y acompañamiento del docente y los compañeros para el desarrollo de algunas actividades según la complejidad de la tarea. Los estudiantes pueden contribuir en el desarrollo de la adaptación, ya que al manipular el material dan algunas apreciaciones que permiten hacer ajustes.

Se evidenciaron acciones de inclusión en el momento en que los estudiantes videntes mostraron interés en el trabajo realizado por el estudiante en condición de discapacidad visual, y atendieron las necesidades del estudiante en cuanto a los materiales y dudas. Sin embargo, se presentan acciones de exclusión en el desarrollo de trabajos grupales. La inclusión vista desde las destrezas de cada uno de los estudiantes de los grupos en la agilidad para el desarrollo de las actividades mostró cómo podían ayudar a sus pares solucionando dudas o interviniendo en discusiones grupales.

La adaptación de material es un punto estratégico para la ejecución y diseño de la secuencia de actividades, pues permite que los estudiantes videntes y en condición de discapacidad visual tengan un mayor acercamiento a los conceptos involucrados en el trabajo con poliedros y polígonos.

De acuerdo con los análisis presentados anteriormente se puede concluir que:

- Los estudiantes tienen en cuenta conocimientos o experiencias previas en el momento de realizar dibujos. Es notorio el proceso de cada uno cuando se le pide representar algunos objetos, ya que se pudo observar en la actividad número uno que cada representación tiene características particulares que van siendo más detalladas y brindan más información de acuerdo con la experiencia del estudiante. Con respecto a los dibujos realizados por el estudiante invidente, en la primera clase él plasmó en detalle lo que recordaba acerca de objetos tridimensionales, sin embargo la segunda sesión fue de mayor

dificultad para él, ya que tenía que representar objetos que no eran tan cotidianos; esto permitió ir creando un ambiente inclusivo en el cual tanto los estudiantes videntes como los invidentes pudieron cuestionarse bajo un mismo objetivo, teniendo como excusa cómo poder representar y construir poliedros regulares.

- Los estudiantes videntes en términos de representación pueden presentar las mismas dificultades que un estudiante en condición de discapacidad visual, teniendo en cuenta la complejidad de la figura que se desee realizar.

Es necesaria la formación del profesor para la atención a la diversidad, pues el aula inclusiva demanda de él un mayor compromiso y conocimiento para realizar los diseños y planeaciones de la clase, así como gestión y análisis de evaluación de las producciones de sus estudiantes. El material que permite potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes a nivel general no tiene estrictamente elementos específicos para cierto tipo de población, sin embargo se debe pensar en los ajustes que se podrían realizar para que el material sea inclusivo. Además, es importante el lenguaje utilizado por el docente en el desarrollo de las temáticas, ya que se tiende a caer en muletillas o términos no comprensibles para los estudiantes.

Finalmente, se considera que esta propuesta de aula enriqueció no solo a los estudiantes con quienes se implementó, sino que también fue valiosa para las docentes, pues se demostró que sí es posible planear, gestionar y evaluar secuencias de tipo inclusivo.

En la misma línea, se considera de vital importancia la formación de profesores para la atención a la población en condición de diversidad, pues así se aseguran prácticas docentes que garanticen el derecho a la educación y la equidad de oportunidades.

Con el trabajo desarrollado en el marco de la pasantía también se reconoció la importancia de la colaboración interinstitucional, en este caso colegio-universidad, para facilitar el aprendizaje de algunos objetos de la matemática escolar desde la perspectiva de la matemática inclusiva.

REFERENCIAS

- Alsina, C. (1989). *Invitación a la didáctica de la geometría*. Madrid: Síntesis.
- Castro, C., Gil, D. y Torres, E. (2013). Las prácticas de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. Un reto frente a las aulas inclusivas y exclusivas. En F. Santamaría (Comp.), *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en la Universidad Distrital*. Memorias del primer encuentro. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Corberán, R., Huerta, P., Garrigues, J., Peñas, A. y Ruiz, E. (1989). *Didáctica de la geometría: modelo Van Hiele*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Del Olmo, M., Moreno, M. y Gil F. (1993). *Superficies y volumen ¿algo más que el trabajo con fórmulas?* Madrid: Síntesis.
- Giménez, J. y Díez-Palomar, M. (Coords.) (2007). *Educación matemática y exclusión*. Barcelona: Graó.
- Godino, D. (2002). *Geometría y didáctica para maestros*. Granada: Universidad de Granada.
- Guillén, G. (1991). *Poliedros*. Madrid: Síntesis.
- Marín, M. (2001). *Poliedros*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rosich, N., Núñez, J. y Fernández, J. (1996). *Matemática y deficiencia sensorial*. Madrid: Síntesis.



Lazo comunicativo y lazo social. Reflexión sobre algunos aspectos de la colombianidad*

Communication Bond and Social Bond. Reflection on Some Aspects of the Colombian Identity

Éder García Dussan**

Para citar este artículo: García, É. (2014). Lazo comunicativo y lazo social. Reflexión sobre algunos aspectos de la colombianidad. *Infancias Imágenes*, 13(2), 126-137

Recibido: 26-julio-2014 / **Aprobado:** 21-septiembre-2014

Resumen

El artículo adelanta una discusión sobre algunos de los rasgos más destacados de la identidad social colombiana, que es a la vez una queja y una incompreensión constantes, a saber: la falta de efectos de los actos de habla. Para reflexionar sobre esto, se comienza cuestionando la correlación entre el lazo comunicativo y el lazo social y, a partir de un análisis interdisciplinar de la comunicación en el contrato escolar (teorías sociológica, psicoanalítica y literaria), caso fundador de una hipótesis al respecto, se sostiene, entonces, que predomina más bien un lazo perverso que encaja en el lazo comunicativo, y que esto obedece a un hecho histórico que se instaura con el discurso colonial. El resultado de todo este esfuerzo relievaa una justificación situada a propósito de la imposibilidad de reconocer el espacio social como máquina dialógica y al otro como interlocutor válido.

Palabras clave: lazo perverso, lógica mestiza, estrategia discursiva, identidad social

Abstract

This article is a discussion on some of the most outstanding features of the Colombian social identity, which is at the same time a complaint and a constant misunderstanding, namely: the lack of effects of speech. To reflect on this, we question about correlation between communication bond and social bond, and from an interdisciplinary analysis of communication in the school contract (sociological, literary and psychoanalytic theories), founder of a hypothesis in this regard, we argue, then, that predominates rather a perverse bond that fits into the communication bond, and that this is due to a historical fact established with the colonial discourse. The result of all this effort stressed a justification with regard its inability to recognize the social space as dialogic machine and the other as a valid interlocutor.

Keywords: perverse bond, mestizo logics, discursive strategy, social identity

* Este artículo reflexivo es producto de la labor investigativa "Textos estéticos e identidad social en Colombia", inscrita en el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital, FJC, registrado con el código 4-543-384-13 e iniciada el 2 de agosto de 2013.

** Magister de Lingüística Española. Profesor de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: egardus@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Para el Estructuralismo, las lenguas fueron concebidas como un sistema cerrado y autosuficiente, totalmente separado de los actos de habla; esto es, despojado de sus funciones prácticas. Desde entonces una ilusión cubrió las disciplinas del lenguaje: la de una autonomía del orden lingüístico, asegurada por el privilegio concebido a la lógica interna de las lenguas mismas, todo esto a expensas de los correlatos de su uso social:

(...) Quienes tratan al lenguaje como objeto de análisis, en vez de emplearlo para pensar y hablar, son llevados a constituirlo como un logos y no como una praxis, (...) Tanto por Saussure como por la tradición hermenéutica, el lenguaje es concebido como letra muerta, como un sistema autosuficiente totalmente separado de sus usos reales y despojado de todas sus funciones prácticas y políticas (Bourdieu y Wacquant, 1996 p.102).

Posteriormente aparece en su justa dimensión del habla y con ella sale a la luz el conjunto de las prácticas comunicativas de las que disponemos para dar cuenta de la re-construcción social de la realidad a través del uso concreto del sistema. Esto es, la concepción que confirma un maridaje entre relaciones lingüísticas y relaciones de fuerza entre los locutores, sus situaciones comunicativas y sus características socioculturales. De esta suerte, suponemos que el reajuste de la realidad social implica un *lazo comunicativo situado*, y esto, a su vez, envuelve necesariamente la presencia de un Otro a través del acto fundador del discurrir. Existe, así, una obligación en la comunicación: *dar un lugar al uno y al otro para que puedan enunciar*, permitiendo la operación de anudamiento a través del discurso mismo, y esto de acuerdo a su *habitus* y *mercado* lingüísticos.

No obstante, cabe la cuestión de si cada vez que se establece un lazo comunicativo hay lazo social, esto es, reconocimiento real de cada uno de los dos polos del lazo comunicativo, si entendemos

por lazo social aquel vínculo que se establece entre socios; a la relación entre sujetos basada en la persistencia de un fin común, en el marco de unas coordenadas públicas y reconocidas que permiten la explicitación de roles en los sujetos participantes. Ahora, al poner entre paréntesis la implicación *lazo social-lazo comunicativo* no se pretende hacer una propuesta de división subjetiva, sino una reflexión que insistirá que hay momentos en la comunicación cotidiana donde se presenta una expulsión del sujeto-interlocutor por fuera de todo lazo posible; es decir, una aniquilación simbólica (muchas veces real) de uno de ellos.

Para avanzar en esta especulación abordaré, en un primer momento, un ejemplo que permitirá cuestionar la posición consistente del interlocutor en ambientes comunicativos escolares, para luego tratar de dar forma a la hipótesis que arriesga la noción de lazo perverso como incorporado al lazo comunicativo. Finalmente, aventuraré algunas cualidades constitutivas de ese lazo perverso para concluir que uno de los auténticos elementos identitarios de nuestra cultura radica en la imposibilidad de reconocer al otro como interlocutor válido y, por tanto, una cultura con la tendencia a una cierta soledad o una interacción ficcional.

Sobre el contrato escolar

Si se echa un rápido vistazo a las prácticas comunicativas en el trabajo escolar, se encuentran aspectos sobresalientes. Así el caso del discurso universitario, donde el saber se mueve a través de posturas de control. Allí el profesor se toma el trabajo de vigilar intervenciones, desbordes, ideas, formas y estilos de enunciar, control del léxico, indicadores de expresión, etc. Sin duda, está allí vigilando y dando maestría, porque por su boca hablan más sabios y porque tiene el poder de negar (excluir) al estudiante como interlocutor, debido a que su labor está justificada gracias al mantenimiento y la movilización de un saber que, por cierto, defiende incluso con cierta violencia.

La historia muestra que la inclinación en las aulas es la de la imposición de los valores e ideales del profesor, con lo cual sobrepasa aquel deseo que mueve a todo estudiante a colocarlo como *sostén de sus deseos*. Cediendo a esta tentación, el maestro, protegido por el puesto jerárquico que ocupa, impone su deseo, haciendo que se eclipse el poder deseante del estudiante. Ello se refleja en el viejo código inconsciente y negativo del maestro, el del *Prügler* (montador o tundidor, del latín *tundêre*: castigar con golpes, palos o azotes), es decir, el de alguien físicamente fuerte que golpea al débil. Incluso, la despectiva actitud de *unfairness* (*jugador sucio*) que,

(...) en cierto modo está metida en la ontología del maestro. Quiquiera que sea capaz de recapacitar un instante advierte que él, como maestro, incluso como profesor universitario, tiene la posibilidad desde la cátedra, de hacer uso de la palabra para argumentar más extensamente sin que nadie pueda contradecirlo (Adorno, 1973, p.70).

Si acordamos que la comunicación escolar tiene como objetivo la destreza de instruir sobre algo (in-formar) o de ejecutar reflexiones-acciones desde unas empresas conceptuales y metódicas (trans-formar), el acto mismo resulta embarazoso. En primer lugar, porque a aquel sobre el cual recae ese discurso, se le debe producir la noción de hacerle sentir una falta (de saber, de hacer), pero igual efecto recae sobre el profesor universitario, pues a pesar de que él conozca, también es un sujeto faltante de muchos saberes y asociaciones posibles.

Por otro lado, ese saber movilizado presenta la particularidad de que se sostiene y armoniza sobre un modelo de transferencia o re-edición de emociones que tienen su fuente en las relaciones entre padres e hijos, como lo atestigua el texto de Freud de 1912. Esto es sorprendente, pues confirma que toda relación de saber-poder se inscribe cíclicamente en la lógica de la transferencia; incluso “la transferencia domina incluso de manera general

las relaciones de un individuo con su entorno humano” (Freud, 1979, p.232). Por tanto, esta no es solo un accidente local de la terapia psicoanalítica entre paciente y médico, sino es un hecho de estructura, o lo que es igual, “(...) la transferencia es constitutiva de nuestra subjetividad” (Melman, 1984, p.34), la cual se repite en cada formato de interacción.

A partir de esto, la comunicación escolar se vislumbra paradójica, pues entre profesor y estudiante se refleja un vínculo entre dos pulsiones, cada una representada por un Yo. Allí, los estudiantes adjudican al educador la condición de Súper-yo (de nuevos padres, por así decirlo), y esperan a través de esa relación consumir sus deseos e identificarse con aquellos. El profesor por su parte, debe procesar esas aspiraciones, pero este desconoce el sitio en que es colocado, e impone a su vez sus propios deseos y normas sociales, con la ventaja de poseer un poder, el poder de la autoridad y el poder que efectúa la imagen inconsciente del *Prügler*. Entonces, el deseo del educador justifica su oficio, pero al realizarlo debe renunciar a ese deseo. A su vez, debe lidiar con un deseo ajeno, sin saber el matiz de su cualidad y exigir la sublimación tanto para él como para el estudiante a su cargo. Esto permite que, de alguna forma, ignore, tache el deseo del estudiante; es decir, el motor que mueve la elección de esa interacción posible.

Hay, además, otro factor engorroso que debe explicitarse. El profesor universitario es respetado por sus alumnos en gran parte porque posee un saber que lo inviste de poder; pero realmente él no posee un saber auténtico, sino que es un conservador y transmisor de un saber-real promovido otrora por los ‘grandes autores’. La mejor prueba es que la escritura académica sin referencias de otras voces es rechazada por poseer poca validez interna. Así las cosas, el saber que se activa en la interacción escolar es alusivo; o mejor, susodicho, lo que permite considerar al profesor universitario más bien como un guardián de *la cultura letrada*. Su efecto es hacerle sentir al estudiante su falta, la grieta en la que este queda inmerso

por tener que ver al profesor como depositario de un saber.

Aparece así una estructura trídica en el contrato escolar, pues sale a la luz la aparición de un tercero, de un absoluto primario: *el maestro/gran autor* entre el profesor y el estudiante. En efecto, el profesor y el estudiante *gozan* a través de ese tercero con una fascinación por un modelo a cuya ley están, de suyo, agachados la cabeza incluso antes de activar su fantasmagoría discursiva. Y en este juego, la institución educativa se caracteriza por extender educadores que instalan su poder sobre el conocimiento de los textos y las metódicas previas; incluso hacen referencia a maestros ausentes, resumido en el ejercicio de la *selección* y el acatamiento.

La universidad im-pone una orden a la de los maestros encarnados en el tiempo actual, y es la de ser función de “perro guardián” y así reservar el discurso y el ritual científicos a quien le corresponde por derecho (de autor). El lugar discursivo del profesor es, pues, el del Sujeto-Supuesto-Saber. Alguien, el Otro, que quiere saber, supone que alguien sabe. Y se establece una comunicación en un campo triádico. En esta coyuntura, se estructura la interacción: por una parte, el contrato escolar incita la fe en el Otro, a dar constituido el saber a medida que se enuncia y, simultáneamente, el profesor interviene con el fin de montar la garantía de un saber real, garantía puesta más allá de ellos dos, en ese tercero que podría catalogarse como Saber-Supuesto-Sujeto. No obstante, para que haya Sujeto-Supuesto-Saber, el estudiante toma el saber mismo y lo atribuye a la persona del profesor bajo el criterio de *ser-el-saber* y no abiertamente bajo el criterio de *tener-lo*. Saber, entonces, *su-puesto* en la humanidad de un sujeto como causa del decir, del decir un tercero. Aparece así la posibilidad de pensar que no hay dos en el contrato escolar, ni tres tampoco, sino Uno, el otrora tercero, ese Uno

que opaca a quien lo actualiza (que no habla sino que es hablado) y quien a su vez opaca al estudiante. Entonces, en el contrato escolar, queda solo uno. Uno es quien habla, quien decide y quien inventa la presencia del otro y lo reconstruye en su *discurrir*¹; de suerte que produce un discurso (el objeto de un tercero) que impide que entre en las redes del intercambio, de la reciprocidad.

Así las cosas, el Sujeto-Supuesto-Saber es el correlato de un acto, mejor aún, la puesta en acto de la enunciación a través de una presencia que acomete una violencia por medio de la cual coloca en juego un saber, correlación que depende del tiempo de la escenificación discursiva en un espacio académico y, cosa curiosa, un saber-supuesto que está ya allí, antes de que el fenómeno comunicativo se manifieste, como a la espera del suceso informativo pero no claramente comunicativo.

La fragilidad de los lazos social y comunicativo

Como se nota con este ejemplo, extrapolable a escenarios comunicativos cotidianos, se revela que aparece un *tercer elemento* que entra a hacer soporte de una trama donde el sujeto-emisor tiende a tachar al interlocutor; esto es, a reducirlo a un/su objeto de su campo.

Sucede, así, que al inaugurarse un espacio de comunicación, un sujeto queda atajado a otro sujeto, lo que también podría explicarse como que queda **especulado**. Esto se puede cotejar con la idea que la comunicación actúa bajo la *lógica del espejo*: lo que se ve en el espejo es siempre algo semejante, igual a lo que está en uno de sus lados. En efecto, un espejo no puede reflejar la diferencia y esa es la relación del sujeto contemporáneo con los demás, pues es una relación en la cual alguien no llega a entenderse con el otro como sujeto diferente, sino siempre con la parte de él que puede reducir a su propia imagen (Sanmiguel, 2000).

¹ Para esta última idea, piénsese en la manía de ciertos docentes que mientras imparten su cátedra, preguntan algo azarosamente al auditorio y, de forma inmediata, el mismo docente se responde. Así, el otro no es más que la excusa para que el docente lo recree como un imaginario de su propio *discurrir*.

De hecho, baste recordar que el ‘encuentro entre dos mundos’ comenzó con deslumbramiento de un *cachivache* específico: el espejo; aquel que repite, reproduce, es decir, que no añade significación al objeto que reproduce, sino que solo devuelve una imagen por el tiempo de su exposición al objeto.

En este orden de ideas, factible es afirmar que el sujeto se relaciona con aquello del Otro con el que puede identificarse al reconocer ese *algo* como propio; y, como el espejo no refleja diferencia alguna, desaparecen los límites entre emisor y receptor. La primera consecuencia de todo esto es que el interlocutor no sabe cuál es su identidad ni su lugar en un montaje social cualquiera; así las cosas, lo que estaba *afuera* puede pasar *adentro*, como en la topología de la banda de Moebius. Lo discursivo y lo social coinciden, así, en algo: *no admiten más que lo igual, son ciegos ante la diferencia*. Es la lección del funcionamiento especular. Narciso solo se veía a sí mismo. No había nadie más que él contemplándose absorto, incapaz de adaptarse a una imagen que no era la suya.

Si se piensa bajo el imperio de esta idea, el lazo comunicativo no puede hacerse por vía implícita de un pacto simbólico, porque no coinciden los intereses comunes sino que alguien se impone con el apocamiento del Otro, en el interfaz de lo social y lo lingüístico. En este orden de ideas, algunas situaciones comunicativas devienen una violencia contra el vínculo social establecido aparente e implícitamente gestado por el discurso, lo cual hace que ya no se pueda hablar ni de un lado ni del otro: solo aparece la imposición o la rebelión en una labor que ignora límites. Así las cosas, parece ser que el lazo comunicativo en lugar de certificar un lazo social algunas veces lo rompe.

Y si esto no fuera suficiente, y para atizar más el fuego, bastaría con recordar que el lazo comunicativo es un acto milagroso que no asegura la puesta en común de lo comunicado. Quizá por esta desconfianza en la comunicación, Platón termina condenando la filosofía a la introspección, al silencio. La salida que propone no es, pues, la *dia-noia* (discurso científico), sino la *nóesis* (intuición),

acción privada e intransferible, o lo que es igual, un diálogo del alma consigo misma, con lo cual condena la filosofía al mutismo. El asunto ya viene puesto en las agudezas de Heráclito: si todo objeto de la realidad está en constante movimiento (*Panta rei*), ninguno posee cualidades constantes (*Nadie se puede bañar dos veces en el mismo río*); por tanto, no existen parámetros duraderos para referir la realidad de lo nombrado, lo que equivale a decir que ningún conocimiento es permanente y que de la realidad no se puede comunicar nada.

Como se infiere de lo anterior, toda la problemática de Platón (1999) reside en el hecho de reconocer una imposibilidad de que las palabras atrapen la cosa nombrada pues, finalmente, ¿cómo una herramienta estática, general y centrada en el verbo ser, puede dar cuenta de un estado de hechos en donde lo único constante es el hecho de no-ser, de estar en un devenir perenne? Visto esto, lo que podemos concluir es que, efectivamente, la transmisión de conceptos a través de símbolos (las palabras, o sus representaciones en otros códigos) comunican no la *esencia* de lo nombrado, sino una *ficción* que se le remueve a la realidad real, y que queda desvanecida en el momento en que se trasmite. La *copia* de la copia del original, se diría desde Platón.

En esa medida, queda abierta la fuerte sospecha de una imposibilidad de la comunicación, tal como el sofista y filósofo griego Gorgias de Leontino supuso cuando enseñaba los obstáculos ontológico, epistemológico y lingüístico, al afirmar que “si algo llegara a existir y pudiera conocerse, no podría comunicarse”. En efecto, se adquiere el conocimiento por la percepción y se comunica por el lenguaje; pero percepción y lenguaje son heterogéneos. Para cualquiera es indiscutible que hablar no es ver. Pero, todo lo que constituye una cosa, aparte el sonido, no es captable por el oído.

Visto el asunto así, lo real no es comunicable, porque, simplemente, las cosas no son discursos. Por fortuna, el olvido de esta trampa es la solución que tiene el ser humano para dar cuenta de una realidad, la cual lo es en la medida en que es mera

ficción, producto de la astucia misma de la comunicación. Por eso el semiólogo italiano Umberto Eco expresó contundentemente que la ciencia que estudia los códigos, la semiótica, “es la disciplina que estudia todo lo que puede usarse para mentir” (Eco, 2000, p.22).

La aparición del lazo perverso

Comencemos de nuevo con esta cuestión: ¿cómo pensar la comunicación sin el Otro, es decir, sin su reconocimiento como interlocutor? Una característica propia de nuestra cultura es aquella conducta que Freud llamara *angustia de contacto* con el propio mundo circundante, con el destino común, y que se traduce en el rechazo a las ideas foráneas, unido al rechazo por la profundización en el saber de nosotros mismos, y por extensión, de nuestros conflictos (Jaramillo, 1996). No exagero si afirmo que el colombiano es un especialista en tachar al otro como interlocutor; es decir, en desaparecerlo, en hacerlo invisible; experto, pues, en ser un sujeto solitario² que se inventa al otro y, por tanto, condenado así a un laberinto de soledad (Paz, 1990), bajo sus propias leyes, presas todas del “principio del placer”, es decir del ejercicio alucinatorio³.

Este problema se vio reflejado, por ejemplo, en los sucesos de la fracasada mesa de negociación para la paz instaurada por la administración Pastrana Arango (1998-2002). El escritor australiano Joe Broderick, reflexionó en su momento la cuestión desde una perspectiva comunicativa:

El discurso de Marulanda causó risa y comentarios de desprecio entre mucha gente de clase media. (...) Pero no era ni ridículo ni patético, como dijeron

algunos, sino exacto e histórico. Y el producto de una cultura bien distinta de la de una pequeña burguesía que la critica sin entenderla. Y no es la cultura de la ignorancia, ni de la estupidez como también piensan. Las palabras y la manera de ver de Marulanda son productos de una cultura campesina muy particular... y la única manera de comprender las causas y el desarrollo de las guerras que se están librando en Colombia es a partir de una comprensión de las diferencias de cultura (...) (2001, p.67).

Subrayar esta realidad de la historia moderna de Colombia sirve como un caso de las fracturas de comunicación que se anudan, no por azar, con la idea de la búsqueda de un *discurso fundacional inclusivo* que unifique una historia colombiana con el cual se pueda pensar la sociedad latinoamericana en general y, de paso, para precisar cómo a través del ejercicio mismo de la comunicación, la violencia (simbólica) se ha ejercido como eje cardinal para la constitución de nuestra propia historia. Jesús Martín-Barbero, recordando la tesis de Daniel Pecaú, sostiene que lo que le falta al país es, más que un mito de base, la construcción de un

relato nacional, esto es (...) un relato que deje de colocar las violencias en la subhistoria de las catástrofes naturales, la de los cataclismos, o los puros revanchismos de facciones movidas por intereses irreconciliables, y empiece a tejer un relato de una memoria común, que como toda memoria social y cultural será conflictiva pero anudadora (...) Colombia necesita un relato que se haga cargo de la memoria común, aquella desde la que será posible construir un imaginario de futuro que movilice todas las energías de construcción de este país... (Martín-Barbero, 2002, p.29).

2 Según Freud, el *principio de placer* tiene como propósito aumentar el placer afectivo y disminuir el dolor. Para lograr tal fin cardinal, se descarga la energía pulsional lo antes posible, sin hacer caso de la realidad. Para estos casos, el *proceso primario* produce, desde el sistema de memoria, una *imago* mental del objeto deseado y, tratándolo como si fuera real, satisfará el deseo sin ser capaz de distinguir entre realidad y fantasía, tal como se observa en los juegos de niños, en los sueños, pero también en las alucinaciones de los psicóticos.

3 Fernando González Ochoa en su obra *Don Mirócleles* afirma: “(...) todos los males de Sudamérica proceden del vicio solitario. Os hablaré de esto. Entiendo por vicio solitario toda manera de efectuarse la descarga mental sin que sea excitada (corroborada) por la realidad” (1994, p.115). Es decir, el vicio solitario consiste en vivir alucinando la realidad y, por tanto, confundiendo todo: el Otro consigo mismo, el saber por el título universitario, etc.

El relato-nacional omitido remite obligadamente a la historia de la *violencia de la representación*, a partir del cual se construyó el estado de Colombia, un estado en cuyos discursos fundacionales “la exclusión de los indígenas, los negros y las mujeres fue radical (...) en la medida en que la diferencia era afirmada en su irreductible y negativa alteridad” (ibíd., p.30). Aquí nuevamente se confirma la tendencia conductual de la determinación social en Colombia, a saber: buscar en el Otro no al socio, sino un sujeto por dominar, embrollar y eclipsar; en pocas palabras, que se cumpla el precepto social que *el vivo viva del bobo*, que se viva anonadando y consumiendo al Otro, que siga aquella pauta del catecismo de versión española redactado por el padre Gaspar Astete: *el que no está conmigo, está contra mí*, base de toda la violencia humana, o que en cualquier interacción alguien actúe como garante de un quiebre de comunicación; eso sí, mientras aquel *dé papaya*⁴. Recorrido cíclico de nuestra conducta que no hace más que repetir (sin saberlo) la historia porque se la reprime, se la olvida; forma auténticamente efectiva para eternizar un conjunto de comportamientos que actúa en favor de una violencia particular y una situación socio-política por todos distinguida invadida de ideologías xenófobas y ultramontanas.

Este panorama descrito es una constante en la lectura histórica de Colombia, pues existe una queja generalizada sobre la falta de credibilidad de la palabra, tanto en su expresión como en la interlocución privada⁵. En términos comunicativos, se inauguran espacios de impedimento y de actividad de un saber, a la vez que la traba de un espacio simbólico de pactos y alianzas. Aquí, se insiste, no hay lazo social, sino que se crea una especie de lazo que podría llamarse lazo perverso⁶, acudiendo algunas de las reflexiones de la *Escuela de Psicoanálisis y Cultura* de la Universidad Nacional.

Este nuevo lazo que viene a ocupar el lugar de la ausencia de un lazo social auténtico y armónico, sustituye el lazo social. Incluso, quienes lo padecemos constantemente, lo podemos reconocer por tres cualidades fundamentales, a saber:

- La escisión rotunda entre los interlocutores, efecto histórico de la forma como se encontró el uno con el otro durante el período de la Conquista y que se perpetuó en la Independencia, con la clara versión de una de las dos caras: la de la religión y la lengua del Amo.
- El sello personal de una “lógica mestiza”, es decir, una ética (*ethos*: modo de ser) que mezcla todo, incluso, contradicciones (Sanmiguel, 2000), en el país más mestizo del continente y educado desde 1880 a 1930 en el racismo, el egoísmo y la mezquindad como estilo de vida y el irrespeto por los derechos de los ciudadanos (Ospina, 2013, p.24).
- La desaparición física del Otro (mero cuerpo-del-delito), como solución ante la imposibilidad de re-conocer la Otredad, la diferencia. Tal como afirma Tania Roelens:

(...) Es difícil establecer un pacto simbólico común, si el miedo, la codicia y el genocidio imperan sobre la posibilidad de oír al otro; cuando se lo reconoce como semejante con la condición de robarle a sus mujeres, ilegitimar su descendencia, someter o eliminar sus dioses y aniquilar sus autoridades; cuando se crea una aculturación traumática, una discrepancia con otro sobre el cual hay que reafirmar siempre un dominio violento para que no vuelva a ser un amo y gozar de él para que él no goce de uno. Se inaugura entonces un lazo social que no fluye y que la Independencia no resolvió (2000, p.72).

4 En el argot coloquial colombiano, la expresión “dar papaya” significa que alguien le da a otra persona el chance de causarle algún perjuicio.

5 Piénsese, simplemente, en la falta de credibilidad sobre el discurso de las FARC, pero también del Gobierno Nacional. Trapisondas simbólicas de parte y parte.

6 Perversión, desde su etimología latina (perversio), invita a pensar a la alteración o desviación del orden habitual de un evento y que generan un cierto placer.

Como se nota, el problema de esa fractura del lazo social remite a una causa histórica: comienza en la Colonia y la reproduce en la Independencia. En efecto, tras el descubrimiento de América, la religión de los conquistadores, única y absoluta, debía infundirse y, para ello, los misioneros, “portadores de la luz”, lograrían la conversión por medio de la palabra, la cruz, el fuego y la espada. Todo al mismo tiempo. Tal método fue guiado por esa misión de “conquista espiritual de los indios”, cuyo celo misionero se concentró en “arrancarlos del diablo” (Sanabria, 2004). Euforia mística que consistió en la exaltación del orgullo español por cumplir la misión divina de afrontar el mundo de las tinieblas e incorporar al reino de Dios ‘los nuevos terrenos’ y por la convicción de que no valía la pena introducir al indígena en las redes de la comunicación.

En este punto, el recurso de la literatura (nueva novela histórica) expone a los lectores atentos la causa como uno de los males que no solo explican parte del carácter nacional o colombianidad⁷, sino que revelan un comienzo colectivo fustigador que marcó las pautas de una identidad social como la nuestra. Piénsese, por caso, en *El general en su laberinto*, donde el proceso histórico de la Independencia funciona como una peste que invade todo el continente a tal grado que el Bolívar ficcional expresa que la fiebre de la independencia los afectó tanto que les dio por emanciparse de forma total y definitiva. Como se sabe, la ideología liberal es echada por la borda. Baste tener en cuenta que la historia del general Bolívar comienza con la última noche que pasó en la capital, atendido el mayordomo José Palacios, a quien le dice: “Vámonos, dijo. Volando, que aquí no nos quiere nadie” (1989, p.5). Más adelante al no escuchar los gallos en la madrugada dice: “No hay nada. Dijo el general. Es tierra de infieles” (p.6). Parte rumbo a un autoexilio deliberado que argumenta con la idea de procurar paz y armonía

entre los partidos políticos. Sin embargo, a través de ocho estaciones que realiza en su travesía al exilio, el general se encuentra con tres europeos que lo interrogan acerca de sus decisiones políticas. A uno de ellos, el último, le responde: “¡Por favor, carajos, déjennos hacer tranquilos nuestra Edad Media!” (p.73).

Al mismo tiempo, en cada estación, el general va comparando el pasado glorioso que vivió en cada uno de los pueblos que visita mientras observa las ruinas en que se hallan después de la Independencia. Es así como el Bolívar ficcional no solo evalúa las consecuencias atroces de una guerra independentista a través de la comparación de la prosperidad y la gloria que se vivían en el continente bajo el yugo conquistador, sino que plantea la asfixia de una sociedad cada vez más individualista y cosificada. Incluso, el carácter nostálgico, la forma como el personaje añora un pasado en el que el ideal puro de independencia resplandecía por sus esperanzas de justicia, igualdad y hermandad se revela a través de la ironía del personaje y la mayoría de las situaciones de la novela. Se retrata así un general enfermo, flatulento, indigesto, moribundo, y que es capaz de compararse, después de alucinar con una mujer digna o indigna para él, con un perro sarnoso que encuentra a mitad de su camino rumbo al autoexilio (p.59). Y como un ‘perro de la calle’ sarnoso y ‘como perro en misa’, queda solo y traicionado: “¡Pobre Simón Bolívar, que libertó cinco repúblicas, y que apenas se fueron los españoles vio que no había quedado sino un hombre: él, solitario, en un desierto de alimañas!”, se lamenta el filósofo Fernando González (1995, p.45).

De esta suerte, pareciera que no se hubiera ganado mucho con la Independencia de España, porque una vez emancipados seguimos reproduciendo sus conductas más fallidas. Jaramillo Vélez afirma que “la carencia de una ética ciudadana constituye nuestro mayor problema” (Jaramillo,

⁷ “La colombianidad es la construcción de una identidad, que no se reduce al presente, sino que se incorpora al pasado y al presente en la búsqueda de futuros” (Maldonado, 2013, p.14).

1998, p.55). Esta deficiencia nos remite al parasitismo constituido por la lógica española. Un país que, por cierto, se encerró desde el siglo XVI en un proceso de secularización de la Modernidad, reemplazándolo por una anacrónica estructura señorial y un espíritu medieval. Ese influjo del pasado colonial español que estaba inscrito en cada acto social bajo los principios de la Contrarreforma se prolonga en la Independencia, manifestándose en *síntomas sociales* como la falta de una organización de sociedad civil, la carencia de una disciplina industrial, la ausencia de un comportamiento del ahorro, el aislamiento de las colonias respecto del mundo exterior, el monopolio en todos los campos de acciones económicas, el acrecentamiento de un enmascarado sistema esclavista; además de los clientelismos, las censuras, los fanatismos, la inquisición, las múltiples antipatías por lo/el Otro y los resentimientos históricos, fuentes de todo mal.

Gracias a este evento de nuestro transcurrir histórico, nosotros, los mestizos (más por aquello de la 'lógica mestiza'), hemos generado una forma distintiva de relación con el Otro, que intenta, por demás, revelar las escisiones originales del empalme con nuestro pasado independentista. A través de la imposición de un solo padre (Dios lejano y no para cristianos que se consideraban iguales), no nos reconocimos como semejantes; entonces, generamos una interacción ambigua y alucinante frente al vecino, unida a una doble moral ("el que peca y reza, empatá") y a unas extrañas estrategias éticas que reflejan "(...) una ambivalencia con la ley social, hecha de letras intransigentes y de trasgresión sin culpa, de cohabitación de múltiples lealtades que llevan a la inflación del 'leguleyismo'" (Roelens, 2000, p.73).

Esto nos lleva inmediatamente a la segunda característica del lazo perverso (o lazo postcolonial), pues el mestizo es un híbrido, un creador de simpatías entre elementos antagónicos que conviven simultáneamente entre los colectivos y sus espacios sociales. Así, cuando se echa un vistazo a la Bogotá del siglo XIX, se descubre que la ciudad se

regía absolutamente por el modelo europeo, en su esfuerzo por hacer de sus habitantes ilustres parisinos, como efecto simbólico de un imaginario prestado sobre lo real. Esto justifica que barrios como Palermo aún conserven casas con techos muy angulados como en Londres, a pesar que aquí no cae nieve; o la propagación de los centros comerciales, de los conjuntos cerrados de viviendas y las áreas industriales, imaginarios anglosajones cristalizados en la ciudad física que, en el siglo XIX, en un penoso infantilismo mimético, le mereció al país el nombre de Estados Unidos de Colombia (Montezuma, 2000). Imaginario manifestado también en el desvelo, a principios del siglo XX, por la construcción de un nuevo paisaje que implicó la reforestación de los Cerros Orientales que circundan buena parte del paisaje bogotano con pinos en detrimento de frutos silvestres como las uchuyas, para que la ciudad simulara un paisaje europeo, pero con una cultura y unas formas urbanas locales deficientes.

Nadie puede comprender que alguien quiera ser otro sin dejar de ser él mismo: he aquí la gran contradicción que caracteriza al mestizo perverso (*métisse petit pervers*). A la vuelta del camino nos preguntamos qué queremos ser y ya no nos basta con la idea de ambicionar ser otros. El colombiano es así un ser múltiple y proteico; un gran híbrido. Así como nuestra naturaleza posee una inmensa variabilidad geográfica y ecológica, nuestra identidad es un concepto de múltiples códigos genéticos e históricos. Indígenas, africanos y europeos se amalgaman en un trasfondo en el que aún se conservan rasgos de antiquísimas migraciones asiáticas y de Oceanía. Justamente, en esta línea es que basa parte de los argumentos el ensayista y novelista William Ospina en su obra más reciente:

A falta de la unidad del territorio, de una entidad étnica o de una leyenda integradora, el papel de unir a los habitantes lo asumió muy temprano un elemento venido de lejos: la lengua. (...) Pero el relato que construyó la nación y que la mantuvo, si no unida, al menos junta, fue el discurso colonial,

no erradicado siquiera por la aventura de la Independencia (2013, p.12).

Algunas estrategias del lazo perverso

Entonces, resulta evidente que este orden simbólico desigual se refleje en la interlocución con el Otro, y se corrobore en sus múltiples mecanismos de enunciación, es decir, en 'claves' estereotipadas de nuestra "comunicación". Ejemplos que muestran la alteración entre un **tú** y un **yo** aparecen continuamente para recordar esta **excluyente alteridad**. El asunto, entonces, sale por las circunstancias de la lengua a través del silencio, la furia, la justificación, la opulencia del discurso a través de múltiples estrategias y conductas discursivas, entre las cuales rescato algunas de las más comunes están:

- El silencio producto del temor a la humillación. El silencio se constituye así en una defensa, pero también es parte de un disimulo declarado, propio de la 'malicia indígena'. Pero el silencio también es un recurso colectivo.
- La irritación frente al otro, lo que permite que, tarde o temprano, el receptor de la furia se auto-anule del Otro para evitar los estallidos de palabra.
- El retintín acompañado de ciertos visajes en la interlocución son muy frecuentes en nuestra comunicación, dejando al Otro sin palabra, haciéndolo cómplice de una destitución en una convivencia de mutua descalificación.
- La adjetivación violenta del otro: "salvaje", "basura", "cerdo", "guache" o "desechable", etc., unido al uso exagerado del diminutivo y de los eufemismos.
- La estrategia de confundir al otro bajo el ritual que involucra la sacralización de la

palabra bien dicha (V. gr. retórica universitaria), que tiende a confundir el bien decir con una prenda de poder.

- La otredad refundida se recupera, en el común de nuestros actos, a través de la ilusión del Otro al evitar el enfrentamiento real, tal como se deja ver en la proliferación y éxito de los *reality shows* en nuestro medio. "(...) De este modo, se puede decir que la verdadera escasez es la alteridad. Quizá sea pues en consecuencia que la única forma de luchar contra esta escasez sea la de inventar una *ficción del otro...*" (Braudrillard y Guillaume, 1994, p.48). De la misma manera, los telenoticieros colombianos tienden a mostrar los acontecimientos reales como meras ficciones, como sucede con el hecho de asociar sucesos extraordinarios con sucesos macondianos, esto es mágicos y ridículos⁸.
- Sabido es que aún la forma de comunicarnos y relacionarnos hombres y mujeres no se basa claramente en una relación amorosa, sino preferentemente la animadversión. Ese movimiento que unifica cada vez más la actitud de goce entre los cuerpos y los sexos, muestra cómo cada sexo encuentra sus cimientos de identidad, y no por el amor, sino por el odio; es por la lucha de las mujeres contra los hombres, y viceversa, que los hombres y las mujeres recuperan un poco de su identidad perdida y, sin embargo, no logran cimentarla, haciendo que toda interacción se reduzca a la figura de los perros y los gatos, usando una metáfora muy zoológica (Leguil, 2001).
- El mestizo aniquila todo vínculo con la palabra al negar todo su poder, su poder de decir y producir efectos; entonces el colombiano habla o escribe y nunca pasa nada, "arregla el país" con el discurso de cafetería, con el artículo de prensa o de revista cultural,

⁸ Uno de los últimos casos de esto se registró en octubre de 2013 cuando el presidente Santos fue a inaugurar el acueducto de Aracataca (Magdalena) y no había agua. Entonces, los titulares de prensa informaban: "En Macondo iban a inaugurar acueducto sin agua" o "El acueducto de Macondo". Esta trasposición de lo ficcional y lo real, esta esquizo-semia, permite hacer pasar los años sin agua que ha sufrido Aracataca con una anécdota pintoresca y agraciada.

mientras la realidad sigue desconectada del pensamiento. Por eso, el escritor Álvarez Gardeazábal denunciaba que “Escribir en la Colombia de hoy es una soberana pendejada, en un país poco habituado a repasar su pasado” (1991, p.30).

He aquí algunos de las estratagemas donde el lazo social transmuta a un lazo perverso; allí el interlocutor es un objeto-de-goce y el lazo comunicativo ocupa, pues, el lugar de premisa de la rotura social. Ahora, esta situación definiría al Yo cultural, al mestizo. Se propone, entonces, pensar la cuestión desde el concepto de Yo-mestizo-siniestro. Guiomar Dueñas, experta en estudios de mestizaje en Bogotá, afirma:

(...) el mestizo es el avivato, el que no tiene leyes, el que no tiene cómo participar pero participa, el que no puede casarse pero que produce mestizos todos los días, el que no puede blanquearse porque está prohibido, pero que se blanquea constantemente, que está al margen de la ley, pero que le saca ventajas a la ley, que trampea, que contrabandea y esta acción fue una de las actividades más robustas, sistemáticas, permanente, durante el período colonial... (1998, p.17)

A manera de conclusión

Así las cosas, la *lógica perversa* es igual a la *lógica del mestizo*. Lógica mezclada y comandada por el imperativo de la producción de un goce que se traduce en términos de la explotación y dilatación del semejante, dentro de un lazo social que inmediatamente se transforma (*lazo camaleón*) y nos deja ‘fuera de juego’, de juego lingüístico. Esto marca claramente un rasgo identitario colectivo; una cualidad sobresaliente de la colombianidad o colombianía.

Y en este perverso juego de contactos y desapariciones se produce un excedente inimaginable, ese trueque real y simbólico que desaparece tan pronto llega, o para decirlo en términos de García

Márquez, se activa un entendimiento que se agita por la vida y trastoca todo orden y jerarquía (García Márquez, 1995). Entonces, un mestizo hace *ex-sistir* al Otro en la medida en que lo desaparece, permitiendo con su pasmoso acto que el Otro sea porque ya *no es*. Se habla, pues, de la actitud de aniquilar simbólicamente y luego quedar Solitario. En Macondo el linaje quedó condenado a un siglo de esa carencia del otro y también sancionado con una melancolía acompañada de silencio como condición comunicativa.

Si se acepta esto, entonces la cuestión que da cuenta sobre cuáles son los efectos de nuestro discurso aparece como fundamental. Posiblemente nuestro discurso no sea más que algo que alguien entrega de sí mismo para el goce, sin importar el Otro. Todo este recorrido nos lleva a sostener que la comunicación es un ejercicio de liquidación, pues al negarle al Otro un lugar recíproco en el tejido lingüístico (y por tanto cultural), equivale a imponer una defensa anticipada de su exclusión. Esto genera un panorama social donde el lugar del Uno es el de la constatación de una distancia y la emergencia de un goce, mientras la zona del Otro es la del *desechable*; es decir, de aquel que se *excluye*. Y, ya lo sabemos, la causa es la forma como se han asumido los traumas culturales que comenzaron en la Colonia con el tratamiento unilateral y excluyente de la lengua española, circulando en el lazo comunicativo que prorroga el reconocimiento de que cada colombiano es otro: “La lengua nació lejos y no llegó a dialogar con este mundo sino a sobreimponerse a él como se impone el sello sobre el papel oficial, con un golpe y dejando una mancha” (Ospina, 2003, separata).

REFERENCIAS

- Adorno, Th. (1973). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En: *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Álvarez, G. (1991). Escribir en la Colombia de hoy es una soberana pendejada. *El Tiempo, Lecturas Dominicales*, 8 de diciembre.

- Bourdieu, P. y Wacquant L. (1996). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Braudrillard, J. & Guillaume, M. (1994). *Figures de l'alterité*. Paris: Descartes & Cie.
- Broderick, J. (2001). La guerra y la cultura. *Número, 30*.
- Dueñas, G. (1998). Familia, mestizaje y formación de estado. *Post Data, boletín de la Asociación Lacaniana de Analistas, 3*, 17-25.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Freud, S. (1979). *Autobiografía*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, G. (1989). *El general en su laberinto*. Bogotá: Oveja Negra.
- García, G. (1995). Algo más sobre literatura y realidad. En: *Notas de prensa*. Bogotá: Norma.
- González, F. (1994). *Don Mirócleles*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- González, F. (1995). *Viaje a pie*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, R. (1998). *Colombia: la modernidad postergada*. Bogotá: Argumentos.
- Jaramillo, R. (1996). Vicisitudes de la identidad nacional. En: *Contravía. Textos para un debate, 14*, 12-14.
- Leguil, F. (2001). *Las figuras sintomáticas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Maldonado, C. E. (2013). ¿Podemos hablar de colombianía? En: *Le Monde Diplomatique, el diplo 127*, octubre, 31-34.
- Martín-Barbero, J. (2002). Colombia: entre la retórica política y el silencio de los guerreros. *Número, 31*, diciembre 2001-febrero 2002.
- Melman, C. (1984). *Nouvelles études sur l'historie*. Paris: Clims-Denöel.
- Montezuma, R. (2000). La influencia extranjera en la construcción de Bogotá durante el siglo XX. *Síntesis, 3*, 2-10.
- Ospina, W. (2013). *Pa' que se acabe la vaina*. Bogotá: Planeta.
- Ospina, W. (2003). El renacer de la Conquista. Encuentro de Revista Número en la XVI Feria Internacional del Libro de Bogotá. *Número, 37*, junio-agosto, Separata.
- Paz, O. (1990). *El laberinto de la soledad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (1999). *Cratilo o de la rectitud de los nombres*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Roelens, T. (2000). Avatares de la palabra y búsqueda de nuevos lenguajes. En: M. Figueroa y P. Sanmiguel. *¿Mestizo yo?* Bogotá: CES-UN.
- Sanabria, F. (2004). *La virgen sigue apareciendo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sanmiguel, P. (2000). Lógica mestiza. En: M. Figueroa y P. Sanmiguel. *¿Mestizo yo?* Bogotá: CES-UN.



Juego de rol y la actividad matemática*

Role Playing Games and Mathematical Activity

Diana Marcela Camargo Amaya**

Para citar este artículo: Camargo, D. M. (2014). Juego de rol y la actividad matemática. *Infancias Imágenes*, 13(2), 138-146

Recibido: 30-mayo-2014 / **Aprobado:** 31-agosto-2014

Resumen

Se presenta una metodología de trabajo para la creación de un juego de rol con la concepción de que el juego facilita la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. La investigación se desarrolla teniendo en cuenta las etapas de planeación, acción, observación y reflexión, con el objetivo de generar la actividad matemática a partir del juego de rol *Special Agents of the Universe*, producto final de esta investigación, donde participan cinco estudiantes que juegan con personajes creados y personalizados por ellos, y un docente de matemáticas que cumple el rol de máster. A la hora de jugar, este equipo utiliza o consulta con su máster los conocimientos matemáticos que necesitan para obtener la victoria en las diferentes partidas, que duran aproximadamente entre tres y cuatro horas, y donde la imaginación y las ansias por conocer el final de la historia consumen a los jugadores.

Palabras clave: narrativa, imaginación, lúdica

Abstract

This article presents a methodology for the creation of a role-playing game with the conception that the game promotes the teaching and learning of mathematics. Research is carried out by taking into account the stages of planning, action, observation and reflection, in order to generate the mathematical activity from the role playing game *Special Agents of the Universe*, the end product of this research, involving five students who play with characters created and customized by them, and a teacher of mathematics who plays the role of master. When playing, the team uses or consult their master for the mathematical knowledge they need to gain victory in different games, which last approximately three to four hours, and where imagination and the desire to know the end of the story consumes players.

Keywords: narrative, imagination, playful

* Tesis de grado "Generación de la actividad matemática partir del diseño e implementación de un juego de rol, 2012-2103". Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciatura en Matemáticas.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de secundaria, Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy. Correo electrónico: diacamargo@hotmail.com.

INTRODUCCIÓN

El juego es considerado como una actividad que realiza el individuo desde su nacimiento, pues le ha permitido relacionarse con el medio y adquirir los aprendizajes necesarios para desenvolverse socialmente. Torres y Torres (2007) afirman:

El juego es la actividad más agradable con la que cuenta el ser humano. Desde que nace hasta que tiene uso de razón el juego ha sido y es el eje que mueve sus expectativas para buscar un rato de descanso y esparcimiento. De allí que a los niños no debe privárseles del juego, porque con él desarrollan y fortalecen su campo experiencial, sus expectativas se mantienen y sus intereses se centran en el aprendizaje significativo (p.5).

Se considera que el juego poco a poco ha perdido su verdadero significado en el ámbito escolar y esto se evidencia en la formación de docentes de matemáticas, donde el espacio pedagógico para la formación sobre el juego es escasa. Además, y de acuerdo con Ortega (1999), muchos docentes piensan que la implementación del juego en el aula es una pérdida de tiempo; a esto se le suma la tendencia academicista e instructivista de nuestra tradición escolar, lo cual ha impedido ver el verdadero potencial que el juego tiene dentro de este proceso tan complejo como es el de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

En este sentido, y considerando las múltiples posibilidades educativas que el juego brinda, se tiene como objetivo principal propiciar la actividad matemática a partir del diseño y la implementación de un juego de rol. Entendiendo juego de rol como una experiencia lúdica y narrativa donde un grupo de compañeros interpretan personajes y actúan ante las situaciones que les sugiere otra persona, denominada máster, narrador o director de juego.

Figura 1. Protagonistas del juego de rol *Special Agents of the Universe*, elaborados por los estudiantes



En el juego de rol de mesa llamado *Special Agents of the Universe* se crea una obra de teatro sin guion, que nace de una trama expuesta por el máster a los demás jugadores. Este ambiente permite a los jugadores actuar como sus personajes, los cuales llevan a cabo sus acciones narrándolas verbalmente e interpretándolas. Estos personajes (Figura 1) tienen que pasar por varias situaciones propuestas por el máster (docente), en las cuales sus conocimientos matemáticos y los dados decidirán su futuro dentro del juego.

El guion narrativo del juego se basó en una historia de ficción, donde agentes especiales de SAU (*Special Agents of the Universe*) deben vencer al terrible Sieg para lograr la paz definitiva en el universo. Para derrotarlo deben pasar a través de distintos planetas donde el malvado Sieg ha dejado su rastro. En cada planeta encuentran situaciones en las que atacan monstruos, pasan caminos de lava, construyen caminos, invaden fortalezas, siguen mapas, traducen mensajes cifrados entre muchas otras situaciones que los jugadores, junto con el máster deben enfrentar. Cuando no se encuentran en una de estas situaciones tan peligrosas, permanecen en su nave, donde practican lanzamientos con diversas armas, que han comprado en las tiendas interplanetarias, que están abastecidas de comida, armamento, protecciones y artículos que les brindan comodidad dentro de la nave o en sus expediciones.

Figura 2. Elementos empleados en el juego de rol



Para todas estas situaciones, que tienen aspectos matemáticos involucrados, se utiliza material concreto (Figura 2) como billetes “intergalácticos” (didácticos), fichas de disparos, facturas de tiendas, mapas, radioteléfonos elaborados en cartón, alfabeto alienígena, entre otros.

El juego y la actividad matemática

De acuerdo con Corbalán (2002), el jugar y la actividad matemática son esenciales del hombre, y un gran número de juegos elaborados en la humanidad están enfocados hacia el desarrollo de la imaginación y las estrategias matemáticas, por tal motivo es conveniente lograr que tanto niños, jóvenes y adultos “practiquen juegos matemáticos”.

- La actividad matemática exige el desarrollo de procesos matemáticos por parte del sujeto. Así, el carácter general de las matemáticas y del juego, según Vergara (2010), son similares, es decir, las descripciones de las situaciones iniciales se constituyen como los

axiomas y postulados, las estrategias parciales como la aplicación de resultados parciales en matemáticas, las estrategias generales de juego como nuevos teoremas. Además, ganar un juego es equivalente a resolver un problema de matemáticas, sobre todo si los juegos son de estrategia (Corbalán, 2002).

En la equivalencia existente entre juego y matemáticas (Álvarez *et al.*, 2008; Moyles, 1999) podemos caracterizar los siguientes aspectos:

- La actividad de resolver problemas desarrolla un espíritu de desafío, de superación de dificultades y de retos similares a los de afrontar un juego, lo que constituye así a las matemáticas como juego por excelencia.
- La imaginación y la creatividad como herramientas que facilitan la construcción matemática en distintas situaciones del juego.
- El diseño de los juegos implica una tarea de modelación profundamente ligada a la actividad matemática y a la labor del docente, dicha tarea está asociada con el manejo de la realidad, de los pensamientos y de la fantasía, es decir, el juego será mejor en tanto sea un modelo de la realidad.
- El juego se considera detonador del potencial matemático, en cuanto despierta la curiosidad con relación a los procedimientos y métodos, propicia la búsqueda de nuevos caminos de solución y permite reflexionar acerca de los procesos y caminos escogidos, es decir, el juego ayuda a cambiar las actitudes de los participantes respecto a las matemáticas para hacerlas más positivas.

El juego de rol

Los juegos de rol provienen de los juegos de simulación, para Saegesser (1991): “la simulación es ‘un disfraz’, asumido por el individuo o seleccionado (...) Dicho ‘disfraz’ consiste en la reproducción de las características de un modelo en cuanto

a comportamiento” (p.19). En este caso, el “disfraz” de los participantes es el de adoptar un rol, es decir comportarse, darle vida o actuar como un personaje determinado.

Figura 3. Momento del juego *Special Agents of the Universe*



Según el manual C-System (s.f.), un juego de rol es:

Una experiencia lúdica y narrativa donde un grupo de compañeros (de tres a siete) interpretan personajes (PJ) y actúan ante las situaciones que les sugiere otra persona, denominada máster, narrador o director de juego (...) como si fuese una obra de teatro. En los juegos de rol no es necesario disfrazarse, ni actuar físicamente, lo único imprescindible es la imaginación y ganas de pasárselo bien. Al comienzo de una sesión el máster va exponiendo los hechos de una historia, como si de una novela se tratase, y los jugadores van narrando las actuaciones de sus personajes, haciendo que la historia avance, tal y como las harían ellos mismos si fuesen los protagonistas de la historia (p.5).

Pero los personajes no pueden “actuar”¹ libremente (Figura 3), ellos pueden tomar algunas decisiones o manifestar que quieren actuar de cierta manera. Para saber si pueden proceder de cierto modo, se utilizan las reglas de rol, entre las cuales se encuentran el lanzamiento de los dados, las habilidades del personaje, los combates, las misiones, características de los mundos, etc.

En este juego de rol, el profesor tiene un papel fundamental como máster, ya que según el manual C-System (s.f.):

El director controla el universo del juego, se podría decir que es un dios omnipotente, pues su principal función es la de plantear una historia para que los jugadores la vivan, y de servir de moderador imparcial para que dicha aventura se desarrolle en buenos términos, asegurando así la diversión para todos (...) Para finalizar, convendría recordar que toda la labor y el esfuerzo del máster no servirán absolutamente para nada si no consigue la colaboración de los jugadores (p.92).

De este modo, entre las situaciones que proponga el máster se destaca enfrentar a los jugadores ante algunas situaciones propias de la actividad matemática, sin desprenderse de la parte narrativa del juego.

Manual del juego

Un aspecto fundamental del juego de rol es el *manual de juego*, donde se encuentran los elementos que permiten el desarrollo o desenvolvimiento de las partidas.

Dados

En el juego de rol hay gran variedad de dados (Figura 4), clasificados dependiendo de sus caras: hay de seis caras, cuatro, ocho, diez, doce, veinte

¹ El espacio del juego está delimitado por un salón, con sus sillas y su mesa; es decir “actuar narrativamente”.

y cien caras. Cada dado o la combinación de ellos definen según el máster la “acción” de jugador, las cualidades o habilidades, su ponderado, etc. Es decir, el máster decide qué aspectos son determinados por los dados.

Figura 4. Dados utilizados en el juego de 6, 20, 12 y 10 caras



Hoja del personaje

Cada participante o jugador, menos el máster, debe tener como requisito una hoja de su personaje, donde se encuentren los datos ficticios, como su nombre, edad, motivación y profesión, aspectos que son descritos por el participante y que surgen de su imaginación. Por otra parte, en esta hoja también se encuentran cuantificados: la vida, la capacidad, la fuerza, la inteligencia, el sigilo, los poderes o trasfondos, elementos que son determinados por un valor numérico otorgado por el máster y, en muchas otras ocasiones, por el lanzamiento de los dados.

Otros elementos

Para apoyar el juego se emplean en algunas partidas materiales concretos (Figura 5) como mapas, maquetas, planos y objetos que faciliten

situar o “atrapar” al jugador dentro del juego y su contexto, pues de acuerdo con AFIDE (s.f.) es aconsejable “emplear multitud de materiales que exploten el aprendizaje significativo en el alumno” (p.38).

Figura 5. Mapa de batalla utilizado en la partida cuatro (*Los dos muros*)



METODOLOGÍA

El modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis (1984, citado en Elliot, 2000) se adapta a la investigación, ya que tiene la finalidad de proporcionar los elementos y directrices para poder llevar a cabo el objetivo de la investigación, y muestra un proceso flexible y recursivo que va emergiendo en la medida que se va realizando. Kemmis (1984, citado en Elliot, 2000) propone el desarrollo de las fases de planeación, acción, observación y reflexión, las cuales se trabajan a continuación.

a. La planeación. Se divide en tres subfases. La primera, llamada *Exploración*, ha permitido tener una visión más clara de temáticas y tópicos que toca esta investigación, en términos de antecedentes relacionados con la actividad matemática, el juego y el trabajo colaborativo. Esta exploración

llevó poco a poco a la creación de unas bases sólidas en términos teóricos y metodológicos. Luego la subfase de *fundamentación teórica* ha permitido la apropiación del marco teórico para la construcción de un sistema de categorías basadas en los enfoques y objetivos que persigue la investigación. Y finalmente la subfase de *diseño del juego de rol*, que está contemplada por la creación del juego de rol de mesa *Special Agents of the Universe*, permitió relacionar las directrices de la investigación, así como la selección y diseño de materiales que pueden ser usados en la implementación del juego. Dentro de esta subfase también se destaca la creación de los instrumentos de recolección de información.

b. La acción. Para determinar si el juego cumplía con las características deseadas para evidenciar el objetivo propuesto, se realizó un pilotaje con cinco estudiantes de grado quinto. Para ello se desarrolló una historia de juego de rol de tipo fantasía popular, lo cual no llamó la atención de los jugadores, puesto que este tipo de rol data sucesos de tipo medieval y fantástico, donde la mayoría de personajes son orcos, semiorcos, elfos, duendes, entre otros.

De este modo, se vio la necesidad de implementar una encuesta en la que los jugadores debían expresar sus gustos por una serie de historias, cuentos, fábulas, programas de televisión, entre otros, que permitieran tener las bases para diseñar un juego llamativo con aspectos comunes a los jugadores y que captara su atención. De allí la creación del juego de rol de mesa *Special Agents of the Universe*.

c. La observación. La aplicación definitiva del juego se realizó con cinco niños de grado quinto del colegio rural José Celestino Mutis, de la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá), entre las edades de 9 a 12 años.

En las partidas desarrolladas en el juego se hace uso de una serie de instrumentos de recolección de información (diario de aventura, entrevistas, videgrabaciones, entre otras) que permiten

establecer relaciones entre los actos de los jugadores y el marco teórico utilizado en la investigación, para posteriormente realizar la correspondiente fase de reflexión.

d. La reflexión. Para el análisis de la información recolectada a través de la implementación del juego de rol *Special Agents of the Universe*, se hace uso de la triangulación de las categorías de análisis y los instrumentos de recolección de datos utilizados.

Dicho análisis es usado por Barrantes (2004) en su tesis doctoral:

Las unidades de análisis corresponden a las palabras o conjunto de ellas procedentes de las intervenciones de los participantes (evidencias), que tienen significado en relación con las categorías establecidas, permitiendo convertir los datos en objetos manejables. Estas unidades de análisis son posteriormente relacionadas con las manifestaciones que corresponden directamente con alguna de las subcategorías propuestas; consecuentemente se busca y se construye una frase que refleje una idea común a las relaciones establecidas entre las unidades de análisis y las manifestaciones para constituir una idea núcleo, la cual puede considerarse como una serie de principios, fundamentos o ideas básicas, por las que puede ser apoyada y articulada la investigación (p.86).

A partir del análisis de dicha información, se verifica el cumplimiento de los objetivos de esta investigación; se proponen posibles caminos, reflexiones y conclusiones que podrían llegar a ser ejes de una próxima investigación y, por qué no, de una nueva teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje a través del juego.

Descripción y secuencia de contenidos

En los siguientes cuadros se sintetizan las partidas que se jugaron con los estudiantes:

Tabla 1: Cuadro de las partidas* del juego *Special Agents of the Universe*

Capítulo	Título	Objetivo del capítulo	Desarrollo del capítulo
1	El comunicado de la Organización de Estados Universales OPU	<p>Presentar el comunicado del General Gutiérrez (video) para que los jugadores logren meterse un poco más en el mundo creado.</p> <p>Propiciar la creación de personajes a partir de la contextualización del mundo y del comunicado de la OPU.</p> <p>Diligenciar las hojas de personaje a partir de las reglas de juego y de la creación de personaje.</p>	<p>Apropiación por parte del jugador del mundo en el cual se desarrolla la historia y el personaje creado.</p> <p>Los jugadores serán raptados por la SAU. Lo cual permitirá evidenciar las primeras relaciones entre el grupo.</p>
2	Preparación para la infiltración	<p>Realizar un recorrido por el búnker de la SAU (lugar en el cual los jugadores han sido raptados).</p> <p>Relacionarse con la manipulación de armamento y protección, así como con el lanzamiento de dados.</p> <p>Manipular radiotransmisores para la comunicación permanente entre PJ y PNJ (personaje no jugador)</p> <p>Escoger en grupo el planeta de destino y abordar la nave.</p>	<p>Los jugadores tendrán un diálogo con Grammer (piloto de naves espaciales) y escucharán un comunicado por radio parlante del General Gutiérrez. Luego se dirigirán al parqueadero donde en el punto de información encuentran un mapa del búnker a escala.</p> <p>Los jugadores se familiarizarán con las armas y la protección. Realizarán algunos disparos con sus armas para ver su funcionamiento y la forma en la que actúan las protecciones.</p> <p>Posteriormente, los jugadores lograrán manipular los dados con respecto a los momentos en que se deben utilizar.</p> <p>Los jugadores, luego de unas indicaciones del DJ, llegarán a las oficinas y tendrán contacto con Angelina (PNJ), la cual informa acerca de la forma de manipular los radiotransmisores. Enseguida, los jugadores realizarán acciones de comunicación entre PJ y PNJ.</p> <p>Los jugadores escogerán en grupo el planeta al cual se dirigirán para buscar y enfrentar al individuo.</p>
3	La llegada al planeta	<p>Llegar al planeta de destino para tener una visión del lugar.</p>	<p>Los jugadores tendrán comunicación con Grammer, piloto de naves espaciales que los llevará al planeta de destino.</p>
4	Los dos muros	<p>Enfrentar a los zombis que se encuentran en el primer muro para poder pasar.</p> <p>Recolectar las pruebas en cada uno de los campos de lava.</p> <p>Enfrentar a Giroux o encontrar la manera de pasar el segundo muro.</p> <p>Canjear puntos de experiencia y dinero en la tienda que está luego de cruzar los dos muros.</p>	<p>Los jugadores cruzarán las puertas de la muralla a como dé lugar y tendrán comunicación con Angelina para saber su ubicación.</p> <p>Los jugadores desarrollarán una serie de operaciones matemáticas para poder cruzar el terreno sin sufrir daño.</p> <p>Los jugadores buscarán una estrategia para pasar el segundo muro y quitarán el mapa a Giroux.</p> <p>Los jugadores tendrán comunicación con el tendero y comprarán artículos de allí. También podrán cambiar sus puntos de experiencia y obtener puntos de vida luego de los acontecimientos y combates en los dos muros.</p>

5	El escondite de Sieg	Cruzar el puente que está dañado.	Los jugadores deberán cruzar un puente al cual le hace falta una parte; lo reconstruirán para poder cruzar.
		Desactivar las cámaras y entrar a la fortaleza sin ser vistos.	Los jugadores encontrarán los números que hacen falta en una secuencia numérica que permite desactivar las cámaras. Posteriormente, deberán entrar a la casa donde se esconde Sieg, dando el código correcto a la computadora.
		Enfrentar a los guardias de Sieg en una batalla final.	Los jugadores ingresarán a la casa y buscarán a Sieg para capturarlo. Para ello, se enfrentarán a una batalla final con los guardias de Sieg y usarán información de Angelina para saber dónde está ubicada la puerta secreta.
		Encontrar y descubrir el escondite de Sieg.	Los jugadores observarán a Sieg y establecerán comunicación con él, pero deberán estar atentos a cualquier sorpresa que se les presente.

* Cada uno de los capítulos presentados es el resultado de las interacciones de los jugadores, sus personajes, la historia y el mundo creado.

Resultados y conclusiones

A partir del diseño y la aplicación del juego de rol se pueden determinar y describir como componentes primordiales en la creación de juegos de rol la imaginación y la narrativa, otros componentes que permiten la creación del juego son:

- El uso de material manipulativo con el cual el jugador pueda establecer relaciones necesariamente matemáticas que garanticen el trabajo en los procesos matemáticos.
- Las reglas de juego, que permiten y dan a conocer los límites actitudinales y procedimentales relacionados con el desarrollo del juego.
- El rol del máster y del jugador.

Es recomendable hacer grupos pequeños (de 1 a 7 jugadores) con el fin de establecer una mejor narración, entendimiento y manejo de las partidas. De igual manera, las situaciones propuestas y narradas por el máster deben causar el interés del jugador: eso revela la gran responsabilidad que asume el narrador, pues sus gestos, movimientos y tonos de voz son esenciales para trasladar a los estudiantes al mundo que se construye para ellos.

No solo el juego de rol *Special Agents of the Universe* que aquí se propone o cualquier otro juego de rol diseñado por el educador sirve para trabajar un tema en específico en los estudiantes o jugadores, pues el juego de rol permite la transversalidad entre múltiples áreas del saber. En este caso, se logra la construcción de un juego que nace de la relación entre la actividad matemática, la narrativa y la imaginación.

Por último, se considera que la actividad matemática desde el juego de rol es un gran acierto metodológico que permite trabajar al mismo tiempo conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes, pues aprovechando que el juego de rol se basa en la narrativa, se proponen situaciones (problemas) como misiones o partidas que establecen el máster (profesor) que desafían al jugador a resolverlas para continuar con la trama de la historia, dentro de un contexto interesante y motivador. Pero no solo se desenvuelven dentro del juego situaciones relacionadas con matemáticas, sino situaciones que fomentan el compañerismo, la necesidad del "otro" para alcanzar un objetivo en común, la comunicación y la necesidad de asumir la responsabilidad de las decisiones que se toman de manera individual y grupal.

REFERENCIAS

- AFIDE (s.f.). *Aplicación didáctica del juego de rol como herramienta pedagógica en la educación para la ciudadanía*. Recuperado de <http://www.jackhouse.es/download/ROL.pdf>
- Álvarez, L., Triviño, J., Flórez, O., Salgado, C. y Guerrero, F. (2008). *Ambientes lúdicos para el desarrollo del pensamiento matemático*. (Informe de pasantía de extensión). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Barrantes, M. (2004). *Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar y su enseñanza-aprendizaje*. (Tesis de doctorado). Universidad Extremadura. Badajoz, España.
- Corbalán, F. (2002). *Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato*. Madrid: Síntesis.
- C-System. (s.f.). *Reglas genéricas para crear juegos de rol*. Creative Commons CcBySa. Recuperado de <http://www.rolgratis.com/c-system/>
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Moyles, J. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R. (1999). *Jugar y aprender*. Sevilla: Díada Editora.
- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Madrid: Visor.
- Torres, C. y Torres, M. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Universidad de los Andes. Centro de Investigación para el Desarrollo Integral Sustentable. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego_aprendizaje.pdf
- Vergara, Y. (2010). *Ambientes lúdicos para el desarrollo número natural y sus contextos*. (Informe de pasantía de extensión). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Encuentro con las infancias, sus situaciones y contextos, a través del diálogo con docentes*

Encounter with Childhoods, Their Situations and Contexts, Through Dialogue with Teachers

Marisol Castiblanco Martínez** Luisa Carlota Santana Gaitán*** Catalina Hernández Díaz**** Edilberto Hernández*****

Para citar este artículo: Castiblanco, M.; Santana, L. C.; Hernández, C.; Hernández, E. (2014). Encuentro con las infancias, sus situaciones y contextos, a través del diálogo con docentes. *Infancias Imágenes*, 13(2), 147-151

Recibido: 30-mayo-2014 / **Aprobado:** 1-septiembre-2014

Resumen

Bogotá es un escenario donde la atención a la infancia ha tomado gran importancia, lo que se evidencia por la implementación de políticas, programas, planes y proyectos en los que los niños son reconocidos como sujetos de derechos y ciudadanos. El Distrito enfoca sus esfuerzos en atenderlos de manera adecuada e integral, frente a las necesidades que presentan. En este marco, se hace significativo indagar por las problemáticas percibidas por quienes trabajan con la infancia y comparten con ellos sus realidades, en este caso docentes. El proyecto de investigación "Problemáticas de la infancia en el Distrito: una mirada desde los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas" pretende identificar los problemas y las acciones gubernamentales en torno a la infancia, con el fin de tener un acercamiento a sus necesidades, situaciones y contextos. Algunos de los hallazgos serán descritos en el siguiente artículo avance de investigación.

Palabras clave: problemática infantil, políticas públicas, ámbito social

Abstract

Bogotá is a scenery where attention to children has become of great importance, as evidenced by the implementation of policies, programs, plans and projects in which children are recognized as subjects of rights and citizens. The District focuses its efforts on attending them in adequate and comprehensive manner, according to specific needs. In this context, it become meaningful to explore the perceived problems by those who work with children and share with their realities, in this case teachers. The research project "Problems of childhood in the district: a look from the graduates of the Faculty of science and education of UDFJC" aims to identify issues and Government actions around children, in order to approach to their needs, situations and contexts. Some of the findings will be described in the following research advancement.

Keywords: children issues, public policy, social sphere

* Artículo producto de la investigación en curso del semillero de investigación Proindis (Problemáticas de la Infancia en el Distrito), titulada *Problemáticas de la infancia en el distrito: una mirada desde los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación - U.D.F.J.C.*, iniciada en el mes de agosto de 2013 y aceptada en la Convocatoria N15-2013 "Financiación de proyectos de investigación presentados por semilleros de investigación institucionalizados en la Universidad Distrital y registrados en el Sistema de Información del CIDC – SICIUD". La investigación es orientada por Luisa Carlota Santana y Edilberto Hernández, docentes de la Facultad de Ciencias y Educación, integrantes del grupo de investigación Ciudad y Educación, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación.

** Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, líder del semillero Proindis e investigadora principal del proyecto. Correo electrónico: mcastiblancom@gmail.com

*** Docente de la Facultad de Ciencias y Educación, directora del semillero Proindis y tutora de la investigación. Correo electrónico: dcasantana@yahoo.es

**** Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, integrante del semillero Proindis e investigadora del proyecto. Correo electrónico: catalinadiaz44@hotmail.com

***** Docente de la Facultad de Ciencias y Educación, docente participante del semillero Proindis y tutor de la investigación. Correo electrónico: edilbertoh14@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La infancia se ha constituido como objeto central de estudio de ciencias y disciplinas como la psicología, la pedagogía, la medicina, entre otras, debido a que es considerada un período decisivo y significativo en la vida del ser humano. Sin embargo, la construcción de una concepción de infancia se da desde el punto de vista particular de cada ciencia, aun cuando las complejidades del mundo contemporáneo necesitan una comprensión holística de lo que es, para reconocerla en su historia y contexto sociocultural (Narváez, 2012). Lo anterior implica no solo hacer un recorrido histórico de lo que ha sido y es la infancia, sino también una aproximación actual al contexto sociocultural en el que están inmersos los niños y las niñas, es decir, comprender la sociedad y sus maneras de pensar la infancia.

Con base en lo anterior, en esta investigación se pretenden hacer visibles las problemáticas de la infancia en el Distrito, tal como las manifiestan los docentes egresados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y ponerlas en contraste con las políticas públicas distritales con el fin de forjar un panorama amplio de la infancia, sus realidades, situaciones y contextos.

Así, la infancia se ha venido entendiendo para este estudio desde una perspectiva holística, reconociéndola en su historia y contexto sociocultural, como bien lo anota Narváez (2012), en la medida en que se ha posibilitado comprenderla desde el contexto de la institución educativa, en su relación con los contextos familiar, barrial y social y las personas que los integran.

Recorrido para el encuentro con las infancias

La investigación se desarrolla desde los fundamentos de la investigación cualitativa, dado que el carácter reflexivo de esta implica que exista un acercamiento a los fenómenos sociales por parte del investigador, participando del mundo de

los grupos sociales que se investigan, tal como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes además expresan que la investigación cualitativa se fundamenta en tres rasgos característicos: la perspectiva interpretativa centrada en el significado de las acciones, el contexto y la estrategia inductiva hermenéutica, elementos que caracterizan esta investigación en el mapeo, rastreo y visibilización de las problemáticas psicosociales, políticas, económicas y pedagógicas por las que atraviesa la niñez de Bogotá.

Igualmente, desde la investigación cualitativa se postula que la realidad se define a través de la interpretación de varias realidades: la de los y las participantes con sus experiencias, la de los y las investigadoras y la que se produce en interacción entre estos actores; abriendo posibilidades que se modifican y retroalimentan conforme transcurre el estudio. Retomando lo anterior, las realidades que se encuentran en esta investigación partieron de la triangulación de fuentes: docentes participantes en entrevistas y grupos de discusión, investigadores e investigadoras de este proyecto y los teóricos que fundamentan las problemáticas rastreadas.

En esta perspectiva, el paradigma epistemológico en el que se fundamentó la investigación fue el histórico-hermenéutico, entendido lo *histórico* como práctica actual de los grupos y personas hacedores de historia, una historia que se hace y se empieza hacer y de la cual todavía se es actor; y lo *hermenéutico* como ese deseo de interpretar la situación global de un hecho, de comprenderlo y de darle el sentido que tiene para el grupo (Vasco, 1985).

La dialéctica entre estas dos dimensiones trata de reconstruir todas las piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones y hechos, para recapturar un “todo con sentido”, según explicita el autor, lo que hizo posible comprender las vivencias y reflexiones de quienes trabajan con la niñez en relación a contar cuáles son las problemáticas y las necesidades de los niños y niñas. En el desarrollo de la investigación, se destacaron dos momentos, presentados a continuación.

Primer momento: elaboración de instrumentos y recolección de información

Con el ánimo de cumplir con los objetivos propuestos, se diseñaron e implementaron técnicas interrogativas de investigación como son la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión.

La entrevista: definida como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, cuyo propósito es conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular (Bonilla, 1997), permitiendo conocer las reflexiones, preocupaciones, situaciones y contextos que cada día los y las docentes vivencian en relación con las problemáticas de los niños y niñas del Distrito. En ese sentido, las entrevistas se realizaron, unas de manera presencial y otras de forma virtual (a través de Skype); luego se digitalizó, organizó y codificó cada una, con el fin de iniciar el análisis interpretativo y categorial. La información se organizó en los siguientes datos: pregunta, fuente (haciendo alusión al sujeto entrevistado) y respuesta.

Los grupos de discusión: se utilizaron con el interés de profundizar en la información y algunos conceptos surgidos de las respuestas dadas en las entrevistas, sobre las problemáticas de la infancia, así como su relación con las políticas públicas. Se desarrollaron dos grupos de discusión, teniendo en cuenta que el número deseable de participantes de un grupo mínimo es cinco y máximo diez; esto con el fin de generar un ambiente productivo donde los participantes propicien unos a otros la producción de diversos discursos (Santana y Hernández, 2013). La información recolectada en los grupos de discusión fue registrada a través de grabaciones, posteriormente transcrita, organizada y codificada en una matriz general.

Segundo momento: análisis e interpretación de la información

Desde las categorías preestablecidas: infancia y problemáticas, el análisis de la información se orienta a la construcción de las categorías inductivas o emergentes, como bien señala Torres (1992):

La categorización es inductiva cuando las *categorías emergen de los datos* con base al examen de los patrones y recurrencias... que procura respetar la especificidad propia del material recogido o la propia perspectiva de los actores involucrados. No tiene como fin reflejar una teoría o marco analítico previo, sino el marco de referencia lingüístico y cultural del grupo o práctica social estudiada (p.37).

En el proceso se viene realizando triangulación metodológica e interpretativa, con el propósito de cruzar la información obtenida, la teoría y perspectiva de los investigadores e investigadoras, en el seno de una triple relación dialógica, fundamentándose en el análisis de contenido como estrategia de análisis del lenguaje que permite “recopilar, comparar y clasificar la información con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información” (De Tezanos, 1998, p.4).

Hallazgos en el diálogo con los docentes

El análisis e interpretación de la información dio como resultado las siguientes categorías emergentes:

1. *Problemáticas relacionadas con la familia (PF):* dan cuenta de la disfuncionalidad familiar, la violencia intrafamiliar, las condiciones laborales y el bajo nivel educativo de los padres, así como la influencia de la edad en el cumplimiento del rol paterno.
2. *Problemáticas relacionadas con la escuela (PE):* en ellas se evidencian aspectos relacionados con la inclusión y la exclusión, las funciones de la escuela, la influencia del contexto en las dinámicas de la institución, la violencia escolar, la relación con otras instituciones, así como la relación con los avances tecnológicos, los PEI y la deserción escolar.
3. *Problemáticas relacionadas con los niños y niñas (PN):* muestra problemas de la infancia

relacionados con el comportamiento, el consumo de sustancias psicoactivas, el pandillismo, la delincuencia y los problemas de aprendizaje.

4. *Problemáticas relacionadas con el Estado (PRE)*: desde lo que expresaron los docentes, aparece la inoperancia del Estado ante la satisfacción de necesidades básicas de los niños y niñas, los problemas de violencia social y familiar, así como los relacionados con la crisis de la salud y el trabajo infantil.
5. *Problemáticas relacionadas con contexto (PC)*: ponen en evidencia los problemas del entorno marginal y familiar con los que convive la infancia.

Relacionadas con las políticas públicas, las categorías que emergieron fueron:

6. *Los docentes frente a las políticas públicas (PPD)*: hace referencia al conocimiento que tienen los docentes frente a las políticas públicas, su impacto y las exigencias que implican para ellos.
7. *Las propuestas desde la política y las problemáticas de la infancia (PPI)*: se evidencian elementos de la relación entre las políticas, los programas, los proyectos y las problemáticas de la infancia.

A manera de cierre

La infancia es una población que precisa una atención especial, no solo por el hecho de que de ella hacen parte seres humanos que aún requieren completar su formación tanto biológica como social y cultural, sino que se constituyen en un grupo susceptible y permeable a todas las problemáticas de sus contextos cercanos: la familia y sus diferentes integrantes, el barrio y la escuela. De ahí que las características de dichos contextos condicionan la constitución de los niños y niñas, y son determinantes en su formación entre más pequeños sean los infantes.

Así, en la familia las condiciones por resaltar son: su estructura, la ocupación y edad de sus miembros, su nivel educativo y estado mental, el tipo de relaciones, las pautas, los patrones de crianza y el bienestar material. En el barrio: la calidad de vida, las formas de relación, la presencia o no de violencia, consumo de sustancias psicoactivas y pandillas. Y en la escuela: el grupo, la cantidad de estudiantes y sus formas de interactuar, la presencia o no de equipos interdisciplinarios, los modelos pedagógicos, la actualización de los proyectos educativos institucionales, la formación de los docentes y la infraestructura condicionan sus comportamientos, la permanencia en la institución y su motivación por el estudio.

Las problemáticas que presenta la infancia en los contextos antes señalados implican una constante reflexión no solo a nivel social o gubernamental, sino también en el quehacer docente, como se puede evidenciar en los hallazgos parciales, pues la mayoría de las problemáticas que aquejan a la infancia del Distrito están relacionadas con la familia, la escuela, los comportamientos de los niños y las niñas, el Estado y el contexto, que generan situaciones de vulnerabilidad y afectan su desarrollo integral, presente y futuro.

Por otra parte, se hace importante entender que la intervención de una problemática cualquiera que sea su naturaleza y contenido requiere ser comprendida como proceso y no como una actividad aislada. Las acciones así implementadas generan en los actores involucrados saturación y desesperanza, en la medida en que no se ve una construcción personal, social o familiar, lo que termina desgastándolos, sin que se logren cambios significativos. La comprensión de una intervención sistémica y de proceso requiere, por tanto, superar el activismo que se genera con las acciones aisladas y descontextualizadas.

Así, la familia se constituye en un referente indispensable al momento de abordar a los niños y las niñas, al ser esta la responsable de asumir el proceso de crianza inicial de todos los miembros de una sociedad. Sin embargo, la situación

crítica que viven muchos niños y niñas al interior de la misma la hacen el contexto de generación de una vulnerabilidad que pone en riesgo su desarrollo integral. Es decir, en el entorno de la familia, las situaciones de violencia y maltrato de diferente índole, así como las condiciones de desventaja educativa, laboral y personal de los padres, se constituyen en factores que no favorecen un desarrollo armónico de la niñez, sino que, por el contrario, crean condiciones para una formación de sujetos conflictivos, con problemas afectivos, de aceptación de sí mismos y de los otros, e insatisfechos con sus relaciones interpersonales. Es por tanto necesario intervenir educativa, psicológica y socialmente a las familias y los subsistemas que la conforman, no solo desde el campo terapéutico sino también el escolar.

Los resultados hasta el momento muestran que la recurrencia de los problemas en el ámbito de la familia, el contexto y el Estado se reflejan en la escuela e inciden en el proceso educativo de los niños y las niñas, sin desconocer que la institución misma presenta dificultades relacionadas con el exceso de funciones que tienen los docentes, la construcción de PEI descontextualizados, la falta de incorporación de la tecnología al quehacer pedagógico, que llevan a la escuela a estar relegada y no ser pertinente, lo que genera en los estudiantes un factor de deserción y en la escuela, falta de respuesta a las necesidades de los actores y del contexto en el que se encuentra. En este

marco, las políticas públicas se convierten para los docentes que reconocen su necesidad en una función más para cuya implementación no están formados y aunque cuentan con el apoyo de otras instituciones, este es transitorio y limitado.

REFERENCIAS

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes - Norma.
- Hernández, R., Fernández, F. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ª edición). Recuperado de <http://es.slideshare.net/Igneigna/metodologia-de-la-investigacion-5ta-edicion-de-hernandez-sampieri>
- Santana, L. y Hernández, E. (2013). *El trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Narváez, V. (2012). Algunas reflexiones sobre la infancia como categoría y fenómeno social. *Lumen* (14). Recuperado de <https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/14/articulos/algunas-reflexiones-sobre-la-infancia-como-categoria-y-fenomeno-social.html>
- Torres, A. (1992). *Métodos y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: UNAD.
- Vasco, C. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



Literatura infantil en la contemporaneidad: el mundo real de los niños*

Children's Literature in Contemporary Times: The Real World of Children

Sandra Milena Rojas Camargo** Sandra Hortencia Saboya Alemán***

Para citar este artículo: Rojas, S. M.; Saboya, S. H. (2014). Literatura infantil en la contemporaneidad: el mundo real de los niños. *Infancias Imágenes*, 13(2), 152-158

Recibido: 16-septiembre-2014 / Aprobado: 25-noviembre-2014

Resumen

El artículo busca dar a conocer algunos aportes de teóricos en literatura infantil en la contemporaneidad, tópico de vital importancia para educadores, estudiantes y todo aquel interesado por el mundo de las letras. En el texto se da respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué se entiende por literatura infantil? ¿Cuáles son los temas que aborda? ¿Qué significa ser lector y escritor de literatura infantil? ¿Cómo se caracteriza el libro álbum? Este texto muestra cómo el concepto de literatura infantil en la contemporaneidad está en construcción, teniendo como base los cambios de cosmovisión respecto a la manera como se concibe la infancia.

Palabras clave: lectura, escritura, libro álbum

Abstract

The article seeks to present some contributions of theorists in children's literature in the contemporary times, topic of vital importance for educators, students, and anyone interested in the literary world. The text responds to the following questions: What is understood by children's literature? What are the subjects addressed? What does it mean to be a reader and a writer of children's literature? How is the book album characterized? This text shows how the concept of children's literature in the contemporary times is under construction, on the basis of world-view changes as to how childhood is conceived.

Keywords: reading, writing, book album

* Este artículo surge como resultado de la investigación en desarrollo (inició en agosto de 2013) "Concepciones de literatura infantil en la contemporaneidad y su incidencia en la formación de lectores y escritores literarios en educación inicial pública en Bogotá".

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, docente de primaria, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: rocasam@hotmail.com

*** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, docente de primaria, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: sandyalem@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de los elementos que necesariamente emergen en un contexto contemporáneo en cuanto al arte de las letras destinado a un público infantil. Es así como el texto empieza exponiendo la relación de lo clásico con lo contemporáneo en términos de literatura infantil; y a continuación presenta las características que podrían definir al lector, escritor y obra de la literatura dirigida a un público que se encuentra en su infancia. Hay que aclarar que el concepto de literatura infantil en la contemporaneidad (LIC) estudiado en este texto se aleja de las nociones básicas en las que esta es limitada solamente a la enseñanza de la lectura y la escritura (procesos de lectura y escritura entendidos como decodificación y codificación, y no como acto creador y canal de experiencia estética).

Discutir sobre la literatura infantil o de una literatura cuyo destino es el público que se encuentra en su infancia es un fenómeno que se da en el mundo moderno. Esta denominación emerge en el siglo XVIII, época en que se crearon libros dirigidos para la infancia, los cuales fueron considerados en primer lugar como herramienta educativa y luego como entretenimiento, lo cual fue resultado de la importancia que para entonces empezó a darse a la concepción de infancia, entendida como aquella etapa de la vida del ser humano diferente a la vida adulta.

El concepto de LIC está en construcción. Incluye todas las variables en torno a las consideraciones sobre lo que significa ser niño o estar en la etapa llamada infancia. Significado determinado por el contexto histórico, social y cultural en el cual se consolida: por ejemplo, cuando se habla de infancia en un contexto social indígena, no es igual a mencionarla en un contexto social de ciudad, que tendría sus variaciones frente al rural. Las condiciones y nociones sobre infancia incluso presentan variaciones de un estrato socioeconómico a otro; así mismo, podrían variar entre países de acuerdo con la cultura.

Al referirnos a la literatura infantil se hace alusión en sus orígenes a los cuentos populares o clásicos, los cuales han sufrido desde su aparición transformaciones que obedecen a los cambios de la sociedad con respecto a su manera de ver la infancia. Los orígenes tanto del cuento popular o clásico como del actual o contemporáneo han dado lugar a comparaciones entorno a su surgimiento:

El cuento clásico o tradicional no fue creado para niños. Es de raíces populares y solo su esquematismo, su didactismo patente, su ingenuidad y primitivismo y, en algunas ocasiones las adaptaciones más o menos afortunadas, han hecho que con el tiempo se haya destinado preferentemente al niño, llegando a constituirse en arquetipo del cuento para niños. El cuento actual, por el contrario, nace predestinado para el niño. Mientras el primero ha sido sometido a un largo proceso colectivo de decantación y selección que ha resistido el paso del tiempo, el segundo es fruto directo de un autor determinado y concreto, a veces con su finalidad también concreta y determinada (Cervera, 1988, p.168).

Colomer (1999) sostiene que en la actualidad se ha presentado una adaptación de los viejos cuentos a los nuevos valores morales; y en versiones actuales, además de cierto grado de violencia, se puede ver el reflejo de preocupaciones propias de la sociedad de hoy: la mujer, la ecología o el cambio de perspectiva cultural, en ocasiones surge un juego amoral, ya que los trasgresores no son castigados o el cuento se convierte en un simple juego de humor metaliterario. La nueva lectura o producción de literatura infantil contemporánea no se propone olvidar o sustituir la antigua, sino que exige que el lector mantenga la versión tradicional y así poder hallar la diferencia con la moderna, para ver la distancia y el juego intertextual entre ambas. Aunque se mantienen en ocasiones las historias de cuentos populares, estas se presentan al lector de manera diferente, haciendo uso del poder de la imagen y juegos intertextuales.

La complejidad de la vida en los relatos infantiles

En las definiciones de la LIC es necesario tener en cuenta aquellas que consideran el papel del adulto como escritor, el niño como lector (los intereses que él pueda tener) y la obra literaria, la cual hace uso de lo lúdico y creador del lenguaje. Una de las definiciones que tiene en cuenta estos tres aspectos la ofrece Graciela Perriconi:

La literatura infantil es un acto de comunicación, de carácter estético entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores... lo artístico en la literatura infantil radica en la creatividad y en el aspecto simbólico, representativo y traslativo del mensaje (1983, p.7).

La LIC ilustra los cambios de cosmovisión que las sociedades posmodernas han traído consigo. Fenómenos como la globalización han hecho que este tipo de literatura no tenga fronteras y fácilmente desaparezcan limitaciones referidas a la lengua original en la que se produce el cuento o narración. Las bibliotecas a las que tienen acceso los estudiantes y demás público interesado en este tipo de literatura están llenas de autores extranjeros, que cuentan historias sobre situaciones humanas que se dan en cualquier lugar del mundo.

Empiezan a vislumbrarse en la literatura infantil a su vez juegos de metaficción. Una historia que evidencia la inmersión de la metaficción es *Voces en el parque*, de Anthony Browne (2000), obra literaria que cuenta las razones para ir al parque y la experiencia que allí se vive, desde diferentes voces, la de la mamá y su hijo; la del vagabundo y su hija.

La LIC es el resultado de los cambios que a diario ocurren en la sociedad en términos de ideología, idiosincrasia, identificación cultural y reivindicación de género. Se empieza a dar protagonismo al

conflicto o diferencia como parte esencial en las relaciones humanas.

Las sociedades posmodernas han sufrido cambios en cómo se valora el mundo y las relaciones interpersonales e intrapersonales. Esto trae consigo una nueva cultura, que no es otra que la de lo efímero y transitorio, que transforma las normas e impone unos valores materialistas, económicos y competitivos, dando la noción de que es más importante “tener” que “ser”. En ocasiones, convierte al ser humano en un ser xenófobo, insolidario y por momentos incomprensivo frente a la desigualdad social que ha generado este tipo de manera de concebir el mundo. Estas nuevas cosmovisiones han incursionado en la literatura infantil de nuestra contemporaneidad y han evidenciado nuevos temas que responden a la complejidad de la vida.

En la LIC hay una invitación intrínseca al lector en torno al conflicto como parte inevitable en la vida del ser humano. Muerte, locura, enfermedad, minusvalía, incomunicación, pobreza, clases sociales, así como las formas de enfrentar el dolor, son temas que comienzan a tener eco en las creaciones literarias infantiles actuales. Un ejemplo relacionado con la desigualdad social es el libro *¡Mi papá no apesta!*, de Andrée Poulin (2011), en el cual Margarita, una niña de aproximadamente 8 años, narra a sus compañeros que su papá trabaja recogiendo basuras, ante lo cual sus compañeros de clase se ríen; entonces comienza la historia alrededor de un oficio que es necesario para el buen funcionamiento de la sociedad.

En la LIC, la fantasía puede cuestionar la realidad. El libro *Camino a casa*, de Jairo Buitrago (2008), muestra cómo una niña de condiciones socioeconómicas adversas le pide a un león que la acompañe a casa, lo cual el animal hace gustosamente mientras le muestra situaciones de finales de la Segunda Guerra Mundial.

Otros temas que se involucran a la actual literatura infantil son los cambios sociológicos de la familia: “Desde que empezaron a publicarse libros para niños la familia ha sido un escenario habitual en el que situar las aventuras de los protagonistas

infantiles” (Colomer, 1999, p.116). Por mucho tiempo, la estructura familiar se establecía en torno a la delegación de roles (el padre salía a trabajar y la madre se quedaba en casa). Las sociedades actuales demandan que en los hogares todos los adultos salgan a trabajar y en muchos hogares la mujer, aparte de salir a trabajar, debe llevar también la carga de los quehaceres domésticos. Anthony Browne (2002), en su cuento *El libro de los cerdos*, logra de una manera metafórica llevar este conflicto a la literatura infantil, mostrándolo de manera divertida, pero sin dejar de fondo la denuncia social que no es otra que la recarga laboral de la mujer.

La crítica a las sociedades posindustriales y la multiculturalidad se hacen presentes en la LIC: “Desde la Segunda Guerra Mundial, fomentar el conocimiento y el respeto por las demás razas y culturas ha sido un valor primordial de la literatura infantil y juvenil” (Colomer, 1999, p.121). En textos como *Choco encuentra una mamá*, de Keiko Kasza (1992), esto queda en evidencia. Esta obra narra la historia de un pájaro huérfano que sale en busca de una mamá, pero se encuentra con el desprecio de varios de los animales que le aseguran que no podría ser su hijo porque hay diferencias muy marcadas, hasta que una osa decide adoptarlo pese a lo diferentes que son. De esta misma manera, el cuento *Niña bonita*, de Ana María Machado (2001), muestra cómo un conejito blanco pasa por una serie de obstáculos para poder ser negro como su niña bonita, teniendo de manera constante y repetitiva en el cuento la pregunta “¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?”. Hasta que se descubre que el secreto reside en su color de piel.

Un componente que empieza a aparecer en la LIC es la llamada narración psicológica: “Los conflictos psicológicos tienen una presencia abrumadora en la literatura infantil y juvenil actual... abundan los problemas derivados de las crisis madurativas que se suponen propias de estas edades” (Colomer, 1999, p.126). Una creación literaria que ejemplifica este tipo de característica es el cuento

de Anthony Browne (2011) llamado *Willy el Mago*, que hace alusión a un niño gorila en condiciones socioeconómicas difíciles, quien anhela hacer parte de un equipo de fútbol con integrantes mayores que él, pero no es tenido en cuenta. De repente, el personaje tiene un amigo imaginario que le obsequia unos guayos que lo hacen famoso. Este texto incursiona así una etapa de desarrollo psicológico en el cual los niños pueden llegar a tener un amigo imaginario.

Se puede ver cómo el telón que separaba la literatura para adultos de la literatura infantil se ha venido corriendo, haciendo que sea una limitante inestable. Inclusive, por ejemplo, muchos de los libros para niño hoy manejan un discurso ambientalista y de denuncia de una posible destrucción del planeta. En la obra *El canto de las ballenas*, de Dyan Sheldon (2003), se narra desde un punto del tiempo en el que ya no existen las ballenas y se dan las razones de su desaparición, lo que vuelve mágico poder escucharlas.

El arte de escribir letras para niños

La LIC no siempre se crea para un público infantil, en ocasiones son otros factores los que indican en el cambio de receptores para los que inicialmente fue escrita. En varias oportunidades puede llegar a ser el proceso de mercado. Ema Wolf, escritora de literatura infantil (citada por Acosta, 2011) dice que cuando escribe no lo hace pensando en una edad determinada, ya que serán sus lectores quienes escogerán sus textos, a partir de la complejidad que presenten, y agrega que al escribirlos no se siente como niña, sino como adulta. Esta literatura escrita no necesariamente pensada en un público infantil y que luego, por diferentes razones, llega a los gustos y las manos de los niños es lo que Beatriz Robledo (citada por Acosta, 2011) llama la *literatura ganada*: “Aquella que no es escrita para niños pero ha sido destinada o adquirida para ellos por medios como la escuela, el hogar, los proyectos editoriales y la propia historia de la lectura” (Acosta, 2011, p.86).

Esto indica que hay una influencia externa alrededor del escritor, la cual incide en su consolidación. Una de las influencias más marcadas es el papel de la edición. Acosta (2011) vislumbra cómo al hablar de un escritor de literatura infantil se presentan varias aristas importantes: en primer lugar, se debería hablar de un escritor-escritor quien es motivado por sus propios procesos de expresión, como aquel que primero es lector y posteriormente es creador de la obra. Luego aparece en escena el escritor-autor, que es aquel que lo hace por su interés de comunicación, es decir, se debe a sus lectores; finalmente, al mencionar un escritor de literatura infantil, es necesario traer a colación el autor o escritor que no solo está comprometido con la escritura sino con los procesos de ilustración y edición. Para Lluch (2004, p.46), un buen editor es aquel que opera de manera concéntrica en tres ámbitos, es decir, aquel que tiene una notable sensibilidad intelectual, artística y comercial. No es nada extraño encontrar en los libros de esta literatura (libro álbum) mención al escritor, sino al ilustrador que lo acompaña. Además, no se desconoce el papel que el traductor puede llegar a jugar en la construcción del sentido de la historia.

Este escritor de LIC, desde cualquiera de las categorías anteriores, enfrenta interrogantes antes de cumplir su papel. Marina Colasanti (citada por Acosta, 2011) señala que el autor se enfrenta a algunos cuestionamientos frente a la pregunta “¿y qué vas a escribir?”:

¡Y lo niños son muy delicados! ¡Les queda todo grabado en el inconsciente! ¡Cualquier palabra puede ser fatal! ¡Corres el riesgo de transmitirles ideas equivocadas! ¡Corres el riesgo de no transmitirles ninguna idea! Si intentas enseñarles algo harás literatura didáctica —¡eso no es bueno! Si no quieres enseñarles nada probablemente harás literatura alienada— ¡eso es pésimo! Y más, retumbando la pregunta con estrepito de trueno, ¿qué derecho tienes tú, qué sabiduría, qué madurez, para escribir para niños? (Acosta, 2011, p.88).

Entonces, desde este punto de vista siempre habrá autores que no quieran despojarse de su condición de adulto al escribir literatura infantil y autores que, en cambio, quieran volver a su papel de niño. Cualquiera que sea el caso, en determinado momento todos se cuestionan sobre el concepto de infancia, el cual está siempre mediado por las condiciones socioculturales en las cuales se vive. “El autor contemporáneo se preocupa, por ejemplo, por la edad cronológica de su lector mediado regularmente por proyectos editoriales, por aquello que algunos han denominado gráficamente ‘literatura por tallas’” (Acosta, 2011, p.93).

Otra arista que hay que tener en cuenta en la configuración del escritor de la LIC en la actualidad es el medio por el cual da a conocer su obra. Las nuevas tecnologías empiezan a evidenciar la variedad de medios a través de los cuales llega este tipo de literatura a los niños, al punto que “ya se plantea la tensión permanente entre los nuevos medios y la lectura en el formato del libro y las diversas perspectivas en las que se señala la necesidad de la alfabetización y la capacidad de lectura” (Acosta, 2011, p.102).

El lector literario y sus posibilidades de sentido

Definir a un lector de LIC demanda concebirlo como aquel que desempeña un rol activo en el momento de acercarse y conocer la obra. El lector de LIC es aquel que, en términos de Acosta (2011), está mediado por un animador, es decir, es muy probable que en la mayoría de encuentros esté orientado por un adulto, ya sea en su rol de padre, maestro, guía de algún tipo de institución de lectura o de aquellos programas que ofrecen al niño los libros que debe leer. Este mediador es quien lo motiva y contesta la pregunta ¿qué leer? Es así como el lector literario encuentra que la literatura infantil es determinada en su mayoría por otro (generalmente adulto) a partir de unos rangos de edad en los que ha sido separada este tipo de literatura.

En la mayoría de los casos, el libro infantil y juvenil no se dirige a un único receptor; por eso hablamos de un doble lector. El primero es el padre o el maestro: no son los lectores directos de estos libros, sino unos intermediarios encargados de su compra o recomendación a los que los leerán; y el segundo ya es el niño o el adolescente, el lector real (Lluch, 2004, p.46).

Atendiendo a la obra como tal, se presentan unos requerimientos para aquellos lectores que se adentran en la lectura de la obra de la LIC. Acosta destaca “exigencias en el lector y saberes especiales, que van desde la atención a la construcción narrativa, como a saberes específicos alrededor de la gramática de la imagen” (2011, p.114).

Al enfrentarse a la obra, el lector comienza a desempeñar un rol esencial:

Ocupa un papel fundamental en el proceso de la lectura, el lector con todo su bagaje, sus esquemas previos, su conocimiento, su visión de mundo, su experiencia, su historia personal y el texto, sujeto de lenguaje, lleno de posibilidades de sentido, texto que calla y oculta, que sugiere y expresa, que narra, explica, o enumera (Robledo, 2011, p.72).

Pensar en las características propias de un lector de LIC, como uno de los objetivos primordiales en el camino estudiantil, implica la revisión de aquellas prácticas que se presentan en el aula en el acercamiento a la lectura de este tipo de literatura, así como entender que el mediador juega un rol fundamental en su proceso de construcción.

La obra de LIC: el libro álbum

Referirse a la LIC es hablar también de ilustración, por eso no se podría hablar de ella sin hacer alusión al libro álbum, característico en este tipo de literatura y que ha logrado acoger a numerosos lectores, así como a sus críticos y a todos aquellos que intervienen en su consolidación. Este ha sido el producto de una evolución tecnológica que se

ha presentado en la posmodernidad. En el llamado libro álbum se encuentra una conexión entre imágenes y texto, con un lenguaje híbrido que empieza a ser objeto de estudio por la interrelación e interdependencia de estas dos formas de lenguaje.

Hanán comenta al respecto: “El libro álbum auténtico se sostiene en esta interdependencia. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente” (2007, p.95). Por ejemplo, en el libro *Los colores de Elmer*, de David McKee (1994), se evidencia esta interdependencia. La historia es sobre el elefante Elmer y su amor por los colores, historia que sería imposible de reconstruir si a los textos se les quitan las imágenes y viceversa.

En el libro álbum la imagen se muestra como simbolismo cargado de sentido cuya función no se reduce a la simple ilustración, sino que desarrolla la capacidad creativa del lector que la enfrenta.

REFERENCIAS

- Acosta, C. (Coord.) (2011). *Pensar la literatura infantil. Interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Buitrago, J. (2008). *Camino a casa*. Ilustrado por Rafael Yockteng. México: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2000). *Voces en el parque*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Browne, A. (2002). *El libro de los cerdos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Browne, A. (2011). *Willy el Mago*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Cervera, J. (1988). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Kasza, K. (1992). *Choco encuentra una mamá*. Bogotá: Norma.
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Norma.

Machado, A. (2001). *Niña bonita*. Ilustrado por Rosana Faria. Caracas: Ekaré.

McKee, D. (1994). *Los colores de Elmer*. México: Fondo de Cultura Económica.

Perriconi, G. (1983). *El libro infantil: cuatro propuestas críticas*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.

Poulin, A. (2011). *¡Mi papá no apesta!* Ilustrado por: Jean Morin. Zapopan: Petra.

Robledo, B. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Sheldon, D. (2003). *El canto de las ballenas*. México: Ekaré.



Encuentros y desencuentros: familia y escuela. Barreras y desafíos para la formación*

Agreements and Disagreements: Family and School. Barriers and Challenges to the Training Experience

Jhoanna Rivillas Díaz**

Para citar este artículo: Rivillas, J. (2014). Encuentros y desencuentros: familia y escuela. Barreras y desafíos para la formación. *Infancias Imágenes*, 13(2), 159-166

Recibido: 22-mayo-2014 / **Aprobado:** 31-agosto-2014

Resumen

El presente artículo parte de la reflexión y puesta en escena de un proyecto de aula emprendido por tres docentes de básica primaria, sobre el papel de la escuela y la familia en la época actual y los vínculos que se establecen entre ambas instituciones. Dicha reflexión se enmarca en la observación cotidiana de los docentes al desempeño de los estudiantes y al acompañamiento realizado por los padres o acudientes en la formación de los niños y niñas, y en algunas entrevistas cuyo propósito era obtener información de tipo cualitativo sobre las actividades que realizan en sus hogares y la composición familiar. Trascendiendo la perspectiva teórica de las dos instituciones sociales, familia y escuela, se plantea como alternativa pedagógica la experiencia vivida al interior de las aulas de clase con el proyecto de aula "Aprendiendo en familia"; se describe en qué consiste dicho proyecto y cuál es su propósito; igualmente se socializan experiencias propias de los padres de familia y docentes.

Palabras clave: instituciones sociales, educando, maestro, pedagogía

Abstract

The following article is based on reflection and unveiling of a classroom project undertaken by three teachers of elementary, about the role of the school and the family at the present time and the links between the two institutions. Such reflection is part of the everyday observation of teachers to the performance of students and to the accompaniment performed by parents or counselors in training of boys and girls, and in some interviews whose purpose was to obtain qualitative information about the activities carried out in their homes and family composition. Transcending the theoretical perspective of the two social institutions, family and school, the experience inside of classroom with the class project "Learning in family" arises as an educational alternative; it describes what the project consists of and what its purpose is; experiences of parents and teachers are also socialized.

Keywords: social institutions, learner, teacher, pedagogy

* Proceso de reflexión iniciado desde el año 2004.

** Doctorando en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. Docente Básica Primaria Instituto Técnico Superior, Pereira. Correo electrónico: jhoannita28@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El artículo surge de la socialización de experiencias educativas por parte de tres docentes de básica primaria —desde hace aproximadamente 8 años—, quienes en conversaciones cotidianas sobre el diario escolar, año tras año, han coincidido en la reflexión de que muchos de los niños y niñas que presentan bajo rendimiento académico o dificultades de convivencia son aquellos que tienen poco acompañamiento familiar. Los estudiantes que, por el contrario, muestran grandes desempeños en el estudio y a nivel comportamental son los que cuentan con el apoyo incondicional de sus familias.

Esta reflexión de pasillos o de encuentros en reuniones programadas para docentes se convirtió en el común denominador de discusión, por lo que no podía quedarse en una idea nada más. De este modo empezó a emplearse la investigación-acción para sustentar lo que hasta el momento solo eran hipótesis vagas, producto de la observación que un maestro no puede dejar de hacer mientras esté inmerso en el aula de clase y en interacción constante con sus estudiantes. A partir de ahí se retoman algunos referentes teóricos que recalcan el papel primordial de las familias en la formación de niños y niñas, y se intenta recuperar la concepción del ambiente familiar como contexto de aprendizaje que debe funcionar en coherencia con la escuela.

Se busca en esta indagación resaltar la importancia del trabajo mancomunado familia-escuela para alcanzar el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas; visibilizar las implicaciones positivas y negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la articulación y desarticulación de la familia con los procesos de aula; determinar que los talleres para padres y la asistencia de los acudientes de los estudiantes a las reuniones programadas por la escuela para entrega de informes académicos son insuficientes para crear lazos entre familia y escuela; así como comprender cómo ha sido la vinculación de la familia a la escuela a través de la historia educativa.

En esta comunicación se pone de presente el resultado de dicha investigación, que partió del análisis de hojas de vida de estudiantes de grado segundo y tercero, así como de entrevistas realizadas a una población muestra de niños y niñas con bajo rendimiento académico o dificultades comportamentales y, además, a algunos estudiantes con alto desempeño, con el fin de resaltar la importancia de que familia y escuela trabajen juntos en la formación del sujeto. Igualmente se alude a la importancia de no quedarnos solo en la detección de problemas, sino en plantear alternativas de solución o de oxigenación a las múltiples dificultades que convergen en las aulas de clase. Para ello se describe el proyecto implementado por las docentes “Aprendiendo en familia”, el cual no solo busca la articulación directa de la familia a los procesos de aula, sino además flexibilizar el currículo escolar a través de las variadas e importantes experiencias que tienen las familias de los niños y niñas. Como conclusiones de esta experiencia se presentan algunos pensamientos de padres de familia o acudientes en concordancia con lo vivido en el aula de clase; así como también se recogen ideas a partir de los argumentos de los niños y niñas frente a sus vivencias escolares familiares; por último, se da a conocer una metáfora producto de esta reflexión y experiencia educativa, la cual representa vivamente las conclusiones a las cuales hemos llegado.

Diálogos entre las familias y la escuela a lo largo de la historia

Es tanta la importancia de la familia en la formación de los sujetos que la Constitución Política de Colombia la considera como “el núcleo fundamental de la sociedad” (1991, artículo 42). Allí se tejen las primeras interacciones sociales y se dan las primeras bases de la educación; sin embargo, esta responsabilidad frente al desarrollo de los niños y niñas no se queda solo en el seno familiar, de ahí que también se plantee: “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que

será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (artículo 67). Aquí se revela la obligación del Estado en la creación de escuelas públicas, la contratación de profesores idóneos y la dotación de diferentes medios para llevar a cabo el proceso educativo.

De esta manera, se evidencia cómo ambas instituciones sociales tienen en sus manos la misión de formar a los niños y niñas, pero es una misión que no debe ejercerse desde caminos disyuntos, es una misión compartida donde convergen los intereses y las preocupaciones de ambas instituciones frente al desarrollo de los sujetos en formación. No se trata entonces de descargar la responsabilidad en la una o en la otra, sino de ofrecer una alternativa que permita a los niños y niñas la oportunidad de crecer y desarrollarse en amor, paz y fraternidad y lograr así un tejido más fuerte de valores que sean la base de la sociedad.

Tomando conciencia de dicha misión, se realiza un recorrido por diferentes autores con el fin de sustentar el papel de la familia. Es de resaltar que en un comienzo la educación dependía exclusivamente de aquella, por lo cual fue denominada en principio “educación doméstica” y estaba relacionada con “las prácticas educativas que se dan dentro del seno familiar tanto por el padre y la madre, como por miembros de la servidumbre, como nodrizas, preceptores, ayos, domésticos y sirvientes” (García, 2007, p.107). Los niños y niñas no asistían a centros escolares, sino que se les transmitían conocimientos, valores, hábitos y tradiciones en el seno del hogar, sin que para ello se requiriera de una persona preparada y especializada en la misión de educar. Desde aquí se denota entonces el gran papel que se le ha otorgado a lo largo de la historia a la familia como escuela de valores y de conocimientos.

Con el paso del tiempo va surgiendo la necesidad de dejar en manos de otras personas ajenas del núcleo familiar la educación de los niños y niñas, y se da el nacimiento del maestro y de las instituciones educativas, sujetos y organizaciones

creados y formados específicamente en el arte de educar, de ahí que: “el padre debe ceder y compartir parte del ejercicio de su función educadora con un nuevo actor social, el maestro, y una nueva y legítima institución, la escuela pública” (García, 2007, p.122). En este tiempo y durante muchos años más, la escuela no tuvo la acogida que tiene en la actualidad, pues eran pocos los sujetos que asistían a las instituciones educativas. Teniendo en cuenta lo anterior, cuando preguntamos a nuestros abuelos y personas de edad allegadas a nuestros estudiantes el motivo por el cual no iniciaron o culminaron sus estudios se encontraron respuestas como: “es que antes a uno no lo obligaban como ahora”; “es que antes no era como ahora, que hasta transporte les dan, antes se tenía que caminar mucho para llegar a la escuela.”

Solo hasta que el Estado promulgó la obligatoriedad de la educación y reguló la prestación del servicio educativo, los padres de familia comenzaron a enviar a sus hijos a las escuelas. Así, dos instituciones sociales asumieron el rol de formar a los niños y niñas en la ciencia, valores y costumbres aceptadas socialmente como válidas.

En este orden de ideas, la primera institución social encargada de la formación fue la familia, luego la misión de educar pasó a manos de la escuela; es decir, ambas orientan sus acciones hacia un mismo fin: el sujeto educable. Hay que destacar que “el individuo tampoco depende actualmente de la familia para la educación. Los niños y niñas pasan una tercera parte del día en la escuela donde se les imparten los conocimientos que les capacitarán para valerse por sí mismos en la vida” (Gómez, 1987, p.73). Así familia y escuela, al tener la misión de educar, deben ahondar esfuerzos compartidos para alcanzar este propósito.

No obstante, en nuestras vivencias hemos encontrado cómo las familias adjudican la mayor parte de esta labor a la escuela, y se ve cómo en algunos casos, ya sea por dificultades académicas o comportamentales, muchas familias expresan: “¿Y para qué está pues el profesor?” “¿Y entonces qué es lo que le están enseñando en ese colegio?” “¿Es

que ahora en los colegios no les enseñan cómo les enseñaban antes!" "¿Y es que en ese colegio no les enseñan normas?; ¡mi hijo no aprende porque el profesor 'se la montó'!" "¿Entonces para que los mandamos al colegio?!". Pero este tipo de expresiones no solo las manifiestan las familia, también brotan de las bocas de los docentes, quienes en muchas ocasiones, como devolviendo la pelota en un juego de pimpón, dicen: "¿Eso son los valores que les enseñan en la casa?" "¿Los padres no se interesan por la educación de sus hijos?" "Y sus papás, ¿es que acaso no tienen tiempo para ayudarles con las tareas?" "¿Tal vez sus papás en su casa permitan que usted haga lo que quiera, pero en el colegio es diferente!" o "Necesita más apoyo en casa", expresión esta que aparece como recomendación en la mayoría de los informes académicos.

Tales expresiones que van y vienen cargan de sentido el propósito de recuperar la familia como contexto esencial de formación, y plantean a la escuela el reto de comprometer a los padres con su tarea. Estas expresiones también son voces que desde la cotidianidad recogen las preocupaciones de una y otra parte y por eso no se pueden convertir en un juego de palabras y críticas que generen discordia entre la escuela y la familia, ya que estas contradicciones y la poca interacción dificultan en gran medida los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Son contradicciones que abren una brecha entre familias y docentes y generan mayor desinterés por parte de los integrantes del grupo familiar en la participación de los procesos escolares y debilitan la buena fe del maestro, quien termina por sentirse aislado y como único responsable de la educación de los niños y niñas, tras lo cual se pierde quizás su papel a desempeñar.

Por otro lado, es de anotar que los nuevos tiempos traen consigo abrumadores desafíos: el uso desenfrenado de la tecnología por parte de los niños, niñas, jóvenes y hasta los mismos adultos; las graves situaciones de violencia; el consumismo; las desigualdades económicas y sociales, entre otros factores, piden a gritos repensar y reconstruir

los contextos locales desde la educación, con el fin de hacer frente a las nuevas realidades y formar personas capaces de amar, respetar, cuidarse a sí mismas, al otro y al ambiente que las rodea. Es posible emprender esta tarea desde los espacios tradicionales de formación: familia y escuela. Dichos eventos, producto del mundo globalizado, sumados a las voces de padres y maestros son señales de que se requiere un consenso, con la escuela y familia como protagonistas y en cuyo centro se halla un sujeto esperando que se actúe conjuntamente.

De acuerdo con lo expuesto, se hace necesario que familia y escuela piensen en un futuro deseable que involucre una nueva dinámica educativa, donde ocurra un reconocimiento del otro, de lo diverso, de lo múltiple, en una construcción colectiva y dialógica de saberes. A partir de las problemáticas y necesidades anteriormente planteadas, brota como propuesta un nuevo proyecto de aula, el proyecto "Aprendiendo en familia", que nace con el fin de devolver a la familia el protagonismo que ha perdido en la educación. Es hora de que la familia sea sujeto y objeto activo y participante de la vida escolar; que se unan docentes, abuelos, padres, niños, niñas, adolescentes, etc. en torno a fortalecer y reconstruir dinámicas educativas acordes con las exigencias de nuestros niños y niñas; pues hay que buscar bases que den a los pequeños lo que ellos necesitan y que al mismo tiempo les permitan solidarizarse con el mundo.

Importancia de involucrar las familias en los procesos de aula

La familia es el primer grupo social en la vida del hombre, donde nace, crea su manera de pensar, aprende valores y actitudes que luego serán transmitidos de generación en generación. Entonces resultaría contradictorio e irracional excluir a la familia de la ardua labor educativa.

La familia como primer ambiente educativo requiere reflexionar sobre sus guías educativas y tomar conciencia del papel que juega en la

educación de sus hijos e hijas. En ocasiones, la falta de interés por parte de los padres en los procesos académicos y educativos de los hijos conduce a problemas escolares y familiares, los cuales se ven reflejados constantemente en desinterés, falta de motivación, dependencia, bajo rendimiento, fracaso escolar, violencia, etc. La cuestión es que estos no se pueden atribuir solo a la sociedad, a la familia, a la escuela o a los estudiantes de manera aislada, sino que la interacción de todos ellos es la que propicia esta situación.

En consecuencia, se hace necesario involucrar dentro del currículo, la pedagogía y la didáctica diferentes proyectos que requieran de una constante participación del grupo familiar, donde todos tengan una misma misión, participación y responsabilidad frente a las dificultades sociales, culturales y educativas.

Por otra parte, desde la experiencia y vocación propia del ser maestro ha logrado percibirse un entorno educativo en el que los niños y niñas presentan diferentes ritmos de aprendizaje, a la vez que llevan diversos procesos de comportamiento y convivencia consigo mismos y con los demás. Estas vivencias revelan que en la mayoría de los casos los estudiantes con un buen promedio académico y buenas relaciones interpersonales son aquellos que están envueltos en un ambiente familiar en el que sus padres o bien personas adultas acompañan, continuamente están pendientes de los procesos que se desarrollan en la escuela, ya sea mediante comunicación escrita o a través de diálogos directos con el maestro.

Emerge la necesidad de crear nuevas propuestas de relaciones entre la cultura escolar y la cultura familiar para superar el desligamiento al que se ha llegado e instaurar una nueva ruta que favorezca el encuentro entre padres, profesores y estudiantes, se legitime a la vez un nuevo idioma universal entre el uno y el otro, y, de esta forma, se puedan forjar canales de comunicación.

Antesala a la experiencia del aula

Diariamente se observan situaciones que movilizan el pensamiento, eventos escolares académicos o de convivencia dados bien sea en el patio de recreo, en el aula de clase, en la puerta de la escuela, en el pasillo o bien en el mismo hogar; sucesos significativos propicios para ser escritos y reflexionados, como materia prima para la construcción del saber pedagógico. De allí que en la diversidad del aula, donde cada niño y niña es una historia, un mundo único y un caso siempre especial, se rescaten posibilidades y oportunidades de investigación, a la espera de no ser simplemente observadas y comentadas. La experiencia que se presenta se basa en la investigación-acción. Para sondear más allá de lo aparente, se recurrió a la entrevista en la búsqueda de explicaciones del fenómeno que nos preocupa, pues en el diálogo y la interacción directa con el niño y la niña pueden identificarse elementos quizás desconocidos sobre esa desvinculación entre familia y escuela.

Se llevó a cabo la entrevista y el análisis de hojas de vida, con el ánimo de obtener información de primera mano, pero además para corroborar lo que ya presentíamos, con la fe de que en la revelación de las interacciones familiares más sencillas, hogareñas y cotidianas de los niños encontraríamos el porqué de su buen o mal desempeño, tomando como premisa que lo que se vive en casa se refleja en la escuela y que la familia ha sido y será la primera escuela, la escuela fundamento, de la cual depende la posterior relación del niño con el mundo y con los demás. Luzuriaga (1965), retomando a Pestalozzi, plantea: “las relaciones domésticas de la humanidad son la primeras y más excelsas relaciones de la humanidad... por eso es el hogar paterno el fundamento de toda educación natural de la humanidad” (p.73).

Para dar soporte teórico, presentamos un análisis conceptual de la entrevistas realizadas a niños y niñas de segundo y tercer año con diferentes dificultades tanto en su aprendizaje como en su

convivencia escolar, con el fin de repensar las voces que al funcionar como textos en contextos educativos se constituyen en una posibilidad más de innovación.

Análisis de resultados

En un primer acercamiento a las vivencias de nuestros estudiantes de segundo y tercer año de primaria, se realizaron lecturas de hojas de vida, observación directa y diálogos con padres de familia y estudiantes. De 66 niños y niñas entrevistados, se observó que en su mayoría viven con la madre y el padrastro o bien con el padre y la madrastra. En ocasiones, el padre o madre del niño o niña viaja constantemente y permanece más al cuidado de la madrastra o el padrastro. Lo anterior forma en los niños y niñas continua inseguridad, discriminación, temor al abandono o al rechazo, que finalmente se traducen en rebeldías u otros comportamientos para llamar la atención. Es importante indicar que algunos niños y niñas además de vivir con sus padres comparten el hogar con otros familiares, como abuelos, tíos, tías y primos, con quienes permanecen durante el día, es decir, se les delega la responsabilidad del cuidado y orientación de los niños (lavar su ropa, preparar sus alimentos, apoyarlos en las tareas escolares).

Por otro lado, se encuentran niños y niñas al completo cuidado de otras personas, muchas veces ajenas a su familia, ya que sus padres se hallan viviendo en otro país. Cuando se trata de padres separados, quien no convive con el niño o niña, le dedica tiempo los fines de semana.

Algunos padres, carecen de tiempo para dedicarse con tranquilidad a la educación de sus hijos, más cuando ambos trabajan, lo que se agrava cuando son madres solteras que deben hacer lo posible para sobrevivir y sostener económicamente la familia. Este es un aspecto común rescatado y frecuentemente identificado en el diálogo con los niños y niñas, y con los padres de familia.

En las entrevistas realizadas a padres de familia y estudiantes sobre el acompañamiento familiar, se

revela la carencia de preparación que poseen los padres para realizar el acompañamiento u orientación de los hijos frente a los diversos aspectos de su formación. A raíz de ello, cuando se trata de compartir una tarea bien sea hogareña o escolar se configuran situaciones de intolerancia, estrés, acusación, maltrato físico, verbal y psicológico de los padres hacia los hijos y viceversa. De allí que los padres se quejan de que su acompañamiento no tiene éxito y se tache a un niño o niña de tener problemas de aprendizaje cuando realmente requiere de un trabajo comprometido y coherente entre familia y escuela.

Se utilizó el diálogo abierto con los niños, niñas y acudientes como otra herramienta de observación y análisis de contexto, lo que permitió descubrir cómo algunos padres prefieren realizarles las tareas para disminuir tiempo y disgustos. Al llegar agotados de su trabajo, los padres esperan encontrar su hogar en completo orden y poder dedicar el poco tiempo que queda del día a descansar de su trabajo; al no encontrar dicha paz, al observar la nota en el cuaderno o al escuchar otra queja, tienden a desquitarse con los pequeños, y el tiempo para compartir en familia se convierte en un caos, donde no hay diálogo sino alegatos y castigos. Si bien la descomposición familiar y las tipologías de familia emergentes, sus crisis, necesidades y conflictos llevan un curso que no puede ser desviado de la noche a la mañana por la escuela, sí pueden ser orientadas por esta desde su profesionalismo pedagógico, de forma que las actuaciones y procesos de formación que se emprenden en las familias dejen huella y aporten a la construcción de un ser humano integral.

En cuanto a la interacción entre los padres de familia o acudientes, se encontró que usualmente hacen presencia en la institución educativa debido a reuniones periódicas para entrega de informes académicos y comportamentales en las cuales se da cuenta de los resultados del periodo escolar. Cuando se hace una citación particular del estudiante, se debe a un comportamiento inadecuado o a una inconformidad del maestro. En ningún caso

se denota una participación directa de los padres de familia en los procesos de formación; la escuela rinde cuentas y la familia las recibe, pero no hay un acuerdo mutuo en el que se trate de rescatar a esos pequeños del mundo de los regaños, los gritos y los rechazos.

Propuesta de aula “Aprendiendo en familia”

El objetivo principal de esta propuesta de aula es la de propiciar encuentros significativos entre las familias, la escuela y los estudiantes, de manera que las instituciones educativas no lleven a cabo la misión de formar desde sus propias perspectivas y a puertas cerradas y las familias no solo encaminen el proceso de formación de los niños y niñas según costumbres, creencias y valores propios, pues los procesos educativos de las estructuras sociales aisladas son más fáciles de suprimir e invisibilizar. Es el caso de un niño o niña que frecuentemente en la escuela se le enseña a través del ejemplo y de diversas maneras la importancia de no utilizar un vocabulario soez, pero continuamente agrade verbalmente a sus compañeros. Al entrevistar a su madre, refiere que el padre habla con sus amigos utilizando ese tipo de palabras, el niño las repite y nadie le llama la atención, de esta manera se ve la contradicción, y al maestro se le hace muy difícil lograr su propósito si en el hogar no se habla el mismo lenguaje.

Desarrollo del Proyecto

El proyecto involucra a todos los grupos del núcleo familiar: madre, padre, hermanos, tíos, abuelos. Inicialmente se cita a una reunión a los acudientes de cada familia y se les informa y orienta sobre el proyecto y sus objetivos.

Una vez las familias tengan claro sus tareas se les entregan las fechas y ellos mismos proceden a formar sus grupos de trabajo y a planear actividades relevantes para compartir con los niños y niñas dentro del aula; los participantes de cada grupo, si lo requieren, pueden recibir orientaciones

metodológicas y pedagógicas por parte del docente para que las actividades que se realicen lleven a aprendizajes significativos.

El tema que escoge cada familia para realizar dentro del aula es libre y de acuerdo con las necesidades que considere importante cada grupo de trabajo. Hay que destacar que los estudiantes también tienen participación dentro de las actividades que programe cada equipo. Un punto clave del proyecto que hila las otras actividades planeadas por las familias es el siguiente: se realiza un proceso de sensibilización con las familias, sobre todo el aporte que ellas pueden hacer a los niños y niñas dentro de la escuela, propiciando el trabajo en equipo, el cual inicia al elegir de común acuerdo una planta medicinal. Durante el año, cada familia crea el álbum “El mundo mágico de las plantas medicinales” (el modelo y la utilización de materiales son libres).

Son posibles contenidos del álbum:

- Foto o dibujo de la planta seleccionada señalando sus respectivas partes.
- Nombre común y nombre científico.
- Consultas realizadas sobre la planta seleccionada: utilidades o usos, mitos, cuidados, etc.
- Narración de cómo llegó la planta a la familia.
- Fotos sobre la evolución de la planta, teniendo en cuenta novedades presentadas.
- Creación de un cuento donde el personaje principal sea la planta seleccionada, tener en cuenta la personificación (animales, objetos, plantas piensan, sienten y actúan como seres humanos).
- Producto elaborado con la planta (crema, champú, jarabe, alimento, etc.). En el álbum deben expresarse los pasos utilizados para la elaboración de dicho producto (evidencias con fotos).
- Invención del nombre para ese producto, empaque y etiqueta.
- Creación de propaganda en familia, para dar a conocer el producto y sus bondades. Realizar video.

- Además se adopta el “cuento viajero” relacionado con una planta medicinal, el cual es iniciado por el maestro y construido poco a poco en cada hogar.

CONCLUSIONES

- La escuela y la familia, aunando esfuerzos y trabajando en conjunto, con tiempo, comprensión y paciencia, pueden lograr que los niños y niñas potencien todas sus dimensiones, y alcancen así el éxito escolar, social y una educación de calidad.
- Los niños y niñas que poseen un mayor acompañamiento familiar frente al mundo escolar reflejan un desarrollo social, emocional y cognitivo más sólido, con procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos.
- El proyecto educativo que surge de esta investigación brinda la oportunidad a las familias de compartir con sus hijos vivencias, pensamientos y conceptos que los conectan con contextos reales de aprendizaje, y genera experiencias significativas para ellos.
- El proyecto “Aprendiendo en familia” es una experiencia que brinda espacios de contacto y crecimiento a docentes, padres de familia y estudiantes. El hecho de preparar y compartir conocimientos esenciales para la vida de los niños es un acto de orgullo y alegría que invita a la reflexión en los escenarios educativos para transformar las prácticas.

- Las actividades realizadas por las familias de los estudiantes dentro del proyecto son motivadoras para aquellos niños y niñas que suelen mostrar apatía a las propuestas escolares, al mismo tiempo que ayudan a los padres de familia o acudientes a darse cuenta de cuáles son los procesos que se están llevando a cabo dentro del aula de clase. Al acercarse un poco más a las experiencias pedagógicas, pueden conocer cuál es la metodología empleada por el docente para luego reforzarla en casa.
- El proyecto es el punto de partida hacia el cambio de una realidad educativa que merece y requiere ser repensada, una realidad no vista desde la mirada independiente de la escuela, sino una mirada integrada que guíe a las familias y a las escuelas por un mismo camino, el camino de una educación exitosa.

REFERENCIAS

- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, A. (1987). *La nueva pedagogía familiar*. Medellín: Ipsicol.
- Luzuriaga, L. (1965). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- Pestalozzi, J. H. (1996). *Cartas sobre educación infantil*. Editorial Ecnos.



La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica*

Literacy at Present: Critical Review

Fabiola Parra Pinto**

Para citar este artículo: Parra, F. (2014). La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica. *Infancias Imágenes*, 13(2), 167-175

Recibido: 11-septiembre-2014 / **Aprobado:** 11-noviembre-2014

Resumen

La tecnología y los avances culturales inciden en el crecimiento y las experiencias de los niños y afectan notablemente su aprendizaje lectoescritor. Es importante generar una lectura analítica-reflexiva que permita interpretar correctamente lo que el autor quiso plasmar en un texto. Así, la lectura y la escritura son herramientas básicas en el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, vías principales de acceso al conocimiento y a la cultura. La formación de tipo mediático-digital debe ser manejada por quienes hacen parte de la comunidad, pues crecer en un mundo mediático afecta notablemente tanto la capacidad lectora como escritural de quienes en este medio se desenvuelven; se observa un rendimiento académico positivo, que genera un manejo adecuado de los diferentes medios de comunicación de tipo digital que van surgiendo. Es necesaria la reflexión y el análisis frente a la incorporación de las TIC no solo en las aulas sino en la cotidianidad de cada persona. Estos puntos han de tenerse en cuenta en la formación lectoescritural de los estudiantes, alcanzando así logros positivos en ellos.

Palabras clave: lectura analítica-reflexiva, comunicación, aprendizaje, tecnología

Abstract

Technology and cultural advances affect the growth and the experiences of children and significantly affect their reader-writer learning. It is important to generate an analytical-reflective reading to allow correctly interpreting what the author wanted to capture in a text. Thus, reading and writing are basic tools for learning and the integral formation of the students, the main routes of access to knowledge and culture. Digital-media type formation, should be handled by those who are part of the community, because growing up in a world full of media significantly affects both reading and writing capacity of those who operate in this area. There is a positive academic performance which generates a proper handling of the various digital media type that is emerging. Reflection and analysis is needed against the incorporation of ICT not only in classrooms but also in the everyday life of each person. These points must be taken into account in the formation of reader-writer students, reaching positive achievements in them.

Keywords: analytical-reflective reading, communication, learning, technology

* Artículo de reflexión educativa.

** Psicóloga Especialista en Farmacodependencia y en Docencia Universitaria. Docente de la Secretaria de Educación del Distrito (Bogotá). Correo electrónico: parrapintof@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es una revisión crítico-reflexiva en el ámbito educativo que permite, como docente, analizar los cambios que en aspectos de lectura y escritura se están observando en el mundo globalizado en el cual nos desenvolvemos. Como educadora, considero necesario entender que la formación de los estudiantes es un campo de cambio y transformación, zona de encuentro de educación, conocimiento, tecnología y comunicación. De esta forma, el lenguaje digital entra en la sociedad no solo como instrumento, sino como reorganizador de imaginarios, conocimiento y pensamiento, por ello se busca tener opciones claras y apropiar propuestas pedagógicas ajustadas a la particularidad de los estudiantes y sus contextos.

La metodología utilizada es de tipo descriptivo con análisis reflexivo. Se reconoce el papel que jugamos frente a la formación de nuestros estudiantes en aspectos tan importantes como la lectura y la escritura, fundamentales en su crecimiento personal y formativo.

La cotidianidad

Hoy se puede observar cómo las familias y la sociedad en general han sufrido una transformación debido a los avances tecnológicos y su incorporación tanto en la vida personal como social. La exposición a los diversos medios de comunicación, en especial a la televisión, el internet y la cada vez más sofisticada telefonía móvil inciden en la experiencia y formación de los niños y las niñas, dan forma a su mundo personal, a su entorno de vida que cada vez se hace más ancho, ya que con el uso de estos medios de comunicación no solo interactúan en ambiente real y cercano sino que pueden hacerlo superando grandes distancias en un medio virtual que acerca todos los lugares del mundo.

Debido a ello, el saber está en continua evolución, las invenciones y descubrimientos aumentan cotidianamente, el aprendizaje se da a lo largo

de toda la vida y los medios de comunicación y los avances tecnológicos juegan un papel fundamental. Lo importante a medida que transcurre el tiempo no es el nivel de conocimientos que tengan nuestros hijos, sino la manera y la capacidad que demuestran para adaptarse y manejar las tecnologías que van surgiendo.

Teniendo en cuenta la época y momento de convergencia que atraviesan los niños y jóvenes, tiempos de cambios paulatinos de medios de comunicación tradicionales a nuevos medios tecnológicos, poco a poco han ido desarrollando una estructura mental diferente a la de muchos adultos, lo que ocasiona que asuman en forma poco crítica y reflexiva informaciones, conocimientos, situaciones de tipo valorativo, actitudes, modelos de vida, hábitos, pautas de convivencia, y hagan suyas situaciones que en ocasiones chocan con las personas que tienen a su alrededor, la familia, los compañeros de institución educativa, etc.

Esta importancia creciente y paulatina de los medios como forma de acceso al conocimiento y al acercamiento de tipo social crea una "brecha digital" entre quienes tienen acceso a ellos y los que permanecen aislados de estos cambios, lejos de sus posibilidades comunicativas, creativas e imaginativas. Ante esta realidad, tanto los entes gubernamentales como los padres de familia y docentes formadores deben abordar esa formación mediática, teniendo en cuenta todos los medios comunicativos tanto impresos como audiovisuales: periódicos, revistas, televisión, cine, radio, internet y demás tecnologías que van surgiendo a nivel digital (IFIIE, 2011, p.11).

Los niños y la lectura

De acuerdo con lo señalado anteriormente, es necesario sensibilizar a las familias sobre la importancia de la lectura inicial en nuestros hijos, para lo cual es significativo realizar apoyo familiar, acompañamiento continuo en el proceso de adquisición de la lectura, lecturas compartidas, que son herramientas que fortalecen e inciden en el

desarrollo de capacidades cognitivas, fortificando el espíritu crítico, basado en reflexiones éticas sobre la actualidad. Es necesario el acceso a la alfabetización mediática de todos los miembros de la familia, ya que de esta manera se está acorde con los avances continuos frente al conocimiento y se comparte con la institución educativa esa apasionante tarea formativa.

El adulto es muy importante cuando de lectura se trata, él es quien va a ser ejemplo de la manera adecuada en que un niño debe iniciar su proceso lector, de ahí lo significativo de leer en forma correcta con la entonación respectiva y motivante para que en él vaya creciendo ese gusto por leer y aprender sobre los escritos. Aquí vale la pena resaltar que si un niño crece en un medio lector, esto le va a proporcionar gusto e inquietud cuando deba aprender a leer, lo que facilitará la adquisición de estas habilidades. Cuando los niños están pequeños, necesitan que sus padres les cuenten cuentos, les lean historias para ellos, como *La cenicienta*, *La bella durmiente*, *La sirenita*, y muchos otros clásicos infantiles que son adecuados según su edad. Si se asocia su lectura con entonaciones, voces, ritmos variados según los hechos, los niños se sienten motivados e impacientes frente a lo que sucederá a los personajes, esto los inquieta y poco a poco va generando en ellos el gusto literario.

De esta forma, los niños irán alcanzando las competencias lectoras, aprenderán a utilizar el lenguaje para comunicarse oralmente y por escrito, irán comprendiendo la realidad e interactuando con el mundo físico, construirán su conocimiento para regular su propia conducta y sus emociones. En la medida en que los niños y niñas aprendan a leer en forma comprensiva, alcanzarán un rendimiento académico adecuado en todas las asignaturas. Además, poder leer comprensivamente permitirá a los niños interactuar con el mundo, tanto en aspectos generales como en los establecidos por la acción humana; podrán comprender las cosas que suceden, y ser capaces de anticipar sus consecuencias. Además, no va a costarles identificar qué pueden hacer

para mejorar las condiciones de vida de la sociedad en la que viven (IFIIE, 2011, p.27).

Lo mediático y su incidencia

Al realizar la lectura, los niños desarrollan habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información; al usar en forma personal la imaginación, están en capacidad de transformarla en conocimiento; así mismo, serán capaces de utilizar en forma ágil y sin dificultad las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Aprenderán a comportarse de manera que sea posible convivir en una sociedad más plural, respetuosa, comprendiendo la realidad social del mundo en el que habitan y participando plenamente de la vida crítica.

Sin embargo, es de tener en cuenta cómo los niños y jóvenes, nacidos en una época de convergencia de los tradicionales medios de comunicación (como los libros, el periódico, etc.) con los nuevos medios de tipo tecnológico, han ido desarrollando una estructura mental diferente a la de sus mayores. Esto ha ocasionado que asuman de forma poco crítica, como se dijo anteriormente, informaciones, conocimientos, valores, actitudes, modelos de vida, hábitos frente al consumo y normas de convivencia.

Por tanto, es necesario formar a los estudiantes desde un comienzo no solo en la educación mediática, área de conocimiento imprescindible en la sociedad de la información que promueve la lectura, la recepción crítica de todos los mensajes de los medios de información y comunicación (prensa escrita, cine, radio, televisión, internet, video-juegos, etc.), sino también en la formación de valores que permitan el crecimiento personal adecuado y la convivencia con sus congéneres. Los niños son capaces de manera natural de recibir el mundo de lo impreso, las imágenes ofrecidas por los libros que los cautivan desde temprana edad, las voces ofrecidas por los adultos que al momento de leerles los incluyen en un acto comunicativo de valor incalculable, que los acogen e invitan a participar

en el territorio de la cultura escrita, y procuran en ellos reacciones, sensaciones y emociones gracias a la materialización de palabra y la imagen.

El internet, el manejo de correos electrónicos, páginas web y todo lo relacionado con medios digitales están cambiando la manera de comunicarnos y recibir la información. Estos medios exigen leer y escribir de manera determinada, con ciertos lenguajes que hacen que los chicos y jóvenes de hoy en día manipulen y tengan en su estructura formativa aspectos que muchos adultos no dominan con facilidad, precisamente porque cuesta trabajo adquirir estos nuevos conceptos que requieren dedicación, y el mundo apresurado en que se vive no se lo facilita a los adultos.

La familia siempre ha sido considerada la primera instancia educadora de niños y jóvenes. Los padres y madres transmiten a sus hijos los valores y visión del mundo, son ellos quienes los ayudan a estudiar, les explican lo que no entienden, orientan en sus actividades académicas para que realicen en forma adecuada sus tareas e investigaciones. Esta es la forma correcta y adecuada en que se colabora a los docentes en la formación de los niños cuando se habla de un esfuerzo compartido, en donde la responsabilidad educativa y el éxito son alcanzados por los estudiantes, la familia, los docentes y toda la comunidad educativa en general.

Transmisión del amor por la lectura

Vale la pena comentar aquí lo importante y necesario que es que el docente ame la lectura, de esta forma él podrá transmitir ese sentimiento a sus estudiantes y logrará en ellos una lectura adecuada y valiosa. Como docentes y formadores, es el momento de despertar, salir de la apatía que se ha instaurado en muchos; es necesario transformar las formas tradicionales de enseñanza reflexionando en torno a lo que se hace, cómo se hace, para quién se hace, de manera que se lleguen a ejecutar acciones que conduzcan al cambio y el avance de los estudiantes. Los docentes de primaria junto

con sus estudiantes deben disfrutar de la capacidad de reír, llorar, sorprenderse al leer, disfrutar de lo leído, alejar el miedo al avance tecnológico, no esperar con ello lo mágico, sino, por el contrario, estar en equilibrio con él, y permitir a los estudiantes ser lo que son, orientándolos para que sean seres que aprendan en cada momento de su vida transformando el mundo en el que habitan.

Hoy, la digitalización de la información está siendo parte de la vida cotidiana, y en ocasiones el colegio no lo está teniendo presente: los docentes no cuentan con las herramientas digitales para sus clases o simplemente les falta la preparación necesaria para utilizarlos y continúan sometiéndose al tablero, a los textos antiguos y a las clases sin metodologías atrayentes y modernas. Se hace necesario entonces trabajar con multiplicidad de textos, enseñar con confianza sin temor a vivir el mundo contemporáneo. Como lo señala Mejía (2011), el educador de estos tiempos debe mejorar su tradición educativa, enriqueciéndola con nuevas realidades, reconociendo que la educación es un campo de reconstrucción y cambio, en donde hay un encuentro entre conocimiento, tecnología y comunicación, todo lo cual constituye un mundo transdisciplinario.

Se requieren docentes con opciones y concepciones claras, lo que conlleva a la apropiación de su disciplina con propuestas pedagógicas cambiantes, ubicadas en la particularidad de los estudiantes y sus contextos.

En estos momentos vale la pena preguntarse qué tan importante es la lectura en la era de las pantallas que se vive actualmente. La respuesta es que la lectura, como siempre lo ha sido, es supremamente importante, y no solo la lectura de códigos, sino aquella en que el texto se comprende, se asimila, se interpreta, se valora, hasta que se es capaz de analizar críticamente lo que se lee e interpretar lo que un autor ha querido plasmar en sus escritos. Larrosa (2003) plantea cómo la lectura se relaciona con el lector, con lo que sabe y lo que es; la lectura nos forma y permite que se generen cuestionamientos sobre lo que somos. Leemos para

tener conocimiento, sabemos algo que antes no sabíamos y seguimos siendo los mismos. Por eso, los jóvenes necesitan descubrir por ellos mismos el significado del texto, teniendo en cuenta que hay un extenso flujo de información, la cual está disponible y llega en diversos formatos y soportes y a través de muchos códigos de comunicación. Es aquí donde tendrán que elegir la interpretación del texto que les parezca la más oportuna y la más veraz; es aquí donde deberán cuestionarse sobre lo leído, realizar deducciones y descubrir los mensajes hasta atribuir al texto un sentido pleno.

Cassany (2010) comenta cómo la globalización en la que nos encontramos presenta múltiples recursos, con formas de leer y escribir diversos, que permiten la libertad de expresión. La humanidad está siguiendo un cambio y se debe aprovechar la tecnología tanto en la lectura, como en la escritura lo que lleva a resolver problemas cotidianos. Puede decirse que un estudiante que disfrute y goce de la lectura, que le dedique más tiempo y se acostumbre a leer distintos tipos de materiales tiene también un rendimiento académico significativo, y muestra aumento en su léxico y su nivel de comprensión, ya que la lectura es transversal a todas las áreas de aprendizaje. Y está claro que alcanzar el placer por la lectura conduce a que se lea más y se comprendan muchos aspectos de la cotidianidad, con lo que se alcanza la llamada habilidad lingüística, a través de la cual la persona es capaz de comunicarse oralmente y por escrito, comprender la realidad, construir el conocimiento, regular las propias conductas y emociones, aspectos que se adquieren progresivamente, dependiendo tanto de la edad, como del nivel escolar en el cual se está.

Lectura y comunicación

Cabe hablar también sobre la lectura formativa, en donde surge la relación con el texto y la subjetividad; se tiene en cuenta la frontera entre lo que se sabe y lo que se es, entre lo que pasa y lo que nos puede pasar. Surge el compromiso con la

capacidad de escucha y la atención; es importante, por tanto, saber escuchar lo que se lee, pues esto permite producir un cambio en nosotros. De esta forma, se va dando una relación entre la narrativa, la comprensión, la autocomprensión. Larrosa muestra que la lectura puede llegar a ser una experiencia formativa, dependiendo del texto que se lea, del momento en el que se halle el lector, es decir, si está triste, alegre, entusiasmado, aburrido, etcétera. Así, para algunos, la lectura puede alcanzar la experiencia formativa, para otros no. De ahí que la lectura deba ser pluralizante, la experiencia debe ser liberadora, tener multiplicidad.

Lo anterior permite hablar de las habilidades necesarias para comprender y dar sentido a la realidad que nos rodea, ser capaz de adaptar la forma de comunicación según el lugar en donde se esté, con quien se esté hablando. El lector debe saber buscar, manejar y comunicar la información, conocer las reglas de la lengua, interesarse por otras culturas e idiomas, producir ideas y así mismo preguntas, comprender el texto que se lee, ser coherente con lo que se dice y lo que se hace, ordenar y expresar los argumentos de forma adecuada, para ser convincentes e interactuar con el medio en diferentes situaciones.

¿Qué es, por tanto, construir el conocimiento? Es ser capaz de tomar decisiones, saber convivir con otros, es disfrutar escuchando, leyendo, expresando lo que se siente, superar estereotipos, desarrollar un juicio crítico y ético que logre la adecuada interacción con los demás, realizar críticas con sentido constructivo, usar la comunicación para resolver conflictos y tener en cuenta opiniones diferentes a las propias.

No olvidemos, por tanto, que la lectura es un proceso mental amplio y complejo que lleva a construir el conocimiento; que no tiene solo que ver con descifrar un texto. El acto lector es creador, a través de él los niños desarrollan sus facultades mentales. Recordemos que al leer se asume ante el texto un papel activo que implica no solo reconocer palabras, sino también entender, interpretar y analizar críticamente su significado.

En los momentos actuales es necesario manejar en los estudiantes las habilidades de oralidad, lectura y escritura que hacen parte de su desarrollo humano. Así ellas y ellos logran la construcción de su propia voz para poner de manifiesto su postura frente a los fenómenos cotidianos. Esto les permite ser ciudadanos activos y participativos, con herramientas sólidas para la construcción de su proyecto de vida social e individual. Según Emilia Ferreiro (2000) “no es posible ser ciudadano pleno, ni participar de manera crítica y reflexiva en la transformación de las sociedades si se es excluido de la cultura escrita”.

Por esta razón, el lenguaje y sus diversas prácticas de desarrollo se convierten en la herramienta simbólica que es necesario potenciar desde las aulas educativas. Es en la infancia y en la interacción lingüística con los adultos que dicha herramienta se fortalece y define su identidad y pertenencia a la comunidad. Por tanto, se deben construir conocimientos que incidan en aspectos orales, escritos y lectores y desarrollen las habilidades y actitudes necesarias para alcanzar procesos comunicativos; así, el lenguaje no solo es el medio para demostrar aprendizajes, sino la forma de construirlos en un proceso sociocultural.

Fomentar la lectura y la escritura es un aspecto fundamental en la filosofía de las entidades educativas que reconocen en la lectura una herramienta básica en el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, vía principal de acceso al conocimiento y a la cultura. El valor de la lectura es irremplazable, sin ella no es posible comprender la información contenida en los textos y asimilarla de un modo crítico. La lectura estimula la imaginación y ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto. En la actual sociedad de la comunicación y la información, caracterizada por la sobreabundancia de datos, la lectura comprensiva tiene un papel clave para cambiar la información en conocimiento (Larrosa, 2003).

La lectura es reconocida como una competencia básica que contribuye al desarrollo tanto personal como social del individuo y tiene una estrecha

relación con procesos intelectuales complejos y complementarios, como escribir, hablar y escuchar, necesarios para la adquisición de aprendizajes.

Hay que tener en cuenta que en la sociedad actual caracterizada por un ambiente de comunicación y de conocimiento, la lectura cobra mayor relevancia y valor, especialmente cuando se tiene acceso al texto escrito, a los medios de comunicación masivos como los periódicos, revistas, magazines, etc., con las tecnologías de la comunicación y la información, que enlazan códigos visuales, escritos, orales que dan lugar a diferentes sistemas de tipo simbólicos, audiovisuales, hipertextuales, etc.

La lectura vista como acto de comunicación va más allá de la decodificación de lo que está escrito y se estructura en torno a una serie de objetivos generales y ejes de actuación (currículo, enfoques didácticos, organización escolar, refuerzo, apoyo educativo, contexto familiar, cultural, bibliotecas, tecnologías de la información y la comunicación, formación permanente de los docentes) que interrelacionados ofrecen una visión general de actividades para mejorar la competencia lectora y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes. Es importante entender que la clave del hábito de la lectura no solo es la adecuada intención de leer, y ella debe formar parte imprescindible de la vida cotidiana, así como a la vida se integra el paseo, la diversión, el cine, la televisión; hay que entender cómo la lectura es una necesidad humana, para que las personas hagan de ella no solo un hábito o una distinción moral, sino también una actividad integrada a sus experiencias de vida. En la vida cotidiana leemos en forma diferente un poema, una novela, un cuento, una receta de cocina, etc., leemos por diversas razones o buscando diversos objetivos, por distracción, por aprender, por relajarnos, por divertirnos, etc., así la reflexión suele ser variada y el sentido lector cambia (Cassany, 2006).

Y es que, en nuestra sociedad, el acceso al conocimiento no está condicionado necesariamente por la adquisición previa, a menudo trabajosa, de saberes instrumentales (lectura y escritura, entre

otros), puesto que podemos disponer de mucha información sin mayor esfuerzo (la TV, la radio, los mensajes publicitarios, etc.). Sin embargo, como lo plantean Pérez y Roa (2010), las fuentes de información no están reducidas al mundo audiovisual o de las imágenes, sino que estas se comparten con fuentes escritas: periódicos, revistas y multiplicidad de textos, que dinamizan de forma especial un tipo de comprensión textual basada en el desarrollo de operaciones cognitivas profundas (análisis, reflexión, enlaces entre el texto y la cotidianidad...) que luego pueden ser usados en la mejor comprensión del mundo en que vivimos. Por esto, el buen lector, es decir, la persona que ha integrado la lectura en sus hábitos de vida, no solo puede acceder a un tipo de información y conocimiento, en muchos casos desconocido por otros, sino que adquiere condiciones para el desarrollo de una conciencia crítica, y sienta bases para el gozo estético.

En los momentos actuales de avance y cambio tecnológico puede verse cómo se han ido generando aportes cada vez mayores en las actividades humanas: la agilidad en las comunicaciones, envío rápido de mensajes, comunicación en línea, que llegan a ocasionar cambios en las maneras de hacer y saber, y promocionan alternativas distintas a las que se han venido implementando (manejo continuo del celular, pedidos en línea, comunicación por chat, etc.). Los cambios sociales, políticos y culturales conforman el devenir de las instituciones educativas, los nuevos procesos informáticos poco a poco ingresan a las aulas, bien como una necesidad manifiesta por parte de los docentes en sus prácticas pedagógicas, o bien como parte actual de las políticas públicas. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los espacios escolares lleva a que la educación actual tenga el deber de reflexionar sobre el por qué y para qué se usan tales tecnologías.

El uso de las TIC en la vida diaria

Pertenecer a esta era de la información y la comunicación exige no ahogarse en este ambiente,

por el contrario, significa adentrarse con los estudiantes en un entorno de creación, imaginación, indagación y discusión a partir de intereses y necesidades del ámbito escolar o de los mismos estudiantes que ingresan al espacio digital. En estos espacios, los niños y jóvenes necesitan tanto escribir y leer como compartir con otros de su misma edad con intereses comunes, y en los que encuentran provocaciones y razones para la construcción de sus escritos.

Se pretende que el niño o el joven explore el lenguaje escrito, elija el tema a trabajar o leer, escriba mensajes a otros niños o jóvenes, lea para saber cosas curiosas, en fin, realice múltiples actividades que se ofrecen en la web. Lo ofrecido para leer y escribir es un desafío para ellos, en cuanto pueden hacer muchas preguntas, experimentar, ensayar, recrear y poner la lógica sobre el lenguaje escrito. La posibilidad de que los niños y jóvenes cuenten con un teclado con todas las letras que conforman los signos propios para escribir permite que puedan interpretar, intentar experimentar y hacer “magia” cuando las palabras se van fijando en la pantalla del computador.

Visto de esta forma, la escuela no puede ser ajena a los cambios demandados por la sociedad actual; es necesaria la reflexión y el análisis frente a la incorporación de las TIC en el aula y todo lo que ello implica, no solo para contar con aparatos que adornen la práctica pedagógica, sino para poder manejarlos adecuadamente. No es suficiente el conocimiento del aparato en sí mismo: saber Word, Excel, Power Point, que parecen ser los propósitos de lo que se conoce como “sociedad del conocimiento”; se desconoce el poder social, académico, cognitivo, cultural y lingüístico que tienen las TIC, cuando se llevan a cabo momentos reales en su manejo y utilización.

Escribir para alguien y escribir para crear pueden ser propósitos formadores de la escuela, que tengan las TIC como mediadores. Frente a este aspecto, Ferreiro (2007, p.47) afirma: “el teclado de la computadora, asociado a una pantalla, da acceso a distintos espacios de escritura: procesador de

textos, correo electrónico, chat. Cada uno de ellos suscita ciertos comportamientos del escritor o impone condiciones específicas de producción". Es decir, que el aparato como tal y las imágenes que son percibidas a través de ellos permiten que los niños y jóvenes tengan más imaginación y creatividad, pues se incrementan los niveles motivantes frente a las habilidades de lectoescritura.

Cada uno de los escenarios ofrecidos por las TIC, y el manejo que se brinda con el computador como una herramienta comunicativa e investigativa, se relaciona con la acción que cada sujeto demanda de él, es una acción que debe mediar por situaciones de construcción de sentido y producción de significado, de forma que la interacción gestionada con el entorno sea más significativa, funcional, necesaria e incitadora para el pensamiento. Así, la escuela debe hacer de sus espacios lugares de encuentro para el desarrollo de la autonomía, la crítica, el análisis, la reflexión, el pensamiento y la socialización, condiciones necesarias para llegar a ser sujetos activos en una sociedad.

Las TIC deben ser creadoras de retos y propuestas para resolver problemas, que permitan pensar sobre algo, configurar un proyecto que surja de una necesidad, es decir, que permitan ser generadoras de pensamientos críticos: sin servilismos y con inteligencia (Ferreiro, 2007). Como bien se ha dicho, las TIC están originando cambios en las formas como circula la lectura y escritura y en los modos en que los sujetos se enfrentan a la lectura y escritura de los textos. El uso de los computadores se ha generalizado vertiginosamente en todas las clases sociales, cada vez es más común comunicarse con los amigos y familiares que habitan al otro lado del mundo, encontrar información en las bibliotecas digitales, tener acceso a variados textos de tipo hipermedial, acceder a servicios por internet, en fin, aspectos que antiguamente no eran sencillos y dificultaban la comunicación.

Esto suscita inquietudes e interrogantes sobre el uso de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes cuando se hallan frente a un computador, para descubrir las lógicas de estos escenarios, las

propuestas y el uso que las incorpora, ideas que permitirían el surgimiento de nuevos sentidos que implican el estar insertos en una cultura escrita caracterizada por lo digital.

La aparición de lo hipertextual, la multimedia y demás espacios virtuales como el chat, el correo electrónico, los foros virtuales, las páginas web, etc., ha puesto en discusión el uso del texto escrito y, así mismo, el concepto de alfabetización. La inserción del video, el audio, la música, los gráficos no solo cambian la forma del texto, sino que le brindan nuevas posibilidades de comunicar significados, de proponer, clarificar, exigiendo nuevas capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicacionales; es aquí, donde la escuela debe contribuir en la reconstrucción y construcción de acontecimientos que permitan a sus estudiantes pensar, actuar reflexionar, y ser partícipes de su propio aprendizaje.

El concepto de cultura escrita ha ido cambiando: no es igual leer o escribir actualmente a como era en años anteriores; formar lectores y escritores que respondan a los retos del momento es una cuestión inaplazable para la escuela, es necesario cambiar metodologías en la enseñanza de la lectura y la escritura, así como tener en cuenta que el uso de las TIC en la escuela es más un derecho que una obligación, pues abre escenarios que llevan a la socialización y la construcción de la palabra escrita. Las TIC deben incorporarse como un escenario de construcción y participación que lleve a pensar la cultura de lo escrito de otra manera y con ello se dé la gran posibilidad de hacerle frente a la transformación de unos sujetos que poco a poco comienzan a intervenir en los aspectos políticos y sociales de la nación.

CONCLUSIONES

- Los avances tecnológicos conducen a avances inclusivos tanto en la familia como en la sociedad, así, todos los miembros de la familia deben ejercitarse en el manejo y conocimiento de la información mediática.

- La tecnología ha llevado a que los niños tengan una experiencia formativa amplia, lo que permite el aprendizaje, la adaptación, el manejo y la capacidad para poder comunicarse a grandes distancias.
- El docente como formador debe estar actualizado con los avances tecnológicos, para transmitir conocimientos adecuados y actuales a sus estudiantes.
- Es necesario leer e interpretar los textos en forma crítica, con sentido constructivo, descubriendo sus significados y aplicando los conocimientos a la vida cotidiana.
- Al incorporar las TIC en el medio educativo, es necesario pensar porqué y para qué se usan, proporcionar ambientes creativos, imaginativos, que conduzcan al niño o al joven a momentos de búsqueda e indagación que le permitan alcanzar metas adecuadas en su cotidianidad.
- Fomentar el amor por la lectura y la escritura desde temprana edad incide en el crecimiento personal y académico de las personas.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany D. (2010). *Leer y escribir en tiempos de internet*. Entrevista por Educar Portal. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=QvFQ5cTRsbA>
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarios del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. Cinvestav-México.
- Ferreiro, E. (2007). Nuevas tecnologías y escritura. *Docencia*, 30, 46-53.
- Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Leer periódicos en casa: guía para las familias*. Madrid: Mediascopio.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. (2011). *Las(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educunicaciones*. Bogotá: Desde abajo.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.



Simulación interactiva para la apropiación de la ciencia y la tecnología*

Interactive Simulation for the Appropriation of Science and Technology

Cindy Alejandra Flórez Llanos** Nelson Javier Cristancho Sastoque*** Julio Barón Velandia****

Para citar este artículo: Flórez, C. A.; Cristancho, N. J.; Barón, J. (2014). Simulación interactiva para la apropiación de la ciencia y la tecnología. *Infancias Imágenes*, 13(2), 176-181

Recibido: 5-julio-2014 / Aprobado: 12-agosto-2014

Resumen

En este documento se presenta el avance del proyecto de investigación para la conformación de un entorno de simulación interactiva, como una herramienta que facilite la enseñanza. Esto se hizo aprovechando la familiaridad que los niños tienen con diferentes dispositivos tecnológicos de información multimedia, para presentar fenómenos del campo de la física, mediante simulaciones interactivas de carácter lúdico que les permitan aprender de forma didáctica, divertida y segura. La experiencia se realizó por medio de las interacciones presentadas en los escenarios diseñados como apoyo a las actividades y sesiones realizadas en el aula.

Palabras clave: entorno de apoyo al aprendizaje, herramienta de enseñanza, dispositivos tecnológicos

Abstract

This paper presents the progress of a research project for the creation of an environment of interactive simulation as a tool that facilitates teaching. This was done by taking advantage of the familiarity that children have with different technological devices of multimedia information, to present the phenomenon in the field of physics, through interactive simulations of playfulness that enable them to learn in a didactic, fun and safe way. The experience was conducted by means of interactions presented in the scenarios designed to support the activities and sessions conducted in the classroom.

Keywords: learning support environment, teaching tools, technological devices

** Entorno virtual interactivo, marzo/2013 (sigue en curso).

** Estudiante de Ingeniería de Sistemas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: cafllorezl@correo.udistrital.edu.co

*** Estudiante de Ingeniería de Sistemas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: njcristanchos@correo.udistrital.edu.co

**** Director del Grupo de Investigación de Multimedia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jbaron@udistrital.edu.co

MARCO CONCEPTUAL

La apropiación de conocimientos y fenómenos de áreas como matemáticas y física se adquieren de manera lúdica. Aquella, apoyada en la simulación interactiva, requiere de una fundamentación conceptual. A continuación se presentan los conceptos que fundamentan la propuesta:

1. Movimiento

Tener un concepto claro de movimiento es esencial para el desarrollo del proyecto, ya que en un principio el tema a tratar (física) basa su explicación en el significado del mismo, y, a su vez, en el desarrollo y proceso de la animación. Por eso, un adecuado uso del movimiento genera un alto grado de interacción, que puede llegar a hacer la diferencia en cuanto al nivel de aceptación del niño con el entorno. “El movimiento no es otra cosa que el desplazamiento del hombre en el tiempo y espacio, este es necesario para la supervivencia del ser humano, esto le ayuda a funcionar, relacionarse y reaccionar eficiente y eficazmente a su alrededor” (Bolaños, 2006). “En física: Desplazamiento de un cuerpo en el espacio, respecto de un sistema de referencia determinado” (Gran Enciclopedia Hispánica, 2012). Este concepto es importante y como dice la definición ayuda al ser humano a funcionar, relacionarse y reaccionar con las cosas a su alrededor, es considerado como un elemento principal de la interacción que se espera exista entre los niños y los fenómenos físicos.

2. Simulación

Al hacer la inmersión en un proyecto donde se desea tomar un modelo del mundo real y captar ciertas características y comportamientos del mismo para replicarlas en un entorno digital, el concepto de simulación planteado por Shannon llega a ser pertinente: “Simulación es el proceso de diseñar un modelo de un sistema real y llevar a cabo

experiencias con él, con la finalidad de aprender el comportamiento del sistema o de evaluar diversas estrategias para el funcionamiento del sistema” (Shannon, 1988). Asimismo, este concepto ayuda a orientar este trabajo hacia un estilo de experimentación en el que usuario sienta familiaridad al interactuar con las lecciones.

3. Interactividad

Este concepto expresa la forma en que el usuario debe relacionarse con el entorno:

La interactividad consiste en una nueva forma de relación, ofrecida por las nuevas tecnologías de la comunicación, que permite al usuario incidir de forma directa en el contenido de los mensajes que recibe. En la Informática se define como la posibilidad de interactuar de manera activa con el programa o con la aplicación que se está empleando (Gran Enciclopedia Hispánica, 2012).

Igualmente, la interactividad orienta a la hora de definir las tareas propuestas a implementar en el proyecto.

4. Simulación interactiva

La articulación de simulación e interacción genera un nuevo concepto que describe las partes que componen una simulación interactiva y el modo adecuado de trabajarlas. “Las simulaciones interactivas en entornos computacionales se componen de dos dimensiones diferentes: control (interactividad baja) y comportamiento interactivo (interactividad alta)” (Betancourt, 2005).

Mientras que “control” es definido como la habilidad que posee un estudiante para determinar el ritmo de sucesión de fotogramas (por ejemplo realizar una pausa, reproducir, rebobinar, avanzar) el “comportamiento interactivo” incluye actividades de aprendizaje donde el contenido en cuadros sucesivos se determina por las acciones de los estudiantes,

con respecto a un parámetro dado. (Seong, Gyumin, y Meekyoung, 2009).

La interacción en una simulación es lo que permite que se brinde apoyo a los procesos de enseñanza, ya que el niño, además de observar los fenómenos físicos, podrá asociar las variables que pueden cambiar, según el interés o el escenario que el niño esté abordando.

PROYECTO DE SIMULACIÓN INTERACTIVA

Teniendo en cuenta que los dispositivos tecnológicos están diseñados para acompañar la vida cotidiana de las personas, su familiaridad y el uso continuo de estas herramientas se puede aprovechar en especial cuando se trabaja con niños. De esta forma, se presenta la idea de generar un medio interactivo que pueda ser manipulado por usuarios no expertos en informática, entornos tridimensionales (3D) o simulaciones, usando una apariencia de aula de clase, ya que este entorno es un ambiente familiar para el estudiante. Este modelo se complementa con elementos de apoyo, como entidades de tipo humanoide (avatar), encargadas de estimular y fomentar la interacción utilizando elementos animados como un escenario o especie de tarima donde se puede simular una conferencia, la cual, al mismo tiempo, cuente con imágenes y simulación en 3D, con el fin de ilustrar el comportamiento y la interacción de las entidades del tema que se está abordando.

La facilidad de uso es un factor fundamental, por lo tanto, la herramienta debe ser intuitiva y de fácil aprendizaje, lo cual genera reducción en la curva de aprendizaje. Por esto, la persona no requiere gran conocimiento en tecnologías web para poder interactuar con el entorno propuesto.

METODOLOGÍA DE DESARROLLO DEL PROYECTO

Para el desarrollo del proyecto se tomó como base la integración de modelos de procesos iterativos

e incrementales, entre las cuales está UP y una propuesta ágil basada en esta, denominada Open UP, lo cual contribuyó con el proceso de análisis, diseño, implementación y prueba del proyecto. Tomando con referencia el ciclo de vida de la metodología Open UP, se obtuvieron dos dimensiones guías: las fases y los flujos. Como punto base se instauraron las cuatro fases establecidas por Open UP (orientadas a las necesidades y conveniencia del proyecto), las cuales son:

Inicio: Se hace un estudio y análisis del proyecto en el cual las tareas de planteamiento del problema, la definición de objetivos y la obtención de información relacionada con el proyecto, entre otras, son de gran importancia para establecer un plan de trabajo, en el que se capturan las necesidades del proyecto y sus interesados.

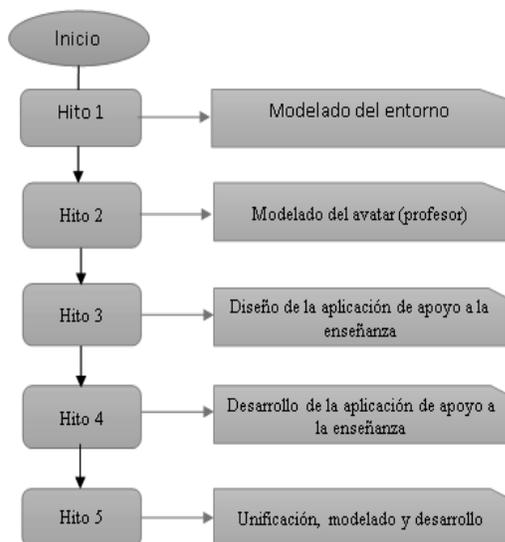
Elaboración: Se toma como guía lo especificado en la fase de inicio, evaluando los riesgos significativos que se presenten en la ejecución del proyecto, y comienza la selección de tecnologías para la construcción de la solución.

Construcción: Se tiene en cuenta la inclusión de los flujos con sentido de implementación, distribuyendo los avances en iteraciones cortas, destacando la construcción de una versión ejecutable del proyecto.

Transición: Se realiza una retroalimentación en base a la interacción del usuario prueba con la aplicación, en la cual se incorporarán refinamientos al sistema, tomando como referencia las iteraciones siguientes (Eclipse.org, 2013).

Una vez definidas las fases, se propusieron los siguientes cinco hitos (basados en Open UP, pero con un sentido orientado al proyecto como tal) (Figura 1).

Figura 1. Hitos - simulación interactiva



Fuente: elaboración propia.

- *Hito 1: modelado del entorno*

Se realizó el diseño y modelado del salón de clases incluyendo en el entorno una tarima que definió el espacio donde se va a llevar a cabo la

interacción. Inicialmente se utilizó la herramienta Sketchup, ya que brinda gran facilidad de uso, pero finalmente se realizó en la aplicación Blender¹, ya que está integrada en la biblioteca de exportación de 3js. Además, esta cuenta con diferentes objetos de modelado con los cuales se estructuró el aula, algunos de estos son: tipos de mallas (*meshes*) como cilindros, cubos, planos, esferas y conos, con estos se llevó a cabo el salón en general, la tarima de interacción, las mesas (las cuales dan la sensación de aula real de clase), el péndulo y las esferas de caída libre, haciendo el respectivo modelado de cada uno de estos con curvas denominadas Bezier (Figura 2). Se hizo la cuerda que sostiene al péndulo, también se utilizaron luces para ambientar y visualizar los diferentes objetos y, finalmente, la cámara para obtener una vista apropiada de todo el aula, como se presenta en la figura 2.

- *Hito 2: modelado del avatar²*

Se realizó el modelado del avatar, ya que la representación digital de los personajes es pieza clave en el proceso y el desarrollo del proyecto.

Figura 2: Vista de interacción virtual de los estudiantes, el profesor y el aula



Fuente: elaboración propia.

¹ Blender es una herramienta informática multiplataforma, dedicada especialmente al modelado, animación y creación de gráficos tridimensionales.
² Avatar se refiere a cualquier ser cuya estructura corporal se asemeja a la de un humano.

Esto se hizo teniendo en cuenta que el uso de los avatares presenta ciertas ventajas, como el carácter animado de los personajes a partir de personificaciones en digital para ilustrar los temas a estudiar (teniendo en cuenta que la relación de los objetos animados, como personajes y actividades caricaturescas, con actores en el rol de tutor es muy familiar para los niños), así como la protección a la integridad, que es fundamental en procesos de interactividad con el niño (esta interacción debe tener como prioridad proteger la identidad de los niños), para llevar a cabo este avatar se ha utilizado la aplicación Blender. Sin embargo, en este caso particular, se hizo uso de herramientas de modelado diferentes, como curvas de varios tipos, las cuales proporcionan la oportunidad de creación de un modelo en dos dimensiones, en las que haciendo ciertas modificaciones es posible pasar a un modelo en tres dimensiones, lo cual facilita la realización de varios avatares como se puede observar en la figura 2. Además, gracias a este tipo de objetos, fue posible dar formas diferentes para cada uno de los avatares y, a su vez, la utilización de herramientas de texturizado ayudaron a establecer colores y texturas para diferenciar los avatares presentes en el aula.

- *Hito 3: diseño de la aplicación de apoyo a la enseñanza*

Se está realizando el diseño a nivel arquitectónico del software que va a llevar a cabo toda la simulación. Se pretende su planteamiento con el fin de tomar en cuenta todas las características de los experimentos o fenómenos presentes en el entorno de enseñanza. El objetivo de esto es lograr que los estudiantes puedan interactuar, en un primer momento, con una didáctica preliminar a la física, tomando como guía una visión divertida del planteamiento de la teoría de la gravedad de Newton. Esta sería una pequeña introducción para mostrar las funcionalidades que pueden más adelante permitir la inclusión de nuevas temáticas.

- *Hito 4: desarrollo de la aplicación de apoyo a la enseñanza*

Se realiza el desarrollo del software utilizando herramientas de interfaz con alto grado de compatibilidad y bajo acoplamiento. Esto hace que la aplicación pueda ser desplegada en dispositivos que soporten el protocolo HTML5. Asimismo, se tiene en cuenta la adición de chats o foros dentro de la misma aplicación, de manera que complementen el sentido de interacción.

- *Hito 5: integración del modelado y desarrollo*

Se integran secciones esenciales del proyecto, las cuales son el modelado del entorno con el avatar y el software que provee el comportamiento de los objetos, agregando todo aquello que hace al proyecto interactivo. La integración se realiza utilizando la herramienta three.js para permitir la conexión de cada una de las piezas modeladas y su visualización en un entorno web, abriendo canales de comunicación y creando la interacción necesaria entre usuario y profesor.

CONCLUSIÓN

La utilización del entorno de aprendizaje apoya y mejora las necesidades de espacio y tiempo que presentan los actuales modelos de educación, ya que al estar limitado a una cantidad determinada de elementos y horario en un laboratorio, se restringe la apropiación de estos conocimientos experimentales, estos problemas se pueden llegar a solucionar con el entorno de simulación interactiva, puesto que este genera una interacción constante, donde el número de repeticiones de un experimento y la cantidad de tiempo que el niño desee dedicarle son decisión propia. De esta forma, este proyecto se constituye como un avance no solo tecnológico, sino también educativo, en el cual se resalta su orientación hacia la comunidad infantil, donde la presentación de una nueva y atractiva herramienta de aprendizaje puede llegar

a mejorar la aceptación de estos temas físico-experimentales en los niños.

Durante la realización de este entorno de apoyo al aprendizaje ha sido fundamental abordar la usabilidad, ya que un niño utiliza los recursos multimedia cuando le parecen divertidos y su interacción resulta fácil, razón por la cual fue necesario utilizar herramientas en entorno tridimensional para que sea cómodo, atractivo y amigable.

REFERENCIAS

- Betancourt, M. (2005). The animation and interactivity principles in multimedia learning. En M. Betancourt. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (287-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal.
- Eclipse.org. (2013). *OpenUp*. Recuperado de <http://epf.eclipse.org/wikis/openup/index.htm>
- Gran Enciclopedia Hispánica*. (2012). Hispánica-Saber: Recuperado de <http://neo-listas.udistrital.edu.co:2343/default.asp?1382256218>
- Seong, I. P.; Gyumin, L., & Meekyoung, K. (2009). Do students benefit equally from interactive computer simulations regardless of prior knowledge levels? *Computers and Education*, 2.
- Shannon, C. (1988). *Simulación de sistemas. Diseño, desarrollo e implementación*. México: Trillas.
- Three.js. (s.f.). Pagina Oficial de Three.js. <http://threejs.org/>



Entre rimas y cantos: los niños como sujetos activos de su educación*

Among Rhymes and Songs: Children as Active Participants in Their Education

Andrés Alfredo Rojas Amorocho**

Para citar este artículo: Rojas, A. A. (2014). Entre rimas y cantos: los niños como sujetos activos de su educación. *Infancias Imágenes*, 13(2), 182-191

Recibido: 30-mayo-2014 / Aprobado: 29-agosto-2014

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de aula, cuyo objetivo fue realizar acciones pedagógicas que permitieran una relación con los niños como sujetos activos de su educación, a la vez que desarrolló una didáctica con base en la educación artística que puede ser aplicada para abordar las ciencias sociales. Las acciones pedagógicas se fundamentan teóricamente en la pedagogía crítica, particularmente en dos conceptos: el de integración, propuesto por Paulo Freire, y en el de la escuela como esfera pública democrática, planteado por Henry Giroux. La metodología le apuesta a un aprendizaje reflexivo que se apoya en los postulados de David Perkins. Para su desarrollo, el docente usó herramientas como el diálogo, la lectura, la escritura, la música, el canto y el dibujo.

Palabras clave: relaciones de poder, aprendizaje reflexivo, integración, educación artística

Abstract

This article presents a classroom experience, whose aim was to carry out actions that would allow a pedagogical relationship with the children as active subjects of their education while developing a teaching based on arts education, which can be applied to address the social sciences. The pedagogical actions are theoretically based on critical pedagogy, particularly in two concepts: integration, proposed by Paulo Freire, and the school as a democratic public sphere, raised by Henry Giroux. The methodology bets on a reflective learning that rests on the postulates of David Perkins. For its development, teacher used tools such as dialogue, reading, writing, music, singing and drawing.

Keywords: power relations, reflective learning, integration, arts education

* Este artículo describe una experiencia de aula en grado sexto, con niños y niñas entre los 10 y 14 años, realizada durante febrero y marzo de 2012, con base en el diálogo como recurso metodológico para un aprendizaje crítico-reflexivo y sobre el fundamento de la pedagogía crítica. Se relata una práctica en la que se exploró, se experimentó y se apostó por una ruta que arrojó unos resultados, los cuales hacen parte de la primera etapa de un proyecto de investigación sobre aquellos elementos culturales que son obstáculo para relacionarnos con niños y adolescentes como sujetos activos de su propio proceso de educación. En la práctica también se exploró el diseño de una metodología para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, con herramientas de lectoescritura, así como de la educación musical y artística.

** Historiador y Magíster en Educación con énfasis en Educación y Ciencias Sociales. Docente de Ciencias Sociales, Colegio Sierra Morena Secretaría de Educación del Distrito - IED. Correo electrónico: rojitasson@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las prácticas pedagógicas que propenden por desarrollar habilidades del pensamiento en lo que se ha denominado aprendizaje crítico-reflexivo o “enseñar a pensar” es una de las acciones contemporáneas de la llamada educación formal. Complementariamente, es ineludible el compromiso político que los docentes adquirimos al tener la responsabilidad de formar niños y adolescentes en lo que también se ha denominado “educar para la vida”. Estas dos intenciones subyacen a la experiencia que relata este artículo, cuyo proceso se estructuró en el diálogo¹, en tanto este necesariamente implica el valor y la legitimidad del otro, de lo que piensa, expresa, siente y manifiesta.

La experiencia que se obtuvo se opone a la educación tradicional, en la que los niños son tratados como sujetos pasivos que deben obedecer sin discutir y reproducir el mundo de los adultos. En la acción pedagógica que se describe, se evidencia la relación horizontal entre estudiantes y docente que poco a poco se construyó de manera mutua para las sesiones de clase; así mismo, durante el proceso se logró la aplicación de actividades basadas en la educación artística, en las cuales se potenció la creatividad e imaginación de los educandos por medio de la escritura, el dibujo y la creación colectiva de canciones; todo lo cual los empoderó para expresar sus pensamientos e ideas con seguridad, confianza y respeto. Esta experiencia constituye la primera etapa del proyecto de investigación actualmente en desarrollo en un colegio público de la ciudad de Bogotá, y que indaga sobre los factores culturales que son obstáculo para transformar la relación de los docentes-adultos

con los niños y adolescentes, en el sentido de construir relaciones interpersonales en la escuela, en las que los educandos se asuman como sujetos activos de su proceso de educación.

El punto de partida

Durante mi experiencia de cuatro años como docente de educación formal, y específicamente como profesor de Ciencias Sociales en secundaria, he podido identificar y comprobar claramente que, salvo algunos casos particulares, la educación en general se sigue impartiendo desde una base fundacional, jerárquica y autoritaria respecto a la relación en el trato con los niños y adolescentes que asisten al sistema escolar colombiano desde preescolar hasta grado once. En otras palabras, los métodos tradicionales de las prácticas pedagógicas (Rancière, 2003) siguen vigentes en diversos contextos sociales, los cuales están integrados por instituciones modernas como la familia, la escuela y el Estado, y por los fenómenos culturales que se desprenden de estas, en todo lo cual es posible identificar una serie de elementos de tipo social y cultural que impiden tratar y asumir a los niños y adolescentes como sujetos activos de su propio proceso de educación.²

En efecto, en diversos contextos sociales se identifica una permanente relación de la sociedad en general hacia los niños y adolescentes en la que se asumen como sujetos pasivos que hay que vigilar, controlar, corregir y dirigir; lo anterior se manifiesta en el rol que aún desempeña la mayoría de docentes, quienes desde la lógica de la explicación³ (Rancière, 2003) se apropian de una actitud jerárquica-autoritaria, dueños del conocimiento y

- 1 Para el modelo de pensamiento reflexivo, creativo y crítico desarrollado desde 1986 por Ángel R. Villarini existen cinco dimensiones: lógica, contextual, sustantiva, pragmática y dialógica; esta última se refiere a la capacidad para examinar el pensamiento con relación al pensamiento de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos (Villarini, 2014).
- 2 Por ejemplo, en los procesos sociales que estudia la socialización lingüística, si bien a los niños no los definen como agentes pasivos del conocimiento cultural, tampoco se replantean presupuestos adultocéntricos, donde los adultos ponen los parámetros y el modelo a seguir (Hecht, 2013).
- 3 Señala el filósofo francés: “Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos.” (Rancière, 2003, p.8).

de la manera correcta de hacer las cosas; así mismo, el desarrollo de actividades de aula se estructura a partir de lo que Giroux (2006) denomina “conocimiento categórico”, el cual parte de un criterio que reproduce, transmite e impone aquellos contenidos tradicionales que evocan “los grandes libros”, las grandes obras científicas, o las célebres biografías y hechos históricos de la cultura occidental, alejando el cuestionamiento crítico sobre, por ejemplo, por qué ha de interesar dichos conocimientos a los estudiantes; esto termina en el aburrimiento y en una violencia simbólica contra ellos al devaluar su capital cultural.

Paralelo a lo anterior, encontramos que una de las ideas más generalizadas en la actualidad sobre la formación que debe impartir la educación pública en niños y adolescentes, y más en un país como Colombia, son las denominadas “competencias ciudadanas”. Así lo confirman las Pruebas Saber, aplicadas a 3º, 5º y 9º. A mi juicio, y desde una concepción holística de la educación, dichas competencias ciudadanas se traducen en convivencia. Por educación holística entiendo una educación que permita articular en sus propósitos formativos los distintos contextos en los que se desenvuelve el sujeto en su cotidianidad, así como los distintos dispositivos, espacios y relaciones sociales en los que se desarrolla como ser humano (Morin, 1999).

En consecuencia, el desarrollo de unas prácticas educativas enfocadas en la convivencia encarnan la posibilidad de transformar⁴ la mirada hacia los niños y jóvenes para que los adultos los asuman como sujetos activos de su propia educación; esto es así, ya que una educación con tal enfoque expone a las personas que participan en ella —tanto adultos como niños y adolescentes— a comportarse socialmente, lo cual implica descubrirse y aprehenderse en su actuar y proceder en

comunidad; además, se potencia el desarrollo de seres críticos, autónomos, creativos, pero, sobre todo, seres capaces de relacionarse con otros desarrollando respeto y asumiendo las diferencias de etnia, posición económica, nivel académico, ideología, creencias y cultura en general.

No obstante, considero que esto último es posible de lograr tanto dentro como fuera de la vida escolar, pero la escuela como un espacio particular de socialización y encuentro contribuye de manera mucho más intencionada a la formación y educación de sujetos capaces de convivir con otros, en tanto habitar la escuela exige ser en la escuela, ser con otros, por lo que se convierte en un espacio de encuentro cultural y político (Ruiz, 2011). Es decir, la escuela contiene la posibilidad de una formación crítica y, por tanto, reflexiva hacia las relaciones sociales y sus diferencias, pues propicia la confrontación popular y la participación crítica en la conformación de la vida pública donde subyace la democracia y la ciudadanía; esta es la razón de la denominación de Giroux (2006) de las escuelas como esferas públicas democráticas.

La exploración

Ingresé a ejercer oficialmente la docencia en el segundo semestre de 2010 en la localidad de Ciudad Bolívar⁵ de la ciudad de Bogotá. A los pocos días comencé a conocer el contexto cultural, los conflictos, los hábitos de estudio, las iniciativas y la creatividad de esta población, así como a desechar ciertos mitos urbanos que sobre ella se divulgan en una ciudad estratificada y clasista como la capital de Colombia. Me involucré con el grupo de docentes que lidera el proyecto Centro de Promoción de Convivencia Escolar, lo cual me permitió conocer de primera mano los

4 Con respecto a esta transformación, Henry Giroux señala: “Como parte de un proyecto político radical, el discurso de la democracia también requiere de un lenguaje de posibilidad, un lenguaje en que se conjugue una estrategia de oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social” (2006, p.57).

5 La localidad siempre ha sufrido estigmatización social y ha sido mitificada como zona peligrosa e impenetrable, dadas las características de su población en situación de desplazamiento, así como la presencia de delincuencia común, pandillas y grupos armados ilegales.

conflictos que recurrentemente desataban actos violentos, como las agresiones físicas y verbales, y reconocer que existe un gran potencial y autonomía en el tratamiento alternativo de dichos conflictos entre los mismos estudiantes. Después de un tiempo, mi primitiva comprensión de *la vida en la escuela* se centró, entre otras características, en las reacciones de los estudiantes hacia las diversas maneras en que se desarrolla la relación con sus docentes-adultos; sobre todo, las reacciones hacia aquellos docentes que, asumiendo una relación con sujetos pasivos que deben hacer silencio y obedecer, expresan e imparten órdenes —por lo general de manera agresiva— para imponer su autoridad.

Con todos estos elementos acumulados me enfrenté a abordar en el año 2012 la clase de Ética con dos cursos de sexto grado, con estudiantes cuyas edades comprendían los 10 y 14 años. Ese proceso lo comencé sin tener claridad sobre cómo trabajar los temas y logros enunciados de manera tan general, tradicional y volátil en el plan de estudios, pero, al contrario, sí tenía claro qué trabajar. Teniendo en cuenta aquellas características que señalé líneas arriba, mi interés se enfocó particularmente en propiciar en los estudiantes reflexiones sobre las relaciones interpersonales que tenemos quienes habitamos el colegio, considerando para ello tres niveles: estudiantes con estudiantes, estudiantes con docentes y estudiantes con padres de familia; esto fue así, ya que había identificado que una parte de los conflictos que se desatan en el colegio y, en sentido amplio, en nuestra sociedad están caracterizados principalmente por un detrimento en las maneras en que nos comunicamos, particularmente, en la ausencia de actitudes y certezas para manifestar nuestra inconformidad por lo que consideramos injusto o no nos gusta, tanto de manera respetuosa como, y sobre todo, escuchando y haciéndonos escuchar; en otras palabras, quería trabajar las condiciones básicas para propiciar el *diálogo*, entendido como acción básica para la convivencia.

Lo anterior fue motivado en parte por un texto que había encontrado meses atrás, titulado *Ética de la discusión*, del profesor colombiano Alberto Valencia Gutiérrez en donde se lee:

La primera condición del diálogo es el reconocimiento del valor y la legitimidad del interlocutor. (...) El otro es por definición algo distinto de mí, dada su condición social, sexo, raza, posición o carácter; pero las diferencias no pueden ser motivo para considerar que su discurso ocupa un lugar inferior respecto al mío, o que debe evaluarse sobre la base de condiciones diferentes de las que uso para evaluar mi propio discurso. La presunción de igualdad es una condición ineludible de la aspiración a un diálogo efectivo (2004, p.69).

Descubriendo la ruta

El trabajo entonces lo inicié identificando las características que tenía la comunicación de estos niños; en primer lugar, se acentuaba el trato fuerte y violento por distintas situaciones que por lo general se desataban cuando, por ejemplo, alguno tomaba prestado un esférico o un borrador sin permiso del otro; primero se comienza con el insulto y la ofensa, después vienen los golpes, el correteo por el aula y finalmente la entrega del objeto que se tomó sin permiso o la rendición de quién es golpeado con más fuerza. Así, uno de los primeros ejercicios que comencé a realizar con el grupo fue la indagación en el diccionario de palabras como *odio*, *envidia* y *egoísmo*, y al mismo tiempo, de manera dialogada, relacionar su significado directamente con las situaciones que se evidenciaban dentro del grupo. En paralelo, comencé a trabajar cuentos cuyo contenido me permitiera con los estudiantes hacer reflexiones sobre el comportamiento y las actitudes que tenemos las personas en general; para este ejercicio encajó muy bien un relato titulado *El queso robado* (Valles, 1994), un cuento tradicional de África occidental con el que trabajé elementos como la codicia, la honestidad

y la amistad.⁶ Al final de cada cuento, les pedía a los niños que realizaran un dibujo sobre el mismo. Con esta práctica, comencé a evidenciar que, además de gustarles mucho, expresan gráficamente una abstracción y organización del entorno inmediato mediante el desarrollo de símbolos y conceptos de forma visible (Lowenfeld y Brittain, 1980); con todo, esta primera parte me permitió hacer una lectura —que aproveché como insumo para el proceso— de aquello que los estudiantes consideran importante y valioso, es decir, su capital cultural, sus intereses.

Es propio de la pedagogía crítica construir relaciones horizontales, las cuales necesariamente implican el respeto y valoración al conocimiento del educando, además de hacer manifiesto la construcción colectiva del conocimiento (Mirabal, 2008); en consecuencia, esta experiencia que describo también se desarrolló en su primera parte con la manifestación explícita, en mi rol docente, en la que les comunicaba continuamente que “no me las sé todas”, “ustedes saben cosas que yo no sé, y yo se cosas que ustedes no saben” y, en consecuencia, “entre todos vamos a hacer la clase y vamos a aprender mutuamente”. En efecto, estas convicciones generaron un agrado grupal por las sesiones de clase, en las que, sobre todo, por parte de los niños se propició una relación de confianza y seguridad para manifestar sus ideas y pensamientos.

Luego, cuando me di cuenta de que estaba ganada un poco la confianza y el hábito de dialogar-reflexionar juntos, procedí a trabajar con el grupo las características propias del diálogo por medio de la lectura colectiva del fragmento de Valencia Gutiérrez que cité anteriormente; así, hicimos un análisis grupal del texto en el que les

ayudaba a identificar y señalar las características más importantes del diálogo; sobre todo hice mucho énfasis en la diferencia de pensamiento y el respeto por ella, recalcando la idea de que no es motivo para agredir o maltratar al otro. Es importante repetir que estas reflexiones las iba haciendo sobre situaciones cotidianas y propias de su entorno y su contexto, como la comunicación entre ellos y ellas, así como con los demás profesores y con los miembros de su familia; en realidad, estábamos haciendo reflexión —la que procede de una actitud crítica— sobre las relaciones interpersonales, con lo cual se manifestaba en la práctica el principio de integración propuesto por Freire (2009), y que se entiende como opuesto al de acomodamiento;⁷ el hombre integrado, dice el pedagogo brasileño, es el hombre sujeto, porque crea y recrea las condiciones de su contexto, le es posible la discusión, la duda, en este caso la reflexión sobre su trato hacia los demás, propiciando la posibilidad de transformarlo en la medida que se juzga a sí mismo con relación a un estar y vivir con otros (Freire, 2009). De la misma manera, hubo la necesidad de hacer un diálogo sobre la burla, la timidez y la desconfianza como actitudes que bloquean la posibilidad de expresar las ideas en público; es posible que esto último sea fruto de la educación tradicional, jerárquica y autoritaria que han recibido desde los primeros años de su vida tanto en la familia como en la escuela, la cual también encubre e ignora el error y la equivocación como propio de los procesos educativos (Morin, 1999).

Otro elemento importante dentro de esta exploración en la que surgió la necesidad de propiciar las condiciones colectivas para el diálogo fue la aplicación de algunos juegos con la música y el

6 El relato se trata de dos gatos amigos que se roban una bola de queso, llaman a un mono para que les reparta por igual el botín; este se muestra astuto y hace una primera división en la que una parte queda más grande que la otra; en medio de la protesta de los felinos, comienza a igualar las partes comiéndose el pedazo que sobra de la parte más grande que va quedando en cada división, hasta que se lo engulle todo frente a los gatos perplejos. Y al final les dice: “Aprendan este consejo: ¡Nunca permitan que el interés termine con sus buenas relaciones!”.

7 Al respecto dice Freire: “Si no se diese esta integración, que es una característica de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, sería apenas un ser acomodado, ajustado (...) Es por eso por lo que, minimizado y cercenado, acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica su capacidad creadora” (2009, pp.31-32).

canto. Ejemplo de ello es un ejercicio muy básico en el que se juega con dos elementos propios de la música y el sonido respectivamente: el tempo (velocidad) y la intensidad (volumen) (Copland, 1997); el primero constituye también el ritmo y se manifiesta mediante la repetición de varios sonidos a diferentes velocidades, ya sean estas rápidas o lentas. Un referente de velocidad moderada es el tempo que marca el segundero de un reloj; por su parte, la intensidad se traduce en el control del volumen que ejercemos cuando producimos o emitimos un sonido, el cual puede ser fuerte o suave. Así, el juego se trata de acordar con el grupo una velocidad determinada, es decir un tempo de cuatro golpes o pulsos que puede ser rápido, moderado o lento y que se marca en el piso (uno - dos - tres - cuatro), alternando pasos con los pies derecho-izquierdo, pero sin moverse del lugar, así: UNO derecho, DOS izquierdo, TRES derecho, CUATRO izquierdo; simultáneamente, los niños deben atender a las señales que el docente hace con la mano derecha para indicar la intensidad, según suba o baje; entonces, arriba será volumen fuerte, más abajo volumen medio y bien abajo, volumen muy suave, casi inaudible. Luego, el sonido con el que se juega se produce con la voz, para lo cual se pueden usar monosílabos como tam, pum, bam, pim, etc., que se cantan sincrónicamente en cada pulso o golpe según el tempo acordado y con un volumen que se emite de acuerdo con los movimientos de la mano del docente.

El efecto que tienen estos juegos para mitigar la monotonía y la actividad reprimida, propia de la educación tradicional que ya señalé, es sumamente efectivo, además de que se desarrolla un sentido de grupo al cantar todos al mismo tiempo como si fueran un coro. Este ejercicio de hacer señales con la mano para que cantaran más fuerte o más suave generó la posibilidad de relacionar el diálogo con la comunicación por señas y también hacer las siguientes preguntas: ¿Solo nos podemos

comunicar con palabras?, ¿qué otras formas hay para comunicarnos? Así se inició un diálogo en el que pasando por nombrar las señales de tránsito, la televisión o los avisos del colegio, llegamos a la conclusión de que también era posible comunicarnos mediante canciones, y entonces surgió —como evidencia de un conocimiento colectivamente construido—, la diferencia entre palabra hablada y palabra cantada.

Respecto de la palabra cantada, el siguiente paso fue el uso de la rima y la copla; en efecto, comencé a llevar una guitarra a la clase y a improvisar rimas con algunas de las situaciones cotidianas que experimentamos en el colegio como la mañana fría, la clase de matemáticas, la espera para el descanso o el sonido del timbre. Al mismo tiempo, escogí la poesía *Simón el bobito*, de Rafael Pombo⁸, para analizar la forma en que está escrita e iniciar el proceso de construcción de rimas originales, creadas por los mismos estudiantes con base en las situaciones de convivencia sobre las que veníamos reflexionando, tanto en el colegio como en el grupo. En medio de este proceso, varios niños y niñas comenzaron a expresarse por medio de canciones de rap, lo cual hizo que también lo implementáramos como parte de la clase. Con ello, nuevamente se hacía evidente en la práctica la construcción colectiva del conocimiento y la valoración de lo que los estudiantes saben y les interesa; pero adicionalmente se identificaba el logro de un aprendizaje reflexivo en la medida en que con estas actividades creativas los estudiantes fueron “más allá” de la información suministrada (Perkins, 2008).

Ahora bien, en la búsqueda de darle continuidad al énfasis en el diálogo y el respeto por las diferencias, pero en medio de un contexto en donde todos somos personas y, por tanto, somos iguales en nuestra condición de seres humanos, le pedí al grupo que para la siguiente clase trajeran una narración en la que contaran una situación que hubiesen vivido tiempo atrás o reciente, en la que

8 En el año 2012 se conmemoraron los cien años de la muerte del poeta y escritor bogotano.

hubieran experimentado una emoción muy fuerte; dicha emoción, les aclaré, podía ser alegría o tristeza, miedo o valentía, felicidad o amargura, o la que ellos y ellas escogieran.

Cuando llegaron las historias comenzamos a socializarlas, en algunos pocos casos los niños fueron más reservados y solo me permitieron a mí conocerlas. En seguida la indicación fue la construcción de una rima con esa emoción que contaban en su relato; este fue un proceso muy activo y emocionante en el que todos los niños participaron con entusiasmo. Una vez se leyeron algunas rimas, quedó como trabajo final hacer un dibujo en un 1/8 de cartulina de la situación que habían vivido y escribir la rima. En esta parte del proceso, espontáneamente resultó una composición colectiva en la que los estudiantes recrearon una situación que le ocurrió a uno de los niños más inquietos del salón, en la que debía ir a cumplir una cita con su mamá donde el coordinador del colegio. La canción llevó por título *Hermanito, dónde es su puesto, llave*, en síntesis, esta composición expresa el pensamiento que les genera estar en una condición de trato autoritario y jerárquico por parte de los adultos. Finalmente, cuando estaba bien avanzado el proceso hacia el mes de noviembre, la actividad que se realizó fue la construcción por grupos de un rap de libre composición, pero que, con el propósito de recoger lo que habíamos hecho durante estas sesiones de clase, expresara la importancia del diálogo; así los mismos niños propusieron que se llamara “rap para la convivencia”, uno de los coros compuesto por un grupo de niñas dice: “Señoritas del rap, venimos a cantar, a improvisar, a tratar de dialogar con el que no sabe sino pelear”.

Los resultados entre rimas y cantos

Una de la mayores satisfacciones de este proceso empírico fue la puesta en práctica de los

postulados de la pedagogía crítica, sobre todo en lo que respecta a la valoración del capital cultural de los estudiantes y el propiciarles espacios de reflexión con sentido crítico para la discusión, duda y análisis de la forma en que se relacionan, tanto entre ellos como con los adultos, lo cual implica el desarrollo de un proceso de *integración* en el sentido que lo expone Freire (2009).

Los resultados demuestran una actitud más libre, confiada y segura para manifestar sus propias comprensiones sobre el entorno en el que viven y los sentimientos que les genera; en efecto, los dibujos, rimas y canciones de rap evidencian posibilidades comunicativas que les permiten a los niños de manera respetuosa manifestar sus pensamientos, con la convicción y certeza de escuchar y ser escuchados. Muestra de ello fue la construcción de rimas sobre la fuerte emoción que debían escoger, lo cual también permitió darme cuenta que estaba aplicando una metodología con base en el aprendizaje reflexivo, a la vez que estimaba su condición de sujetos con sus propias subjetividades y comprensiones del mundo. Esto es así, por cuanto “el empleo de la lengua es un acto eminentemente social y político, vinculado a las formas en que los individuos definen el significado y dan autoría a sus relaciones con el mundo mediante un diálogo permanente con los otros” (Bajtín, citado por Giroux, 2006, p.203).

La construcción de una de las rimas que escribió una niña de 11 años evidencia cómo manifiesta una conciencia frente a su entorno inmediato, así como la manera en que comprende las características de las relaciones de quienes conviven en su casa:

*Hera mi hermano muy grocero con mi Papá
y un día mi papá le iba a Pegar
y desidió irse a trabajar
ahora extraña lo que le daba mi Mamá⁹*

9 En la transcripción de las rimas, se ha respetado el texto original de los estudiantes.

En otra rima, un niño de 10 años expresó su estado de ánimo por la trágica pérdida de su mamá ese mismo año, lo cual repercutía en su comportamiento y en el trato brusco e irrespetuoso hacia las niñas:

*mi hermosa madre se encuentra en el cielo
esta descansando con mi dios
aunque se que me encuentro en el suelo
real mente nunca nos separaremos los dos*

Respecto de la composición colectiva, las dos últimas estrofas expresan el sentido crítico que comienza a despertarse frente al mundo de los adultos, toda vez que se inicia el descubrimiento de poder actuar y pensar de manera independiente; en efecto, la canción expresa la comprensión sobre las condiciones agresivas del entorno social y familiar en el que viven y se comunican estos niños, así como una conciencia sobre la economía familiar y la inversión en “útiles escolares” que sus padres hacen para su educación. En el mismo sentido, manifiestan su inconformismo y rechazo hacia el trato que reciben por parte de algunos profesores, al tiempo que es evidente una comprensión del sentido de ser y estar en el colegio, al considerar un cambio de actitud frente al estudio y la consecución de metas y objetivos. Leamos entonces las siguientes estrofas:

*¿Qué fue lo que hizo?
Dígame ya
Que el profe está muy bravo
Le voy a cascar
Si no va estudiar
Dígame ya
Para no perder la plata
En tanto material*

*Yo voy a estudiar
Lo voy a demostrar
Pero dígle al profe
Que no joda más
Me voy a esforzar*

Para continuar

No quiero perder el año

Me quiero graduar

Una vez más, estos resultados donde los estudiantes expresan y manifiestan su pensamiento frente a la relación con los adultos y en general con su entorno son prueba de lo que afirma Perkins (2008) cuando señala que: “Solo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo” (p.21). En este caso, el proceso de aprendizaje consistió en aprender a expresarse con respeto por el pensamiento diferente y paralelamente desarrollar niveles de autonomía con base en la autoestima, la confianza y el trabajo en grupo; en cuanto a la experiencia, esta, además de todo lo descrito, les propició recordar aquella situación que los enfrentó a una emoción muy fuerte y adicionalmente enfrentarse al reto de componer una rima para expresar su pensamiento, lo cual implica ordenar y escoger palabras con un sentido e intención particular; de ahí que también se pueda identificar un proceso de comprensión mediante imágenes mentales, entendidas como una representación mental unificada y abarcadora que permite la elaboración de un tema determinado (Perkins, 2008). En este caso, las imágenes mentales son de las emociones y de la situación en donde ocurren: el día, el lugar o las personas que estaban presentes; pero también está la imagen mental de lo que es una rima y cómo se compone, qué palabras se escogen para que rimen; esto es un proceso de comprensión de la realidad, de su ser y estar en el mundo, es valorar al niño o niña como sujeto con su propia actitud crítica y reflexiva.

CONCLUSIONES

La experiencia referida en este artículo constituye una primera etapa de exploración hacia el diseño de un proyecto de investigación que permita

categorizar aquellos factores culturales que impiden estimar y valorar el pensamiento crítico reflexivo de los niños y niñas, base para asumirlos como sujetos activos de su proceso de educación, y en consecuencia, trazar actividades pedagógicas en donde se aplique una metodología fundamentada en el aprendizaje reflexivo y una didáctica que parte de la educación artística para abordar temas de las ciencias sociales.

Se describió un proceso que tuvo como punto de partida las dinámicas de comunicación y el desarrollo de las relaciones interpersonales de los niños, tanto entre ellos como con los adultos con quienes conviven. En este sentido, el diálogo se erige como eje principal y fundamento del proceso. Las situaciones, la manifestación de las emociones y las reacciones frente al trato que reciben fueron objeto constante de reflexión y crítica, en un ambiente de mutuo respeto y sobre todo de aprendizaje colectivo, en donde el docente de manera intencional provocó una relación horizontal con los estudiantes, lo cual decantó en un ambiente participativo hacia las actividades de las sesiones de clase. Para la educación tradicional y sobre todo para los docentes que mantienen una relación vertical, jerárquica y autoritaria, en la que se subestiman como sujetos activos las edades comprendidas entre los 10 y 14 años, los estudiantes se convierten en una dificultad y en un conflicto permanente para la actitud controladora y de supervisión.

Las conclusiones inician con el rol del docente. En efecto, una intencionalidad pedagógica como la que se ha expuesto no deslegitima ni agrede la posición social del docente que transforma su estatus tradicional y asume un rol como guía y orientador; una postura del docente que se incline más hacia el acompañamiento implica que este habla menos y escucha más; pero esto requiere de docentes libres y nobles que se asuman como aprendices de su oficio y no como adultos que lo saben todo, para crear un ambiente en el que prime una

relación bidireccional y mutual frente al estar en la escuela: aprender juntos.

Por otra parte, el ejercicio de lectura y escritura, así como el de la composición de rimas, permite concluir también que el aprendizaje comprensivo parte de una experiencia en la que el sujeto se enfrenta a un reto de creación, de poner en juego su creatividad, donde se valora y se asume la equivocación y el error como parte de ese proceso. En el mismo sentido, concebir el lenguaje como acto social y político, que el individuo se pueda expresar en un ambiente de libertad y confianza creado por el docente, nos permite comprobar que los niños poseen un sentido crítico-reflexivo, esto es, comprenden su ser y estar en el mundo, en el que a su vez prevalece un entorno violento, autoritario y jerárquico que vive con los adultos. No obstante, comprende también que puede cambiar su actitud, su compromiso frente al logro de las metas y objetivos que traza la vida escolar y por extensión la sociedad en la que se está desarrollando como sujeto.

REFERENCIAS

- Copland, A. (1997). *Cómo escuchar la música*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Hecht, A. (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística. *Infancias Imágenes*, 12(1), 7-17. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4642/7097>
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>

-
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Recuperado de <http://www.lacomunitatinconfessable.cat/wp-content/uploads/2009/04/jacques-ranciere-el-maestro-ignorante.pdf>
- Ruiz, A. (2011). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Magisterio.
- Valencia, A. (2004). Ética de la discusión. En: *Colombia la alegría de pensar*. (67-73). Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Valles, L. (1994). *Relatos de la costa de los esclavos*. Bogotá: Planeta.
- Villarini, A. (2014). Un modelo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico como competencia humana general. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 66, 20-25.



Imaginario social sobre el maestro hombre en la educación de la primera infancia en el centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas*

Social Imaginary about the Male Teacher in Early Childhood Education at the Center Acunar Arte...Sanos de Sonrisas

Cristina Alejandra Rozo Vargas** Gabriel Jaime Ríos Rodríguez***

Para citar este artículo: Rozo, C. A.; Ríos, G. J. (2014). Imaginario social sobre el maestro hombre en la educación de la primera infancia en el centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 192-205

Recibido: 14-noviembre-2014 / Aprobado: 20-noviembre-2014

Resumen

Este artículo da cuenta de un proceso investigativo de carácter cualitativo-interpretativo, realizado con el fin de develar los imaginarios sociales que tienen los padres de familia y maestros sobre el maestro hombre en la educación para la primera infancia, en un contexto específico, el Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas, institución perteneciente al sector público de la ciudad de Bogotá, dedicada a la atención integral de niños y niñas en primera infancia de la capital colombiana. Se refieren principalmente los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los autores y de los diálogos construidos con dos instrumentos, la encuesta y la entrevista, realizadas a maestros y padres de familia que se enfrentan a una circunstancia poco tradicional en Colombia, como lo es el maestro hombre en el rol de profesional encargado de un aula de este tipo. Por último, se describen los imaginarios hallados.

Palabras clave: educación inicial, feminización, rol profesional

Abstract

This article reports the process of a qualitative-interpretive research, carried out in order to reveal the social imaginary that parents and teachers perceive from male teachers in early childhood education, in a specific context, "Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas", institution belonging to the public sector in Bogotá, dedicated to comprehensive care of children in early childhood in the Colombian capital. This refers mainly to the findings obtained from the analysis of authors and dialogues built with two instruments, the survey and the interview, made for teachers and parents who face a non-traditional circumstance in Colombia, just as the male teacher in the role of the professional responsible for a classroom of this type. Finally, it describes the social imaginary found.

Keywords: initial education, feminization, professional role

* Este artículo da cuenta del informe de investigación titulado "Imaginario social sobre el maestro hombre en la educación de la primera infancia", presentado para optar al título de especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, de la Facultad de Ciencias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C. La investigación fue iniciada el 08/08/2013 y presentada ante jurado el 16/08/2014.

** Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo; docente en Ámbito Familiar, modalidad de atención integral a la primera infancia, Secretaria Distrital de Integración Social, Bogotá. Correo electrónico: lilith_alessa24@hotmail.com

*** Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, docente en Ámbito Familiar, modalidad de atención integral a la primera infancia, Secretaria Distrital de Integración Social, Bogotá. Correo electrónico: gajarr@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación inicial en el país ha ido tomando relevancia, ha vencido paradigmas tradicionales, en gran medida gracias a que en la última fase de las políticas públicas nacionales se ha hecho un esfuerzo por poner este tema en las agendas de los gobernantes del país. Esta visibilidad que ha ido tomando la educación inicial garantiza que, aunque sea de forma relativa, se reflexione sobre su estructura y su funcionamiento. Tales reflexiones ayudan a que los estándares con los que se mide la educación sean más exigentes. Precedentes como el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, entre otros, son avances que no se deben desconocer, pues son pasos claves hacia la garantía de los derechos fundamentales de la niñez.

Los padres y madres de familia, al mismo tiempo, tienden a tomar cada vez más conciencia del importante papel de estos primeros años en la vida, y, por lo tanto, la tendencia es a exigir con más fuerza mejores oportunidades educativas para niños y niñas del país.

También gracias a la necesidad de tener maestros mejor capacitados, con mayor preparación para asumir la gran responsabilidad que trae implícita la educación para la primera infancia, se han abierto espacios a nuevos actores, entre ellos maestros-hombres que incursionan con la intención de aportar a este discurso, entregando una perspectiva diferente a un ambiente generalmente asumido por la mujer.

Esta investigación se realiza con el interés de reflexionar sobre esos procesos educativos e intenta develar los imaginarios que tienen algunos de los actores encargados de la educación infantil, maestros y padres de familia para ser más específicos, buscando interpretar los constructos o significaciones que se tejen alrededor de una situación, que se considera en la mayoría de los casos inusual en el país: que un docente hombre esté a cargo de un grupo de niños y niñas menores de cinco años.

Los imaginarios sociales, concepto principal en esta investigación, se entienden como toda práctica normativa que establece una sociedad para autorregularse. Como afirma Castoriadis, es a partir de ellos que el mundo cobra sentido, ya que el imaginario “remite a un sentido organizador de una infinidad de actos humanos, que hace levantar en medio del campo de lo posible la muralla que separa lo lícito de lo ilícito, que crea valor y vuelve a disponer a todo el sistema de las significaciones” (2013, p.224).

El interés principal de esta investigación es develar los imaginarios sociales que tienen los maestros y los padres de familia sobre el maestro hombre en la educación para la primera infancia, para evidenciar si se ha dado una transformación del imaginario instituido sobre la mujer como única responsable de la educación de la primera infancia, en el Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas, en Bogotá.

En segunda instancia, se hace claridad acerca de los principales conceptos que alimentaron el análisis propuesto, incluyendo categorías complementarias, como la infancia y la mujer en la educación, especialmente desde una perspectiva histórica que contribuye a “la institución” del género femenino en la educación inicial como principal actor.

El enfoque de este proceso de investigación es cualitativo-interpretativo, por esto se decidió usar los instrumentos encuesta y entrevista, teniendo en cuenta el contexto específico del Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas. Los resultados se presentan en el apartado dedicado a hallazgos, en el cual se narra cómo fueron procesadas las respuestas recolectadas a través de la encuesta y la entrevista, incluyendo el esquema categorial propuesto, además de una descripción de las conclusiones extraídas de un análisis crítico sobre la investigación.

Qué se encontró

La información recolectada en los instrumentos usados, encuesta (Tabla 1) y en segundo lugar la

entrevista, fue digitalizada y procesada a través de una rejilla categorial que se diseñó con dos ejes: el primero aborda como principales unidades de análisis los componentes de los imaginarios sociales según el desarrollo teórico propuesto por Castoriadis (2013), donde afirma, respecto a la constitución de las significaciones imaginarias sociales desde la creación colectiva de cada comunidad, que “la imaginación crea tres elementos que aparecen vinculados e inseparables: representaciones, afectos y deseos” (p.36).

Para el caso en cuestión, la representación será equiparada desde el concepto y la imagen que se tiene del maestro hombre en la educación inicial, con referencia a la manera en que las representaciones “se hacen de cosas percibidas que han quedado en la memoria como imágenes, o bien de las huellas de la investidura, placentera o no, relativas

a la cosa” (Castoriadis, 2013, p.38). Las imágenes y los conceptos vienen a conformar lo que se cree y lo que define la información externa al ser humano, para permitir su organización en la psique; así mismo, se referencia el deseo como el motor de cualquier acción realizada por el sujeto, noción heredada, por lo menos en parte, del psicoanálisis de Freud (citado por Anzaldúa, 2010).

La elección de estos elementos (representaciones, afectos y deseos) como categorías esenciales de la rejilla constituyen solo un intento por otorgarle un esquema que permita su abstracción y más adelante su análisis, en coherencia con Castoriadis (2013), “toda descomposición en elementos es aquí artefacto provisional, toda imposición de esquemas separados-unificadores es un torpe intento de abarcar un ente en la indefinición de dimensiones, con unos pocos girones que se le han arrancado” (p.43).

Tabla 1. Encuesta aplicada

1. ¿Cuál es su lugar de nacimiento?	9. Escriba qué palabra se le viene a la cabeza cuando le nombran un maestro hombre que educa a su hijo menor de tres años.
2. ¿Hace cuantos años vive en Bogotá?	10. Escriba qué concepto le representa que su hijo menor de 3 años es atendido(a) por un maestro hombre.
3. ¿Nivel educativo?	11. ¿Qué hace si le dicen que la persona encargada de atender a su hijo menor de cinco años es un maestro hombre?
4. ¿Edad al empezar a estudiar?	12. ¿Qué siente cuando su hijo(a) menor de cinco años está a cargo de un maestro hombre?
5. ¿Cuántos hijos tiene?	13. ¿A usted le gustaría que su hijo(a) fuera atendido por un maestro hombre? ¿O preferiría que fuera una maestra mujer?
6. ¿Cuántos son menores de tres años?	14. ¿Qué piensa de la vinculación de los hombres maestros en la educación de la primera infancia?
7. ¿Sexo de sus hijos menores de tres años?	15. ¿Qué siente cuando debe hablar de situaciones de los niños y niñas en primera infancia con maestros hombres?
8. ¿En su casa el padre-hombre ayuda con las labores de crianza y educación de sus hijos?	16. ¿Le parece importante que a la educación de la primera infancia se vinculen maestros hombres?

Para explicar este proceso de constitución de la psique, Castoriadis plantea que es “ella misma emergencia de representaciones, acompañadas de un afecto e insertas en un proceso intencional” (2013, p.442). Este postulado visibiliza su esfuerzo por dar una explicación a la intensa actividad que tiene la psique para dar sentido a la existencia de cualquier sujeto. Este primer eje está compuesto, como ya se dijo, por concepto-imagen, afectos y deseos.

El segundo eje se estableció con el fin de hacer un paralelo entre los imaginarios instituidos e instituyentes, debido a la importancia de esta comparación para el análisis de la información recolectada, pues se entiende que:

la sociedad instituye en cada momento un mundo como su mundo o su mundo como el mundo, y decir que instituye un mundo de significaciones, que se instituye al instituir el mundo de significaciones que es el suyo y que solo en correlación con él existe y puede existir para ella un mundo (Castoriadis, 2013, p.556).

Este esquema se subdivide además por el tipo de población, es decir, que la información se

dispone de tal forma que sea posible verificar los acuerdos y diferencias entre la población de padres de familia y los maestros, puesto que estos dos grupos, debido a su preparación académica, entre otros factores, entregan diferencias en algunas de sus respuestas. Esto se verá con más detalle en el capítulo dedicado a los hallazgos de la investigación (tabla 2).

Para procesar la información dentro la rejilla se hizo, en el caso de la encuesta y la entrevista, una clasificación en las categorías de análisis que nutren y permiten profundizar en las significaciones imaginarias sociales constituidas y/o constituyentes de padres de familia y maestros sobre el maestro hombre en la educación inicial, las categorías son: concepto-imagen, afecto y deseo-acción.

El maestro hombre en el Centro Acunar Arte... Sanos de Sonrisas

El Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas es una institución adscrita a la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá, se encuentra ubicado en la localidad de Usme, acoge población de la

Tabla 2. Rejilla de imaginarios

IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE EL MAESTRO-HOMBRE EN EDUCACIÓN PARA PRIMERA INFANCIA					
SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES SOBRE EL MAESTRO HOMBRE EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA	UNIDADES DE ANÁLISIS	INSTITUIDO		INSTITUYENTE	
		PADRES	MAESTROS	PADRES	MAESTROS
	IMAGEN-CONCEPTO				
	AFECTO				
	DESEO-ACCIÓN				

Unidad de Planeación Zonal (UPZ) Gran Yomasa, que sobresale ya que es el sector más poblado de la localidad, además de ser el más grande del área urbana.

Los usuarios se caracterizan por tener vínculos directos o indirectos con el populoso sector comercial de la zona, que incluye establecimientos de venta de textiles y calzado, plantas, flores, entre otros. Las familias que habitan este sector generalmente son constituidas de forma nuclear o extensa; esta última se deduce de la gran cantidad de madres menores edad que viven aún con sus padres, lo que les permite recibir apoyo para la crianza y manutención de sus hijos de parte de los abuelos.

Según los estudios realizados por las directivas del centro educativo, hay presencia de problemáticas tales como abandono emocional y afectivo de los niños, carencia de hábitos alimenticios saludables, además de ausencia de pautas de crianza definidas. Actualmente, el Centro tiene una capacidad aproximada para atender doscientos cincuenta niños de la localidad, todos en edades menores a los tres años. Según el proyecto pedagógico, esta población es vista como “parte activa y real de la sociedad, por lo tanto se promueven espacios de construcción de crítica, reflexión y creatividad” (Proyecto, 2014).

Este Centro se presenta ante la comunidad como una institución de “puertas abiertas”, es decir, permite la entrada de personas ajenas al Centro Acunar, con el fin de generar corresponsabilidad, además de espacios de participación para que cualquier persona interesada se involucre en los procesos educativos que se desarrollan allí.

Es de resaltar el hecho de que en cada nivel del centro educativo, el acompañamiento a los niños y niñas, desde lo pedagógico, es realizado por dos profesionales de la educación: uno que ocupa el cargo de maestro profesional y otro con formación técnica, lo cual sigue estándares y políticas de la Secretaría Distrital de Integración social (que es el ente regulador).

Para esta investigación se tomó como muestra a ocho maestros del personal que labora en el

plantel, entre ellos los dos únicos maestros hombres del centro educativo. Solo a uno de ellos le fue aplicado el instrumento de entrevista, en busca de reconstruir parte de su experiencia personal sin la influencia de las preguntas desarrolladas en la encuesta. Se consultaron también seis padres de familia, entre ellos un hombre, todos con hijos e hijas en primera infancia y miembros de la comunidad educativa.

Los ocho docentes consultados tienen edades entre los veinte y los cuarenta años de edad, y poseen títulos de profesiones afines a la atención de la primera infancia. Solo una de las maestras encuestadas tiene como lugar de origen un municipio del departamento de Cundinamarca, Facativá, el resto son nacidos en la ciudad de Bogotá. Todos afirmaron haber iniciado su preparación escolar con maestras mujeres a los cinco años, a excepción de una docente que inició su educación a los siete años de edad con un profesor. Es de resaltar también que ninguna —para el momento de la aplicación de los instrumentos— tenía hijos en primera infancia.

Los padres de familia encuestados fueron seis en total, entre ellos un hombre, todos con hijos e hijas en primera infancia, atendidos en el centro Acunar. Sus edades oscilan entre los veintitrés y treinta y cinco años de edad, cuatro proceden de Bogotá, y dos son originarias de las municipalidades de Cali y Envigado, respectivamente. Su nivel educativo no supera la secundaria, a excepción del único padre de género masculino encuestado, que cuenta con estudios técnicos. Se tiene en cuenta también que la mayoría de ellos iniciaron sus estudios a partir de los cinco años, mientras que solo una de ellas contó con la presencia de un maestro hombre, este contacto se dio en primer grado de educación primaria. Las familias representadas por esta muestra no superan los tres hijos por núcleo.

Según sus respuestas, se encontraron los siguientes hallazgos (las palabras con comillas a continuación son citadas directamente de la encuesta y la entrevista realizadas durante el proceso de investigación).

Concepto-imagen

Según la información recolectada, las respuestas de los docentes a estas preguntas permiten entrever que los encuestados están ligeramente condicionados, posiblemente debido a los lazos que se han ido generando con los compañeros de trabajo (teniendo en cuenta que en este jardín hay dos maestros hombres), al mismo tiempo que la preparación académica a la mayoría de los encuestados les da argumentos precisos para defender la labor de los dos compañeros.

No obstante, las respuestas dan cuenta de algunos de los cambios que se han ido generando tanto en el concepto como en la imagen que se tiene del maestro hombre, gracias a que están obligados a compartir tiempo de la práctica docente con ellos. Así mismo es evidente que en los maestros hay una curiosidad innata por el impacto de lo novedoso, que se expresa en una actitud expectante frente a los aportes de los maestros hombres en pro de la educación de los niños y niñas de la institución. Esta curiosidad razonable radica en la importancia de “la diferencia”, tomándola como algo útil para promover el desarrollo infantil. Al mismo tiempo, los encuestados tienen significaciones imaginarias sociales instituidas que visibilizan los posibles riesgos que la presencia del maestro hombre puede generar a la infancia, como la inseguridad al no tener “instinto maternal”, por ejemplo, o los rumores del hombre como abusador, no solo en la dimensión sexual, sino también en el maltrato físico y psicológico, del que, argumentan los consultados, tienen conocimiento gracias a la televisión principalmente y a los diferentes medios de comunicación.

Desde la perspectiva académica, soporte en el cual, como ya se ha dicho, se apoyan varias respuestas, algunas de las docentes asumen al maestro hombre como un igual, alguien que ha decidido ser maestro con motivaciones similares a las de ellas mismas, como vocación o identificación con la situación de la infancia. Llama la atención que esto mismo genere “admiración”, pues

al tener que enfrentarse con los cuestionamientos de la comunidad (evidentes también en algunas de las respuestas), los maestros hombres son “dignos” de esta carrera.

No se puede olvidar que al incluir al maestro hombre en la educación inicial, algunas docentes asumen esta oportunidad como un espacio de transición de la familia (padre-madre) a la escuela (maestro-maestra), que responde a problemáticas del contexto, ya que muchos hogares —como lo dice el Proyecto Institucional del Centro ACUNAR Arte...Sanos de Sonrisas y como también se referenció en el estudio adelantado— solo cuentan con madres cabezas de familia, con lo cual el maestro hombre se propone como un sustituto adecuado para el padre en el hogar, auspiciado por la supuesta autoridad patriarcal del hombre, además de cualidades socialmente aceptadas y atribuidas al género masculino.

En las respuestas de los padres encuestados se encontró que la imagen y el concepto que tienen sobre un maestro hombre está precedida por las características que tiene el sexo masculino y que probablemente beneficiarían a los niños en la educación en primera infancia. Por ejemplo, cuando se le preguntó al único padre de género masculino al respecto, afirmó que el maestro hombre es bien recibido pues “sería mejor, por el trato brusco, la mujer los trata como amanerados”; en segundo lugar, por la desconfianza hacia el hombre dentro de los espacios de educación para niños y niñas, ya que como se dice reiteradamente es claro que no se deja de tener “desconfianza por lo que les sucede a las niñas en los colegios”.

La primera sugerencia (refiere a las características “propias” del género masculino) extraída de los padres de familia delimita al hombre en su rol de maestro, como aquel que tiene un “carácter fuerte y estricto” capaz de reprender y disciplinar a los niños y las niñas, lo que tal vez el imaginario social de trato feminizado no le permitiría a las mujeres (validando ideas como la ternura y la maternidad, palabras varias veces mencionadas en ambas técnicas de consulta); al mismo tiempo,

consideran la rigidez y lo estricto como algo que un maestro puede usar para guiar de manera adecuada el desarrollo y actitud de los niños y las niñas, y se resalta la influencia del género masculino, por tener características “propias” de la masculinidad, especialmente en el niño hombre, pues facilita reproducir estas conductas.

Los padres y madres de familia encuestados manifiestan la desconfianza hacia los hombres como sujetos capaces de atender a una población que por mucho tiempo ha estado a cargo de las mujeres, diciendo, por ejemplo: “no me gusta porque se ha demostrado que, por lo general, abusan de los niños y acuden a ello para tener mas cercanía a ellos y hacerles daño”. Una desconfianza que se predispone por la dificultad de creer que un hombre tenga la habilidad para cuidar y educar a los niños y niñas de primera infancia, en acciones como poder cambiar un pañal o brindarles afecto, porque este afecto se llega a ver perverso o peligroso, y se lo considera incapaz de llevar a cabo un trato “adecuado” con los niños y niñas, ya que se piensa que si están educando en primera infancia su intención posiblemente sea “causar daño”.

Algunos encuestados conciben la participación del maestro hombre en la educación para la primera infancia como un riesgo que genera inseguridad y prevención, ya que durante la historia se han conocido más los casos de “crueldad” del género masculino hacia los niños en instituciones educativas de este tipo. Esto es notable en afirmaciones concretas como: “no me gusta..., temor..., peligro para la niña”.

Hay que reconocer que la crianza y educación de los niños y las niñas no están solamente en manos de las mujeres, sino que los hombres están asumiendo también este rol, al igual que la mujer, y es aquí donde se evidencia un tercer concepto e imagen que tienen los padres familia encuestados sobre el maestro hombre en la educación para la primera infancia, que se resume en una pequeña frase de una de las maestras encuestadas: “hay confianza, porque son conscientes de la labor que deben hacer”. Aquí se rescata la idea

de que no necesariamente hay que tener en cuenta el sexo, sino también la vocación y “el deber” como maestro.

En cuanto a las entrevistas, se evidencian valoraciones similares a la información provista por la encuesta, es decir, la imagen del maestro hombre como factor de riesgo, aunque en este caso las madres entrevistadas mencionan escenarios específicos como el acompañamiento al baño, el cambio de pañal: “cómo será él con los niños, qué estrategia utilizará al momento de llevarlos al baño, al momento de cambiarlos, porque tienen que lógicamente cambiarlos (sic), no solamente que porque tiene su compañera no lo va hacer ella...”. La última parte de esta declaración también permite ilustrar que varios de estos riesgos son omitidos, en gran parte, si el maestro hombre se encuentra acompañado por otro personal, recordando que en el caso del centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas hay por lo general en cada salón una dupla encabezada por un docente profesional y uno de capacitación técnica.

Se profundizó además en el hecho de “conocer al maestro”, y se menciona como característica ideal del docente, de lo que depende entregar o no la confianza suficiente para permitir el trabajo con los niños y las niñas. Se visualizan conceptos como la supuesta “irresponsabilidad” del hombre en la medida en que prefiere solo encargarse de sus propios hijos; por lo tanto, no solo se evidencia el hecho de que el maestro hombre participe en esta clase de espacios, ya que al mismo tiempo que representa una ruptura con la tradición de “feminización” de la educación (Rodríguez, 2009) permite el replanteamiento de la imagen heredada del “machismo”, pues el hombre viene a ser también responsable de la niñez.

Desde el punto de vista de uno de los maestros hombres entrevistados, se pueden identificar cinco formas de ver a este tipo de profesional: 1) como el “machista” rígido y disciplinado, que generalmente incluye en sus técnicas pedagógicas la agresividad, expresada por la población consultada como ser “tosco” o “brusco”; 2) también como la figura

paterna, que reemplaza al padre inexistente o al poco interesado en la educación de sus hijos; 3) al merecedor de respeto, como el “licenciado” que es; 4) como el “abusador sexual” en busca de víctimas potenciales; 5) como el “gay”, por escoger una carrera principalmente femenina.

Sentimientos-afectos

Las respuestas consignadas en la siguiente fase, dedicada a la categoría afectos, presentan coincidencias con las respuestas a las preguntas anteriores referidas a la categoría de análisis imagen y concepto.

En esta categoría, por ejemplo, se hacen aún más evidentes algunas reacciones, que se pueden interpretar como contradicciones entre cada respuesta, ya que al mismo tiempo que en la información recolectada en esta investigación presentan cierto nivel de agrado, confianza, incluso tranquilidad, los maestros y maestras encuestados continúan expresando su inquietud, debido principalmente a los riesgos que se asumen al permitir la interacción del hombre en la comunidad abordando espacios tradicionalmente otorgados a las mujeres.

Vuelve a surgir también la idea del hombre como sustituto, se dice que los maestros, “dependiendo de la edad y de su instinto maternal”, suplen las necesidades afectivas que generalmente son provistas por la madre. Para el caso se reseña una especificidad, en la medida en que se acude al término “amor” por parte de algunas de las encuestadas, más exactamente “amor materno”, lo que valida la acción del docente siempre y cuando tenga ese “amor materno” disponible.

Es notable también que, aunque las maestras y el maestro en su mayoría dan respuestas a favor de la práctica docente del maestro hombre, continúan prefiriendo que quien se encargue de esa responsabilidad, incluso en el caso hipotético de que los niños y niñas hayan conformado un vínculo afectivo con los maestros hombres, sean “maestras” y se mantenga la ‘tradición’.

Sin embargo, las respuestas revalidan al maestro hombre como un profesional, siempre y cuando cumpla con características como el ya mencionado “amor materno” o la “preparación académica”, además de estar consciente de sus obligaciones, entre otros requisitos que autorizarían al maestro hombre para estar en estos espacios sin la resistencia de terceros (familiares, vecinos, otros maestros, etc.), enfrentando los prejuicios y dudas de la comunidad para ser aceptado en su profesión.

La población encuestada al mismo tiempo se apoya en el criterio de la institución que contrata a un profesional que atiende a niños y niñas en primera infancia sin tener en cuenta el género al que pertenece, asumiendo una actitud de confianza, considerando como labor obligatoria para la institución adquirir la suficiente información del maestro que realice su labor dentro de la comunidad. En las respuestas de los maestros se evidencia la misma tendencia, y se hace uso además del discurso de igualdad en la medida en que afirman que el hombre tiene las mismas capacidades que la mujer o viceversa.

Es notable así mismo que los sentimientos de “disgusto”, “temor”, “intranquilidad” y “desconfianza” hagan que sobre todo los padres encuestados tengan como opción que sus niños y niñas sean educados en las aulas por las maestras, ya que ellas representan la seguridad y tranquilidad que les proporciona el dejarlos en un lugar distinto a su hogar.

La maestra representa, en cierta medida, la maternidad que necesitan los niños y las niñas desde temprana edad; y, según la información recolectada, se percibe la creencia de que con ellas hay menos riesgo que con un maestro hombre (sabiendo que la mayoría de casos a los que se remitieron los consultados son acerca de hombres y no de mujeres), teniendo en cuenta que a la mujer, desde ciertas tradiciones, se la puede considerar dueña de la vocación para hacerse cargo de la crianza y educación de la infancia. Este argumento se apoya en que históricamente, desde niñas, a las mujeres se les han otorgado (por lo menos en la cultura

occidental) roles y funciones que les permitirán más adelante desempeñar su labor de cuidadora de la mejor manera.

Simultáneamente, cuando un padre o una madre piensa que su hija va a ingresar a un jardín, lo primero que las encuestadas responden es que desean tener una maestra; pero si, al contrario, es un niño el que va a ingresar, algunos encuestados no ven ningún riesgo en dejar a su hijo con un maestro hombre, es más, se ve en algunos, como el padre encuestado, la tranquilidad de que lo educará con “disciplina”, por el supuesto carácter “estricto” que puede llegar a tener un hombre, ya que este es menos “amanerado”, y se diferencia de la maestra mujer, más “tierna” y “maternal”.

En las entrevistas se resalta que la “desconfianza” es uno de los principales sentimientos que se activan al momento de ver al maestro hombre asumiendo la responsabilidad de la primera infancia, pero al mismo tiempo, a partir de lo planteado por una de las entrevistadas, peculiarmente influenciada por los medios (pues menciona varios casos vistos en las “noticias”), la madre asume una posición similar con todos los que tengan contacto con su hija, tanto para el maestro hombre como una maestra, e incluso con el padre de su hija, que resume en una frase: “no sé si tenga algo mal en la cabeza, algo psicológico, pero yo desconfío de todos”.

La misma madre en su encuesta pone en el mismo nivel al maestro hombre con la maestra, en la medida en que para ella lo más importante es la forma en cómo tratan a sus hijos, pues compara con casos que vivió con otros hijos, en los que la maestra representaba un riesgo: delante de ella era una persona con los niños y niñas, pero por “detrás”, en el aula, era agresiva o “mandona”. Por esto no toma como requisito la cuestión de género, sino más bien que el maestro o maestra tengan la disposición para desempeñar su labor sin violentar a los niños y niñas a su cargo.

Llama la atención que las motivaciones principales de los maestros hombres para seguir desempeñándose en este rol se relacionen con una característica ideal del maestro hombre, casi

común en todas las respuestas entregadas: la importancia del “amor” principalmente por los niños, pero también por la “carrera” y al mismo tiempo la admiración que generan en las colegas por verlos a ellos enfrentarse a la sociedad, venciendo los conceptos e imágenes generalmente negativas, como las mencionadas.

Deseo-acción

La acción de las maestras encuestadas se enfoca en validar la práctica del maestro hombre en la educación inicial, confiando no solo en el hombre, desde su desempeño como profesional, sino sobre todo en la claridad que la institución tenga de las características de sus empleados, es decir, las maestras se apoyan en el criterio de las directivas del colegio en donde se encuentra desempeñando su labor.

Es también de resaltar que el único maestro hombre encuestado, estando en la posición de un padre de familia con un niño o niña menor de cinco años, e imaginando el caso hipotético de poder elegir el maestro, preferiría tomar la decisión de cambiar su hijo o hija de curso si el maestro es hombre, pues admite argumentos como la desconfianza y la intranquilidad, sentimientos que se reflejan en sus respuestas por lo que ha observado en los padres y madres que atiende.

Cuando se indaga a los encuestados acerca de lo que harían si el encargado de atender a su hijo o hija es un maestro hombre, responden que lo dejarían en el jardín, a pesar de la desconfianza, temor o duda que les genera, y lo valoran como una oportunidad para tener una experiencia distinta a la que conocen.

Es necesario decir también que muchos padres de familia se ven obligados a dejar a sus hijos por necesidad, principalmente porque las instituciones públicas son de carácter gratuito, lo que les permite ahorrar gastos, al mismo tiempo que quedan libres de la responsabilidad de su cuidado mientras ellos desarrollan su labor diaria, generalmente asociada a la zona comercial del sector.

Señalan que aunque dejarían a sus hijos en el jardín, siempre estarían prevenidos y recomendarían a alguna maestra el acompañamiento o la vigilancia, sobre todo esta prevención se evidencia en las niñas, ya que los padres de los niños hombres manifiestan menor incomodidad, en lugar de esto reconocerían y respetarían dicha labor y profesión.

Imaginarios sociales del maestro hombre para la educación inicial: entre la desconfianza y la profesión

Este apartado se encarga de dar a conocer de manera detallada los imaginarios develados gracias al proceso de investigación. Está organizado de tal forma que las primeras apreciaciones correspondan a lo más cercano a lo instituido, teniendo en cuenta que según Castoriadis: “La institución es la creación de sistemas simbólicos sancionados que establecen la regulación normativa, funciones y formas de pensar, representar, ser y actuar, que regulan las relaciones y las prácticas sociales” (Anzaldúa, 2010, p.27).

Se irá avanzando hacia lo encontrado acerca de lo instituyente, ya que, como dice Castoriadis, “comprobamos que la sociedad solo es en tanto se instituye y es instituido y que la institución es inconcebible sin la significación” (2013, p.558). Este apartado finaliza con una breve apreciación de parte del grupo investigador para evidenciar las posibles transformaciones que se dan gracias a la práctica del maestro hombre en educación inicial.

Entre la feminización y la desconfianza, un imaginario instituido del maestro hombre en educación inicial

Los imaginarios sociales que tienen los maestros y padres de familia del Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas sobre el maestro hombre en educación inicial, develados a través de esta investigación, son:

1. *La feminización de la educación para la primera infancia*: no se puede ocultar que en el país

históricamente la educación inicial ha estado bajo la responsabilidad femenina, como madres, monjas, docentes, y hoy con roles como el de “madres comunitarias” (Zabala, 2006). Es decir, este es un espacio en el que la mujer ha sido protagonista principal.

Como ya se mencionó, la feminización de la educación es una referencia conceptual que pervive en la tradición occidental, ya sea debido al culto mariano, como señala Aries (1987); o por ideas más modernas, como incluir a la mujer en espacios profesionales, lo que ha significado avances en la defensa de los derechos de la mujer, y que es notable especialmente a finales del siglo XVIII: “en 1783, en consonancia con el espíritu de la nueva época, abrieron dos nuevos espacios para la mujer de aquel entonces ya que podían ser además estudiantes y maestras”, ensanchando la lista de roles que las mujeres podían cumplir, al punto que “monjas y laicas empezaran a enseñar profesionalmente” (Velásquez, 1995, p.66).

Se puede considerar entonces que la profesión docente es una de las principales victorias que ha logrado la mujer en pro de su profesionalización académica en este país, no obstante la insuficiencia que ha tenido el Estado para garantizar los derechos de igualdad y género.

En nuestros países no han existido políticas directas que estimulen la participación económica de la mujer. Tal vez el aumento de su participación se pueda relacionar más fácilmente con la modernización, la urbanización, los procesos educativos y los cambios culturales (Velásquez, 1995).

Reconociendo que “la participación laboral femenina aumenta en la medida en que su nivel educativo se eleva” (Velásquez, 1995, p.307), la educación del país, en especial la atención a la infancia, ha generado un impacto benéfico en la evolución histórica de la mujer, por ende, en las luchas por los derechos del género.

Es interesante además que la mayor parte de la población consultada prefiere mujeres como

maestros para atender a niños y niñas menores de cinco años, aun cuando son conscientes de los posibles beneficios que trae consigo la participación del maestro hombre en la educación inicial.

2. *La desconfianza generalizada que se toma las aulas de clase para primera infancia ante la presencia de un maestro hombre*: esta es una de las cargas afectivas más notables que demuestran los padres de familia y, aunque en menor medida, también los maestros que acompañan la labor de los maestros hombres.

Tal desconfianza está justificada por lo general en publicaciones que se han hecho rumores de fácil difusión, principalmente por la influencia de los medios, que hacen énfasis en casos de abusos cometidos por personal docente, principalmente hombres. Se origina o refuerza así la imagen del “hombre peligroso”, que se fundamenta también en la tradición patriarcal que aleja al hombre de la educación de los niños y las niñas, tarea socialmente asignada a la mujer, en tanto este no está capacitado para asumir esta responsabilidad.

Así mismo, la desconfianza se puede convertir en el mecanismo por excelencia para invisibilizar la labor del docente hombre en primera infancia, pues aun cuando los maestros abusadores no tengan la especialidad para trabajar con primera infancia, quienes han desarrollado su labor de una mejor manera no recibirán la misma atención mediática que un hecho de este talante; por demás, persistirá la desconfianza hacia él.

3. *Irresponsabilidad*: esta es una de las características más otorgadas al hombre, tal vez apoyado en que, en muchos hogares de Colombia, la persona encargada realmente de los hijos es la madre. Considerando que hoy persisten los hogares con madres cabeza de familia, tanto así que en el Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas se menciona esta característica como una de las esenciales de la comunidad que rodea la institución (Proyecto, 2014), el hombre está clasificado por la comunidad como una figura temporal, pues es la madre

en su gran mayoría la que realmente tiene una presencia constante y se apersona de la crianza y educación de cada niño y niña.

No obstante, es necesario recordar que el hombre “irresponsable” es un concepto heredado de la tradición patriarcal, en la que la madre era “la intermediaria en la relación paterna, evitándole al padre las molestias de los hijos, a quienes ni entendía, ni sabía cómo tratar” (Alzate, 2003, p.54). Con ello se da cuenta de la evolución histórica de la idea de madre sacrificada por el hogar, al mismo tiempo que el hombre dedicaba su atención a otras tareas que giraran principalmente alrededor de la provisión.

La mujer quedaba entonces relegada a lo privado, mientras que el hombre se enfrentaba a la sociedad en beneficio de su desempeño laboral y personal en la sociedad a la que pertenecía; posiblemente de allí también provenga el hecho de que muchos hogares hoy tengan como principal responsable a madres cabeza de familia, que no solo se dedican a la crianza y educación de sus hijos e hijas, sino además a la provisión, ya que el padre prefiere no involucrarse o incluso evadir su responsabilidad.

De lo dicho anteriormente se deduce que el maestro hombre para cumplir con las expectativas de la comunidad tiene, entre otras tareas pendientes, la misión de enfrentarse a la asignación cultural que le relega solo a preocuparse “de sus propios hijos” o de que en su calidad de hombre o padre no debe intervenir en la educación de los niños y niñas más pequeños.

La maternidad y paternidad del maestro hombre: un imaginario social instituyente

Es importante resaltar que las categorías sociales de maternidad y paternidad están en lo álgido del debate acerca de la presencia del hombre en la educación para la primera infancia, ya que el hombre debe romper con el significado instituido de estas dos construcciones sociales, al mismo tiempo que con su práctica modifica los esquemas

de quienes comparten esta experiencia, incluidos todos los actores de la comunidad educativa. Este planteamiento permite hallar las siguientes consideraciones:

1. Uno de los supuestos aportes del maestro hombre a la educación inicial que se halló en esta investigación, desde las respuestas de los consultados, principalmente para el caso de la presencia del hombre como figura de autoridad, es que desde la práctica docente del maestro-hombre en la primera infancia se abre la posibilidad de “inculcar” la *disciplina* y el *carácter férreo de la masculinidad*, cualidad que aparece opuesta a la “ternura” y “apechiche” atribuidas a la práctica femenina.

Para hablar de esto no se puede desconocer la herencia militarista y religiosa de la educación del país, como señala Alzate:

La sociedad bogotana funcionaba bajo los principios de organización militar y religiosa, ambos contruidos sobre la base de desigualdad y dominación... estos principios, religioso y militar, impregnaban todas las instituciones. Las escuelas, con sus grandes internados, parecían más bien cuarteles o conventos. La disciplina que se decía debía regir en las familias para con los niños recordaba la disciplina férrea de aquellos cuarteles o conventos donde el silencio era la palabra vigente (2003, p.53).

Y más aún:

La autoridad, tanto escolar como familiar, era una autoridad distante, en aislamiento: el padre a quien se veía poco porque “no tenía por qué encargarse de los hijos, para eso estaba la madre”, y el maestro subido en una tarima y un pupitre se diferenciaban claramente del resto de la familia y de la clase (2003, p.54).

Es entonces esta alusión una enunciación nostálgica de lo que, según el modelo patriarcal, debe ser un hombre en la sociedad, una figura de autoridad, a la que solamente se le puede dirigir con respeto reverencial, este mismo respeto al que uno de

los entrevistados hacía referencia, contando que su compañera maestra llegó a sentir que él recibía toda la reverencia por parte de los padres de familia, lo que le dio la sensación de “desplazada”, ya que el “licenciado”, el “maestro” fueron títulos que las familias usaron para dirigirse al maestro hombre, tal como en la organización jerárquica del sacerdocio o el régimen castrista en los que el hombre era quien recibía los “honoros”.

Este trato disciplinado y férreo está basado en figuras de autoritarismo, que aluden a la constitución de un carácter recio, en el que más bien se admiten modelos de dominación: el más fuerte sobre el más débil, el hombre sobre la mujer, el patriarca sobre sus gobernados.

Los encuestados resaltan este carácter porque representa un beneficio adicional: la probabilidad de que los niños (varones) que son tratados fuertemente, son menos propensos a ser “amanerados” o “afeminados”, que si tuvieran una maestra mujer, ya que, según la población con la que se elaboró el ejercicio investigativo, la mujer tiende a interactuar con los niños y las niñas de forma más “suave” o “tierna”, lo que podría generar un desarrollo de la masculinidad desviada del imaginario social de esta categoría, basado en la tradición “patriarcal” que se mencionó anteriormente.

Uno de los deseos en los que se hizo mayor énfasis, por parte de los encuestados, es la oportunidad que se abre al permitir que el maestro hombre participe en la educación para la primera infancia, recuperando su figura de *paternidad*, incluso como sustituto del padre irresponsable que no asumió sus deberes por diversas razones; otro beneficio que se relaciona con la intención de los encuestados es que el maestro hombre asuma el rol temporal de figura paterna, disminuyendo la añoranza del padre mientras el niño no esté en el hogar, incluso si este lo compone también un padre.

Es posible que también se intente emular al padre que “da la disciplina”, aun cuando también se involucre otro sentimiento, el del padre que, venciendo “estereotipos culturales que limitan las posibilidades para que el padre se exprese afectivamente con

sus hijos" (Velásquez, 1995, p.369), da ese amor paternal que puede admitirse sentir.

Por último, la pregunta que se planteó en la entrevista, y que fue hecha solo a aquellos que observan la práctica docente de los maestros hombres que laboran en el Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas hacía referencia a la categoría social de maternidad (¿Se puede sacar a flote esa "maternidad" por parte de los maestros-hombres para poder llevar a cabo su labor con calidad?). Las respuestas arrojan un dato contradictorio con respecto a los párrafos anteriores, en los que se habló de figura paterna, pues surgen afirmaciones con respecto a que el maestro hombre tiene la posibilidad de expresarse e interactuar de manera "maternal", lo que para los entrevistados no solo mejoraría el desempeño laboral del docente sino además la relación con los niños y las niñas a cargo.

2. Entre los hallazgos en esta categoría se hace visible el discurso de protección de los derechos humanos y los derechos de la mujer, donde se antepone la *igualdad de género* como una de las peleas dadas por la sociedad en los últimos tiempos. Gracias a esta, la mujer ha ido ganando espacios que antes solo podía soñar. Para este caso, el debate se centra en el maestro hombre que, apoyado en esta perspectiva, defiende su labor con la primera infancia. Aunque los padres de familia consultados aluden en ocasiones a esta defensa, son las compañeras maestras las que a través de su formación académica sustentan con mayor fuerza argumentativa la posibilidad de que el hombre se haga a cargo de espacios no asignados tradicionalmente para él.

Este discurso les da licencia a aquellas personas que quieren incursionar en roles que convencionalmente no han estado dentro de los límites asignados socialmente a su género o inclinación sexual, para hacerlo sin temor a ser rechazadas por la ley, aunque conscientes de que enfrentarán aislamiento, estigmatización, señalamientos. El maestro hombre es una ruptura frente a lo instituido, es decir, la feminización de la educación. Por esto, la incursión del hombre en la educación para la primera infancia genera paulatinamente una

transformación en el imaginario social, lo que da lugar al siguiente apartado.

Transformación de un imaginario social

La presencia del maestro hombre en el Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas provoca como mínimo algunos cuestionamientos sobre el esquema educativo establecido, que tiende a la feminización, ya que cada paso que dan los maestros por el aprendizaje y desarrollo de los niños a su cargo da cuenta de la decisión que la institución tomó al dejarlos ejercer desde su aporte profesional en aulas de este tipo.

Al mismo tiempo se generan entre la población consultada, representante a su vez de la población que interactúa con ellos a diario, modificaciones en las significaciones que se venían tejiendo alrededor de la presencia del maestro hombre en la educación del niño y de la niña que no supera los cinco años. Esto se resume en una frase extraída de una de las entrevistas, donde el maestro hombre, consciente de su responsabilidad, asume que su propio trabajo "rompe las barreras de la sociedad". Se podría añadir que es una tarea de largo aliento, en la medida en que el esquema feminizado de la educación, cualquiera sea su origen (religión, doctrina militar, machismo), se ha mantenido vivo desde hace varios siglos.

REFERENCIAS

- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectiva*. Pereira: Papiro.
- Anzaldúa, R. (2010). *Imaginario social: creación y sentido, lo imaginario como significación de sentido*. México: Horizontes Educativos.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Santillana.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis C. (1997). El imaginario social instituyente. Traducción del francés: Luciana Volco. *Zona*

- Erógena*, 35 [en línea]. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Colombia. *Plan Nacional Decenal de Educación 2010-2016*. Recuperado de http://www.plan-decenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf
- Colombia, Congreso de la República, Ley 1098 de 2006. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/consultorio_juridico/documentos/familia/LEY-1098-DE-2006.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2007). *Política pública de primera infancia "Colombia por la primera Infancia"*. Bogotá: DNP.
- Proyecto Acunando un Sueño, Cobijando Saberes, Construyendo Realidades (2014). (documento en proceso de aprobación Secretaria Distrital de Integración Social). Bogotá: Centro Acunar Arte...Sanos de Sonrisas.
- Rodríguez, R. H. (2009). *El maestro en Colombia: hitos, avatares y paradojas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Velásquez, M. (1995). *Las mujeres en la historia de Colombia*. Bogotá: Norma.
- Zabala, J. C. (2006). *Las madres comunitarias en Colombia. Investigación sobre la evaluación participativa*. Granada: Universidad de Granada.



Juego de mesa *El escarabajo dorado**

Board Game “The Gold Bug”

Jhon Fredy Vargas**

Para citar este artículo: Vargas, J. F. (2014). Juego de mesa El escarabajo dorado. *Infancias Imágenes*, 13(2), 206-217

Recibido: 20-septiembre-2014 / **Aprobado:** 3-diciembre-2014

Resumen

El juego es una actividad humana fundamental y esencial para desarrollar las actitudes y habilidades del ser humano. El juego nos permite ser seres integrales. Huizinga ya lo mencionó cuando señaló que este es un aspecto virtual que los humanos usamos con una “finalidad terapéutica”. Por eso presentamos una diatriba a favor del juego en relación con la literatura, la lectura y la escritura en el aula de clases. Consecuentemente, la conjunción de estos elementos configura una didáctica con énfasis lúdico. La transmediación de la literatura a la lúdica permite un acercamiento más significativo de los estudiantes a la lectura, la escritura, las TIC y la literatura.

Palabras clave: didáctica, pedagogía crítica, transmediación, innovación

Abstract

Playing games is a fundamental and essential human activity to develop attitudes and skills of the human being. A game allows us to be whole beings. Huizinga already mentioned it when he said that this is a virtual appearance that humans use with “therapeutic purposes”. Therefore, we present a diatribe in favor of games in relation to literature, reading and writing in the classroom. As a result, the combination of these elements set a teaching with emphasis on playful. The transmediation of literature to playful allows a more meaningful approach of students to reading, writing, ICT and literature.

Keywords: didactics, critical pedagogy, transmediation, innovation

* Avances de investigación *Didáctica de la literatura* (inició en julio de 2013).

** Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana; docente de Humanidades en la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: varjhon@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El juego de mesa permite explorar, aprender y conocer. Para Severino (2005) es “un instrumento didáctico básico que posee un tablero y accesorios, así como una forma de interacción mediada” (p.13), ya que el tablero centraliza la atención desde los aspectos como el espacio, el orden, los accesorios y las reglas. Por ello el juego posee la capacidad de sustraernos del mundo, y también es un reflejo de las interacciones sociales.

Los juegos de mesa permiten ampliar las dimensiones humanas, ya que insertan a los sujetos en una dinámica virtual en donde se pone a prueba la creatividad y la imaginación para proyectar una victoria, usando las habilidades y estrategias posibles. Habilidades *intelectuales*, como el razonamiento; *afectivas*, como la autoestima, la percepción del otro; y *sociales*, como el saber colegir, negociar e interactuar con los jugadores. Así, el juego puede ser utilizado por la escuela para motivar, formar y consolidar aprendizajes.

El primer juego de mesa del que se tiene constancia con nombre propio es el juego egipcio del *Senet*, cuyos más antiguos restos se remontan hasta hace 5.500 años, y que fue representado en pinturas murales y en tesoros de tumbas faraónicas. En la tumba de la esposa del faraón Ramsés II se puede encontrar una pintura donde la propia Nefertari juega contra un enemigo invisible, tal vez en competencia con los mismos dioses

En conclusión, los juegos son una expresión abstracta de actividades humanas como la subsistencia, la horticultura, la caza, la aventura y la lucha. A causa de ello, se puede implementar en las escuelas para dinamizar y cristalizar valores pedagógicos que repercutan en la cotidianidad de los estudiantes. Es una herramienta que permite un uso interdisciplinar y multimodal de los procesos académicos, partiendo de situaciones concretas a abstractas. A continuación se presenta cómo se desarrolló la experiencia pedagógica literaria del juego *El escarabajo dorado*, cuyo fundamento es el cuento de Edgar Allan Poe que lleva el mismo título.

MARCO TEÓRICO

La lectura... ¿El lector? Entre lectores-internautas y la función de los textos

Sobre la lectura, Bourdieu afirma que: “Es un consumo cultural, que no es sino uno entre otros, que tiene particularidades” (2010, p.253). Las particularidades son las relaciones sociales que cumple la lectura en la sociedad, que se expresan en las preguntas: ¿Quién es el lector? ¿Cómo lee? ¿Qué uso se da a lo que se lee? Bourdieu señala que “el lector es alguien muy diferente, es alguien cuya producción consiste en hablar de las obras de otros. Esta división que corresponde a las del escritor crítico, es fundamental en la división de trabajo social” (p.254). Entonces, el lector no es una especie de trabajador burocrático, como se interpretarían básicamente las palabras de Bourdieu, sino un lector funcional o con sentido hacia la construcción de conocimiento y socialización de la experiencia lectora.

Tales cuestionamientos nos lanzan a las concepciones sobre la lectura, en el sentido de la lectura con énfasis en lo social, pues mediante ella existe una democratización de los textos y del valor de la experiencia lectora, mediada por objetos didácticos como el blog y el juego de mesa. El valor de la lectura surge en Bourdieu (2010) desde una crítica social a los procesos de producción y los sujetos que producen “legítimamente”, ya que “la creatividad aparece menos como una virtud profesional (de artistas, escritores y científicos) o una gracia de aristócratas; se anuncia como una virtud para la generación de valor en el trabajo y el disfrute personal” (p.54). Por lo tanto, señalamos y reivindicamos que el lector debe gozar de un universo de posibilidades para ejercitar dicha actividad de creación mediante la lectura de literatura.

Chartier (citado en Canclini, 2007, p.80.) señala:

Se lee de otras maneras, por ejemplo escribiendo y modificando. Antes, con el libro impreso, era posible anotar en los márgenes o huecos de la página, “una

escritura que se insinuaba pero que no podía modificar el enunciado del texto ni borrarlo”; ahora el lector puede intervenir el texto electrónico, “cortar, desplazar, cambiar el orden, introducir su propia escritura”.

A causa de ello se propuso la creación de un blog que se conectó con el juego de mesa, para que los lectores entraran en diálogo con diversas plataformas y se acercaran al acervo cultural, como señala Canclini (2007), cuando se refirió a Bajtín: “La cultura como un proceso de interacción fue, en primer lugar, algo evidente (...), y en las artes y la literatura para quienes vieron la relación literaria como un diálogo” (p.73).

En consecuencia, ya no se hablaría propiamente de lectores, sino de *internautas*, porque accedieron a plataformas concretas como el juego de mesa y a virtuales como el blog; que les permiten aventurar en la red del conocimiento. Para Canclini, “ser internauta aumenta, para millones de personas, la posibilidad de ser lectores y espectadores” (p.78). Por lo tanto, la pregunta sobre la función de los textos en la era digital es fundamental, porque se cree que leer un texto es simplemente comprenderlo, descubrir sus niveles de textualización (el sintáctico, el semántico y el pragmático) y, por último, reproducirlos mediante producciones posteriores. En realidad no todos los textos están hechos para ser comprendidos en ese sentido porque, según Bourdieu: “hay que hacer (...) una crítica del estatus social del documento: ese texto ¿para qué uso social se ha hecho?” (2010, p.257). ¿Qué comunican los textos cuando se los interroga? No solo como textos, sino en su valor de uso social, ya que pueden transmitir un valor agregado, la información sobre su naturaleza ideológica. La creación de un juego de mesa desde el cuento *El escarabajo de oro*, del maestro del terror Edgar Allan Poe, es una propuesta lúdica a la reflexión sobre el uso social de la literatura en la escuela.

Innovación: juego de mesa *El escarabajo dorado*

Los niños y el juego son un solo espíritu, no hay niño en el mundo que no juegue, todos los niños

lo practican con espontaneidad y alegría. Está demostrado que permite desarrollar la personalidad del niño. Según la Unesco: “La guerra, la miseria, al dejar al individuo entregado únicamente a la preocupación de la supervivencia, haciendo con ello difícil o incluso imposible el juego, hacen que se marchite la personalidad” (1980, p.5).

Así las cosas, la escuela no debería dejar por fuera este aspecto esencial; está en la imperiosa necesidad de tenerlo en cuenta, aprovecharlo y proyectarlo. Aunque, en efecto, el juego ofrece al pedagogo un medio de conocer mejor al niño y de renovar los métodos pedagógicos, su introducción en la escuela plantea numerosos problemas de índole cognitivo, actitudinal y procedimental.

Para Henry Bett (1926),

los juegos son un resurgimiento involuntario de instintos vitales que han perdido hoy su significación; para otros, el juego es una actividad funcional de distensión, o bien el medio de invertir un excedente de energía que las actividades de supervivencia no pueden, o ya no pueden, absorber (p.7).

El juego está cargado de elementos psicológicos determinantes para comprender las manifestaciones de los niños y sus modos de pensamiento y comportamiento.

La etimología nos enseña por ejemplo que el adjetivo *lúdico* (o *lúdico*) deriva en términos modernos como *ludoteca*. Entonces el juego es un espacio concreto que se proyecta hacia lo abstracto, ya que nos facilita la construcción de conocimientos, comportamientos, actitudes y personalidades. Chateau (1955) señala que “el lugar ocupado por el periodo de juego en la infancia es también un signo equívoco de la inferioridad o superioridad de una especie”. Lo menciona porque los animales también juegan, pero lo que los diferencia de los humanos es el desarrollo de la *psique*, ya que esta configura la personalidad del niño, el juego es el centro de la vida los niños. Ante ello, los maestros deberían incluirlo en algunas interacciones del currículo, pues el niño sin esta modalidad pedagógica se pierde la

esencia misma de la función que nos rige... Es imposible dejarlo por fuera del escenario escolar.

La propuesta pedagógica

El enfoque de la propuesta es la multimodalidad en el aprendizaje, una propuesta didáctica y pedagógica que retoma aspectos de la psicología, la lingüística, la sociología y la teoría crítica. Ahondaremos sobre este tema y sobre asuntos de lo público, lo privado, la didáctica crítica y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lorente (2009) dice que: "Para el individuo, el espacio público no es más que una especie de pantalla gigante en la cual se proyectan las preocupaciones privadas" (p.101). Aquí se necesita cuestionar la formación crítica del individuo, porque antes debe tener plena conciencia de su ser ciudadano, como hombre político y social, teniendo presente la personalidad.

El uso social de la literatura mediante el juego no pretende ser únicamente moralizante, sino más bien potenciador del derecho a la autonomía del jugador, que ahonda en la capacidad para tomar decisiones, asumir consecuencias y evaluar el actuar. El propósito es permitir el desarrollo de la capacidad intelectual de los niños para que puedan autorregularse en comunidad, sopesando las posibilidades culturales que les ofrece el mundo.

La didáctica es fundamental para trazar modelos de conducción pedagógica, pero debe ligarse al contexto de la escuela y promover una interacción entre el contexto próximo de los educandos y los ideales de formación. Según Escudero (1981) la didáctica es la "ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendientes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral" (p.17).

Los objetos didácticos que se produzcan sobre esta línea de investigación deben generar reflexiones críticas entre el estudiante y el conocimiento. En conclusión, se aborda una actitud crítica, entendida así: "cuando somos capaces de abordar el

análisis de un objeto —o fenómeno— desde una perspectiva diferente a la usual, suscitando pensamientos divergentes y creativos respecto al mismo" (Lorente, 2009, p.110).

Aportes de la teoría crítica

Los postulados de este apartado circunscriben la posición pedagógica que proponemos en nuestras interacciones escolares. El objetivo no es dar cuenta de la naturaleza analítica de la teoría crítica, sino fundamentar principios de formación que dicha teoría irradia hacia la didáctica y la pedagogía.

La ruta para la formulación de teorías desde el aspecto crítico del pensamiento comprende estos pasos: descripción de fenómenos sociales, comparación detallada de hechos escogidos en su conjunto y formación de conceptos generales. Como podemos apreciar, el proceso para la construcción de las teorías es cíclico, depende del estudio que realice el investigador en comunidad, pues no son meros datos sin carne viva, sino datos e informaciones conjuntas que surgen desde el diálogo intersubjetivo con los actores sociales.

Cabe señalar que el hecho pedagógico es una construcción social, el profesor no arremete su voluntarismo pedagógico a ultranza de las conclusiones positivas que desea imponer, máxime cuando es consciente del papel histórico que cumple. El acontecer pedagógico surge de la dialéctica entre sociedad y ciencia, ponderando la experiencia y las hipótesis de los contextos cotidianos. Aunque, como vemos, la intención es proponer que las clases oprimidas accedan a educación de calidad, con conciencia sobrepasando el pensamiento gregario y encerrado para superar las desigualdades sociales.

En conclusión, la escuela debería ser un espacio para la reflexión constante del futuro en el presente, porque allí es donde se proyectan las posibilidades de la existencia humana; no es únicamente un campo de adiestramiento para la producción de la industria, sino un espacio para la formación del pensamiento... narrativo, fantástico, creativo y lúdico. En palabras de Horkheimer, el

escenario escolar no solo debe desarrollar “la capacidad para realizar actos de pensamiento tales como se requiere en la vida social y en la ciencia” (2000, p.55). Por lo tanto, esta investigación centra su atención en el juego que libera y potencia la personalidad sin verificar horarios, sin simular y continuar en la contradicción social.

Descripción del juego de mesa *El escarabajo dorado*

Ese es un juego creado con base en el cuento *El escarabajo de oro*, de Edgar Allan Poe.

Edades:

10 a 17 años (las instrucciones varían según la edad).

10 a 15 años: las preguntas se enfocan en la comprensión lectora (competencia literal) de textos cortos.

16 a 17 años: las preguntas se enfocan en cuestiones sobre qué es investigar.

Modalidad del juego:

habilidades lectoras, específicamente la competencia literal.

Propósito:

desarrollar el nivel básico de competencia lectora mediante el juego de mesa.

Número de jugadores:

cuatro.

Descripción de tablero:

Imagen 1. Tablero de juego



Fotografía del tablero del juego de mesa *El escarabajo dorado*

Dicho juego tiene un soporte digital, en forma de blog. En internet se ha creado un sitio para complementar, ampliar y difundir el juego de mesa, recurriendo a los aportes y críticas por parte de los estudiantes a esta multimodalidad en el aprendizaje. En el blog *Sigue las huellas* hay una versión virtual del juego y del cuento de Edgar Allan Poe, así como opciones para explorar, comentar y construir socialmente la herramienta didáctica.

El tablero, que es de madera, tiene las cuatro salidas, una para cada jugador; en el camino de las rutas hay tres objetos y tres trivias respectivamente. Las trivias son preguntas de comprensión lectora, por cada respuesta positiva el jugador adquiere el objeto de la casilla siguiente para encontrar el tesoro (estos objetos también son comodines: la guadaña, el cordel y el perro). Los comodines son puntos extras que se necesitan para encontrar el tesoro. El juego se desarrolla en la isla de Sullivan (como en el cuento), allí hay una cárcel, así que el jugador debe procurar no entrar en ella. En el centro o llegada está el escarabajo dorado con una llave para abrir el cofre que contiene una última prueba y un premio para el ganador (imagen 2).

Imagen 2. Premio para el ganador



Piezas del juego:

1 tablero de madera

4 cartas de los personajes con su descripción, que se ubican en la salida

Imagen 3. Cartas de cada jugador



4 fichas movibles de los personajes

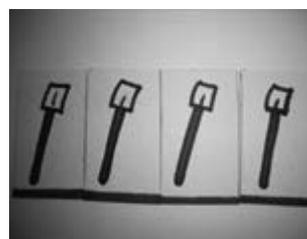
Imagen 4. Fichas



12 comodines con color representativo en la parte inferior y significado en el respaldo, repartidos así:

4 comodines de ayuda (palas de color azul). Significa que el jugador ante una trivía compleja de comprensión puede optar por una pregunta más sencilla, que estará al respaldo del comodín.

Imagen 5. Comodines azules



4 comodines (calaveras de color negro). Significa que el jugador pierde un comodín de ayuda, en este caso una pala.

Imagen 6. Comodines negros



4 comodines negativos (farol de color rojo). Significa que debe retroceder una casilla en la ruta del tablero.

Imagen 7. Comodines rojos



1 dado con los números uno y dos para moverse por las casillas. Este dado contiene los colores para los comodines (azul, rojo y negro), porque cuando el jugador haya sacado el mismo color dos veces seguidas en cada partida, adquirirá un comodín. El dado trae un lado en blanco, el cual

significa que se pierde un turno. Si se acumulan dos turnos consecutivos en blanco, el jugador debe entrar a la cárcel.

Imagen 8. Dado con colores y dos números



1 dado con todos los números, el cual sirve para salir de la cárcel. Únicamente se sale sacando el puntaje más alto del dado, por lo tanto, con el seis saldrá el jugador de la cárcel a la casilla donde estaba antes de caer en la prisión.

Imagen 9. Dado con seis números y detalle de la cárcel



1 llave en la espalda del escarabajo para abrir el cofre y completar la última prueba.

Imagen 10. Punto de llegada y llaves



1 cofre de madera mediano con la última prueba

Imagen 11. Cofre



Objetivo: desarrollar la competencia lectora en los jugadores usando como estrategia didáctica el juego de mesa.

Requisitos del juego: la ruta empieza desde la casilla de salida hasta el círculo rojo con el escarabajo dorado, la llegada. Hay dos tipos de casillas, uno es la trivia, que es sobre preguntas de comprensión lectora, y una casilla de objetos a la cual se pasa automáticamente contestando correctamente las preguntas de cada trivia. El primero que llegue al escarabajo dorado toma la llave y abre el cofre para completar la última prueba.

En momento de empate se deben contar los comodines que adquirieron los jugadores, el que tenga más comodines positivos podrá tomar la llave y completar la última prueba. Hay que recordar que los comodines son objetos que ayudan a obtener el cofre, pero también hay comodines negativos, y que los objetos del tablero se cuentan como comodines (guadaña, cordel y perro). Se pueden modificar las reglas para obtener los comodines, creando pruebas propias, mediante penitencias o acciones de la vida cotidiana como bailar, cantar, hacer fonomímica, dibujar a la persona de la derecha, etc.

Rol del maestro: el maestro toma la posición de coordinador en las plataformas donde se trabajó, es decir, en el blog *Sigue las huellas*. Él es un orientador de los enlaces y de los contenidos, pero está sujeto a las modificaciones y sugerencias de los internautas. En el juego, el maestro es una especie de árbitro que posee protagonismo inicial, porque

antes de empezar las partidas leerá las reglas y ampliará la información pertinente que requieran los jugadores; después será un observador más de las acciones de los jugadores, ya que la idea es que exista una autorregulación por parte de los estudiantes en el escenario del juego.

No se trata de que el profesor al iniciar sea dinámico y después pasivo, sino que sus fuerzas pedagógicas se evidenciarán con más potencia antes y después de realizar la dinámica del juego, porque después tendrá un protagonismo esencial, promoviendo la lectura de otros textos literarios y su socialización.

Rol del estudiante: para el caso del blog, el estudiante es un internauta, porque debe moverse entre dos espacios interrelacionados, el blog y sus contenidos y el juego de mesa. Entonces, sus acciones estarán encaminadas en principio a la exploración libre de este recurso digital y sus propuestas. Después de acceder a esta plataforma, se desplazará, por invitación del docente, hacia el juego de mesa, para vivenciar un contenido del blog. La actitud crítica es esencial en este trabajo porque al juego y al blog le subyace una serie de preguntas sobre la producción de sentido, y no únicamente sobre la reproducción de sentido.

Resultados de la innovación

El resultado de la experiencia fue gratificante porque nos acercamos de forma inusual a los estudiantes, ellos accedieron a un cúmulo de posibilidades

para la exploración del conocimiento, la formación crítica y divertida. Los elementos didácticos contruidos irrumpieron en el escenario de la cotidianidad escolar para construir espacios de reflexión y acción frente a la lectura y la literatura con sentido crítico.

La mediación de la literatura por un juego de mesa fue la posibilidad para promover la lectura y la exploración de diversas fuentes de conocimiento, porque la extrafuncionalidad del objeto pedagógico provocó en los estudiantes diversas modalidades de aprendizaje. En el tablero del juego había estaciones asociadas a lectura, como las casillas y sus estaciones, como casillas asociadas al azar, al juego, a la suerte... conjugación estu- penda entre lectura, literatura y azar.

Los estudiantes que terminasen el juego debían descifrar el mensaje oculto que contenía el cofre: mientras en el relato de Edgar Allan Poe se usaban los pictogramas como camino de migajas para que Mr. Legrand descubriera la ubicación del tesoro; en el juego de mesa se usaron los pictogramas para avanzar en la interpretación y conocer a los lectores competentes. En este momento, la lectura dejó de ser literal para convertirse en una instancia global, contextual y de interpretación, y las actitudes y las expresiones de los estudiantes se enfocaron en la complejidad, laboriosidad y rapidez para completar el reto. A continuación se evidencia el mensaje oculto, las pistas y los esfuerzos de los estudiantes por completar la interpretación del mensaje.

Imagen 12. Fragmento del texto

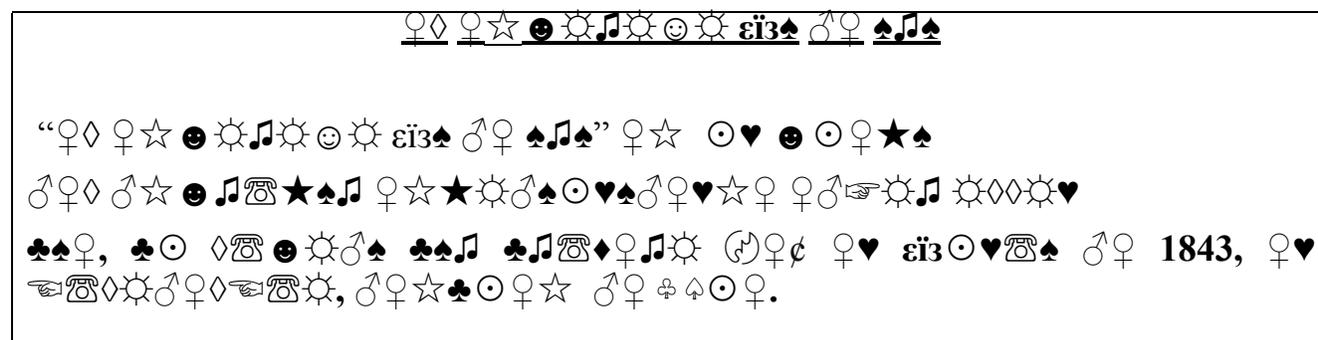


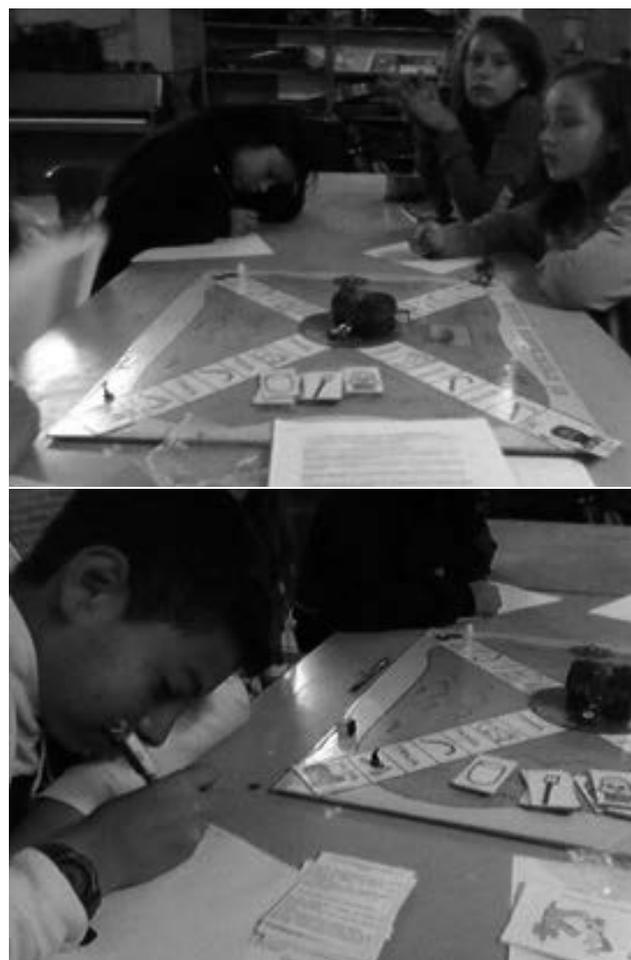
Imagen 13. Pistas para descifrar el texto

LETRA	SÍMBOLO
A	☀
B	
C	☹
D	♂
E	♀
F	☞
G	☜
H	☎
I	☎
J	ειβ
K	☞
L	◇
M	◆
N	♥
O	♠
P	♣
Q	♣ ♠
R	♪
S	☆
T	★
U	☉
V	☞
W	••
X	☞
Y	
Z	¢
Ñ	∂
CH	©

Posteriormente, los estudiantes debían continuar en una modalidad del aprendizaje distinto, etapa que se denominó “creación y producción de juegos”. La capacidad para leer se fundamenta en las habilidades interpretativas de los estudiantes, es decir que se debía pasar de la simple *doxa*, lectura y discusión del proceso, a la *poiesis* o producción

de juegos por parte de los estudiantes con fines lúdicos y cognitivos.

Imagen 14. Fotos del momento de interpretación del texto



La lectura de la literatura debe llevar a los lectores hacia sentidos plurisignificativos de interpretación, siguiendo la naturaleza del texto, pero incluyendo, según Eco (1985), la capacidad para trascender la información inmediata en mensajes ocultos que pueden convertirse en textos con actos de habla que recrean, enriquecen y actualizan el texto originario, lo que permite renovar los horizontes posibles de interpretación y canalizar la estrategia implementada hacía la creación de juegos propios.

En el transcurso del proceso se usaron las tecnologías de la información y la comunicación, ya

que se investigó en la web cómo crear juegos de rol, de mesa y temáticos. En la creación de los juegos se evidenció el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo, la asignación de roles como manifestaciones propias de la dinámica de grupo. En una jornada de sensibilización los estudiantes leyeron el cuento: *El soldadito de plomo*, de Andersen, para crear sus propias historias y sus juegos. Posteriormente compartieron a la comunidad sus producciones (ver imágenes de la sensibilización).

Imagen 15. Sensibilización



Puesta en escena del acercamiento TIC y juegos. Colegio José Martí, IED - Biblioteca El Tunal, Bogotá, 2014.

En la etapa final del proceso se promovió entre los estudiantes la creación de un blog donde expresaran los conocimientos que habían adquirido, así como las dificultades que tuvieron. Por consiguiente allí registraron las percepciones que tenían sobre el trabajo realizado. Se recalca que las preguntas no se enfocaron únicamente hacia los conocimientos adquiridos, sino que también se tuvieron en cuenta las estrategias, los móviles, los ambientes y factores asociados al aprendizaje y al fomento de la lectura de literatura... Por eso afirmamos que es más relevante preguntar sobre la experiencia de aprendizaje y luego sobre los resultados cognitivos obtenidos, ya que la modalidad de aprendizaje usada prescinde de lo instrumental y enfatiza en la experiencia estética del juego, de la lectura, de la literatura y del aprendizaje.

Por lo tanto, el rol del docente es fundamental al inicio y después de las actividades de exploración

porque él es quien inserta las situaciones de aprendizaje en el contexto cotidiano de los estudiantes. El propósito del proyecto en un primer momento fue acercar a los estudiantes de manera didáctica a la lectura, la investigación y la literatura mediante el blog y el juego de mesa, pero la intención posterior fue fundamentar la actitud crítica del estudiante para que relea el contexto histórico donde él está insertado.

El resultado desde el juego de mesa fue satisfactorio, falible y lleno de muchas posibilidades de interpretación. Los estudiantes al iniciar la sesión de juego estaban potencialmente curiosos, querían saber de qué trataba, qué tenía el cofre, cómo se jugaba, por qué las fichas. Luego los profesores les explicaron los elementos y funciones del juego, el tablero, las casillas, la ruta, la cárcel, el objetivo y los espacios; luego se leyeron las reglas y las posibles modificaciones, y por último se dio la pauta para que jugaran-exploraran.

Los chicos se enfrentaron a pruebas de comprensión lectora y a objetos que les servían para obtener el tesoro. En las sociedades capitalistas se cree que el tesoro es un premio material, pero

en este caso era un reconocimiento y un premio simbólico por las capacidades lectoras en los tres niveles (literal, intertextual y contextual-crítico), aunque esto al principio causó decepción entre los estudiantes, después comprendieron que el mejor premio no es una cosa material, sino su propio proceso de formación, tamizado por la experiencia didáctica y divertida (ver impresiones escritas en el blog *Sigue las huellas*).

CONCLUSIONES

En el enfoque de la didáctica crítica se mencionaba que la dignidad humana se debe vincular en todas las acciones pedagógicas, y que la formación del ciudadano estaba relegada a “la pantalla gigante”, es por eso que la formulación y desarrollo de este proyecto revitaliza los aspectos marchitos de la personalidad de los estudiantes en el escenario de la escuela. El juego como estrategia concreta posibilitó el acercamiento entre estudiantes, competencias en lenguaje y el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se trabajó la lectura en nivel literal, social y de goce; así como en la

Imagen 16. Aportes en el blog *Sigue las huellas*



lectura del cuento, se abordaron preguntas sobre el racismo, partiendo del personaje Júpiter, que es de ascendencia africana.

El enfoque pedagógico desde una propuesta didáctica es fundamental para llevar a cabo acciones que impacten en la experiencia de los estudiantes y de los profesores, porque su práctica y el contexto están atravesados por discursos y hechos históricos que puede reconocer. Entonces, al plantear este proyecto hay que ser conscientes de las limitaciones, pero ante todo de las posibilidades: las que brindan los estudiantes y los hechos.

Por lo tanto, concebir la enseñanza-aprendizaje desde el enfoque crítico, vincularlo con el juego, la lúdica, las tecnologías, la multimodalidad, la literatura y la comprensión lectora abre un universo de posibilidades que permite a los estudiantes y profesores no ceñirse a prejuicios, sino vivenciar conjuntamente los procesos pedagógicos, en torno a rituales antiquísimos de interacción concreta y abstracta, el juego y la comunicación mediada.

Los estudiantes tomaron los objetos didácticos (blog y juego de mesa) como instrumentos para interactuar, conocer, aprender, divertirse, comunicar y autoevaluar. El entusiasmo y espontaneidad de las actividades permitieron vincular aspectos de su personalidad que antes no se habían tomado en cuenta para repensar la labor docente, la cual no se forma únicamente para la producción de mano de obra calificada, sino para la configuración de experiencias significativas que permitirán consolidar su personalidad ahora, para el presente.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2001). *Lecteurs et lectures à l'âge de la textualité électronique*. Recuperado de http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/chartier2.html
- Chateau, J. (1955). *El carrete y la imaginación en el juego de los niños*. París: Librería Filosófica J. Vrin.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Escudero, J. M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Lorente, P. G. (2009). *Didáctica crítica y comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Unesco. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: serie Estudios y documentos de educación.

Páginas electrónicas consultadas

- <http://es.wikihow.com/hacer-tu-propio-juego-de-mesa>
- <http://www.ludoteca.com/juegos.html>
- <http://teachnancymoreno.blogspot.com/2013/04/que-es-investigar.html>



Poema a la partida

17/11/14

Hoy siento que
se me resquebraja
el corazón
con la incógnita que pasa
al lado de la razón
como el murmullo de la farsa
como la gota que resbala del tazón
es el golpe contra el asfalto
la pérdida de un ser querido
y como de dolientes lágrimas
la sangre se vuelve espesa y endurece el
corazón,
días como hoy son los que
menos deberían repetirse,
pero son los que más nos unen y aunque
es el evento más esperado, siempre es el
más doloroso.



Verso sin filosofía

17/11/14

Me siento morir entre poesías sin
tiempo, entre versos sin rima y prosas
infinitas que desgarran las cortinas
que esconden mi pasión y ocultan mi
pensar y mi existir.

Siento quebrarse mis dedos contra el
papel y la tinta recorrer mis manos,
como si cada ruido que escucho a lo
largo de los días intentara anunciar un
despertar de largas noches de insomnio
que no sacan de mi cabeza cómo pude
perderla y que no dejan de martillar en
mis huesos la huella que dejó en mí
y en mi sentir, como quien abolla mi
alma y desarma mi mente cuando se
va a sus viajes sin tiempo, esos viajes
que desgarran mi corazón y lo reparan
cuando vuelve.

Nostalgia de media tarde

11/11/14

Siento ahogarme en el pasado y en las olas de la nostalgia de una fría media tarde que invade de recuerdos la satisfacción vacía de mirar hacia adelante viendo con melancolía el enmarcado subconsciente de la trillada frase “todo tiempo pasado fue mejor”, aunque podríamos que el presente fuera igual o incluso mejor que el pasado . Todo depende de los ojos con los que lo veamos, así como vemos lentamente el futuro ser nuestro pasado, que según la sociedad es mejor que lo que vivimos o podremos llegar a vivir, como el frío golpe de no poder retroceder el tiempo es el duro golpe de tener recuerdos que solo suaviza el deber moral de crear cada vez nuevos recuerdos.

La rosa

07/11/10

Mañana mañana y mañana

Las rosas níveas brillan con el sol, mientras tú callas tu corazón grita, cada palpito tuyo significa que para mí el cielo brilla en una fantasía infinita. El cielo azul nunca marchita en el país en el que tu corazón ilumina mi alma y las rosas nunca mueren.

La vida

07/11/10

La vida tiene un sentido del humor muy particular, sabe cómo hacernos reír y llorar, también sabe cómo hacernos gritar y balbucear palabras que nadie conoce. Además sabe cómo hacernos sonrojar y palidecer, sin embargo sabe cómo hacernos rabiarse y sonreír. Pero algún día nuestra vida se esfumará y tal vez sea en el momento menos esperado.

El amor

07/11/10

El amor es una rosa que nunca marchita, ante la inerte incertidumbre de un mundo vacío y sombrío que vive bajo la llama de sí mismo, siempre pasa entre nosotros sin ser visto, hay amores resistentes como el acero, así como los hay frágiles como el cristal. Pero el amor debe ser libre, ya que en muchos está enjaulado y nunca será liberado.

La paz

07/11/10

Es una lúgubre bandera
que cada día marchita
cada vez se ve más obsoleta
ya casi muerta
por una guerra infinita
la guerra no calla
la paz no habla
la paz tiene un incesante grito
por hacerse notar
la blanca bandera jamás bajará

Un poeta

12/07/11

Un poeta es un guerrero
cuya espada es una pluma y su escudo
es un cuaderno,
sus mejores armas, sus letras,
su rival, la ignorancia,
sus barreras, la ortografía
sus fieles compañeros
son sus ideas y su imaginación



Soy Nicolás Sandoval, tengo quince años. Aunque la poesía entró a mi vida hace poco menos de cinco años, a mi nombre hay diecinueve poemas y un reconocimiento otorgado en el año 2012 por el colegio Claretiano de Bosa. Una de las principales razones por las que he empezado a adentrarme en el mundo de la poesía es el simple hecho de dar a conocer mi punto de vista del mundo. Nicolás Sandoval desde hace ocho años es locutor del programa de radio infantil "Tripulantes".

Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.

- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con "Figura": luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

El comité editorial de la revista **Infancias Imágenes** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de **Infancias Imágenes** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las

decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluayan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Infancias Imágenes pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Infancias Imágenes garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Infancias Imágenes se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los

interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Infancias Imágenes asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Infancias Imágenes garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. *Infancias Imágenes* garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

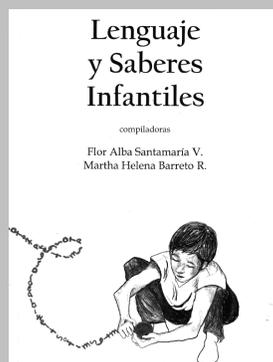
Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

Libros de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño



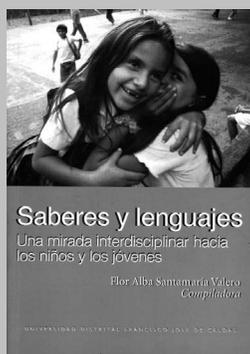
ISBN 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178
Disponible en físico

Título: *Lenguajes y saberes infantiles*

Compiladoras: Flor Alba Santamaría
Martha Helena Barreto

Editorial: *Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4
Año: 2008
Tamaño: 17x24 cm
Páginas: 180

Título: *Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

En abril de 2007, se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en desarrollo del niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.

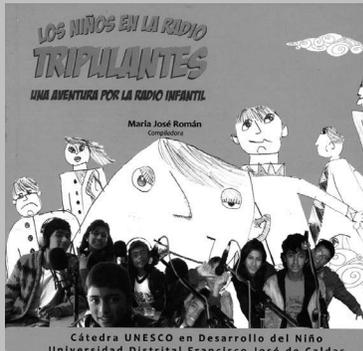


ISBN 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum
Disponible en físico

Título: *Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El libro *Contar y pintar el agua* nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

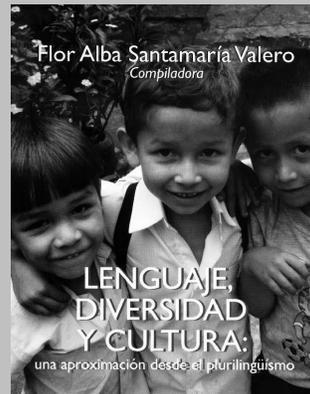


ISBN: 978-958-8337-62-3
Páginas: 96
Año: 2009
Disponible en físico

Título: *Los niños en la radio. “Tripulantes: una aventura por la radio infantil”*

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil y presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de tripulantes y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



ISBN 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112
Disponible en físico

Título: *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Título: *Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones*

Autoras: Flor Alba Santamaría, Carolina Rodríguez, Karina Bothert, Andrea Ruiz

Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La pregunta esencial que dio origen a la investigación, cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que la observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

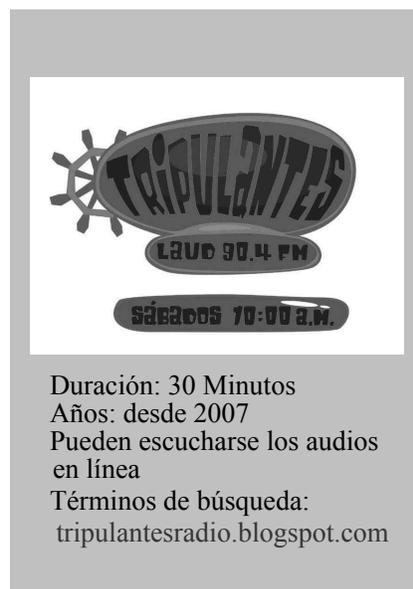
Otras producciones académicas



Título: *Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación*

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

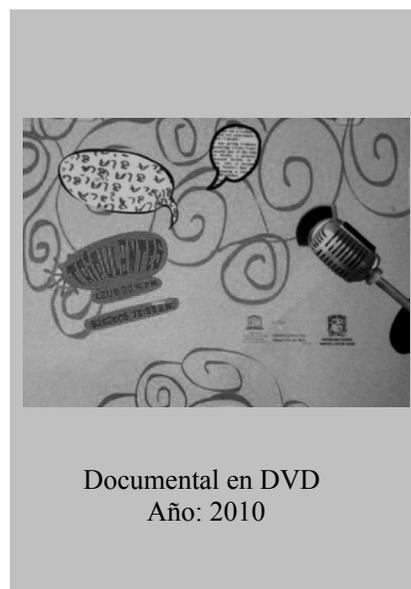
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro donde especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



Programa de radio infantil Tripulantes

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos. Laura, Ana María, Duván, Nico y Julián se convierten en los Tripulantes, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

Cada sábado uno de ellos llega con una anécdota que vivió, una historia que escuchó o un suceso que vio, y se lo cuenta a sus amigos, que analizan y comentan desde su propia perspectiva.



Título: *Tripulantes: una aventura por la radio infantil*

Realizadora: Milena Forero

Este corto documental presenta las concepciones de los niños “tripulantes” acerca de sus experiencias en la radio infantil. Ha sido presentado en el Festival de Cine Infantil Cinécita, en Santa Marta, en julio de 2010, en la 23ª Feria Internacional del Libro de Bogotá y en el IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño “Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación”, en octubre de 2010.



2 DVD de audio
Año: 2009

Título: *Los niños en la radio: lo mejor de Tripulantes*

Autor: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importante del país.



Documental en DVD
Año: 2008

Título: *Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno*

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.



Video experimental en DVD
Año: 2004

Título: *SensaciónES*

Este es un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono + 571 323 93 00, ext. 1704.

La Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.



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



Cátedra UNESCO
en Desarrollo
del Niño



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

