

**INFANCIA**  
**RECUPERADA**  
*de lo perdido a lo hallado*

Nº 1. Segundo semestre de 2014

**INFANCIA**  
**RECUPERADA**  
*de lo perdido a lo hallado*

Nº 1. Segundo semestre de 2014  
ISSN 2389-9476



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Facultad de Ciencias y Educación

**Revista Infancia Recuperada**  
**De lo perdido a lo hallado**  
**ISSN: 2389-9476**

<b>Publicación</b> Nº 1. Segundo semestre de 2014	<b>Dirección Sección de Publicaciones</b> Rubén Eliécer Carvajalino
<b>Rector (e)</b> Roberto Vergara Portela	<b>Coordinación editorial</b> Miguel Fernando Niño Roa
<b>Vicerrector Académico</b> Borys Rafael Bustamante Bohórquez	<b>Corrección de estilo</b> Editorial UD
<b>Decano Facultad de Ciencias y Educación</b> William Fernando Castrillón Cardona	<b>Cubierta y diagramación</b> Jorge Andrés Gutiérrez Urrego
<b>Coordinador Proyecto Curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil</b> Gary Gari Muriel	<b>Impresión</b> Imprenta Universidad Distrital Francisco José de Caldas
<b>Editor</b> Arturo Alonso G.	<b>Preparación editorial y diseño</b> Editorial UD Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de la Asociación Colombiana de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC).
<b>Comité editorial</b> Yamilet Angulo Luz Marlén Durán Fabiola Alarcón Absalón Jiménez Gary Gari Muriel	Bogotá, Octubre de 2014.
<b>Comité científico</b> Sandra Carli <i>(Centro de investigaciones Gino Germany, Universidad de Buenos Aires)</i> Zoila Sotomayor Oliveros <i>(Coordinadora Editorial Universidad del Norte, Barranquilla)</i> Edison Silva Liévano <i>(Docente investigador, Departamento de lenguas, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá)</i>	

**UD**  
**Editorial**

# CONTENIDO

---

## **Editorial**

### **Un nuevo encuentro con la palabra: de lo perdido a lo hallado**

*Comité editorial* 5

## **Sección 1: pensar la infancia: motivos pedagógicos**

### *Artículos de investigación*

#### **El campo investigativo de la infancia. Elementos para una discusión**

*Carlos Jilmar Díaz* 11

#### **Representaciones sociales de niños y niñas de cuarto y quinto de primaria, con respecto al conflicto entre pares en la Escuela rural Alto Charco, municipio de Sibaté.**

*Diana Milena Bobadilla, Blanca Inés Díaz Chacón, Jenny Magnolia Olaya Díaz* 29

### *Artículos de reflexión*

#### **A vivir, reír, cantar, jugar. Derechos y escuela**

*Giselle Castillo Hernández* 36

#### **La paz contada a las niñas y a los niños**

*Javier Danilo Murcia González* 45

#### **El juego como práctica significativa. Una perspectiva para maestros en formación**

*María Mercedes Archila T.* 53

## **Infancias diversas como objeto de estudio del área infancia niño**

*Diana García* 57

## **La figura del niño(a) en el horizonte de la interdisciplinariedad**

*L. Fernando De la Ossa S.* 63

### *Artículos de revisión*

#### **La escuela entre la infancia moderna y la infancia contemporánea**

*Ángela Neyra* 68

## **Sección 2: inventar la infancia: creación, literatura y mundos posibles** 79

#### **IX encuentro con la palabra. Infancia recuperada. Mi cuerpo con-sentido**

*Arturo Alonso G. (compilador)* 79

## **Sección 3: Ver y leer la Infancia: reseñas y notas de textos.**

#### **A manera de despedida**

*L. Fernando De la Ossa S.* 93

#### **Ilustrador invitado:**

*Ferney Trujillo* 97



# EDITORIAL

*Ladran los perros, Sancho; señal que cabalgamos*  
(Frase atribuida a Miguel de Cervantes Saavedra)

## Un nuevo encuentro con la palabra: de lo perdido a lo hallado

Damos un cordial y afectuoso saludo a la comunidad universitaria y le presentamos la *Revista Infancia Recuperada*, como un espacio de creación, discusión, difusión y análisis en torno a las temáticas de infancia y educación que lidera la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José Caldas y que sintetiza el esfuerzo por constituir un medio amplio y eficaz para compartir productos del trabajo académico, creativo e investigativo de los profesores y estudiantes del proyecto curricular.

La *Revista Infancia Recuperada*, en el marco de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, refleja la necesidad de mantener espacios claros de discusión, creación y análisis frente a las diversas problemáticas que atraviesa la infancia en su relación con la pedagogía y frente al rol que juegan las niñas y los niños en la sociedad, como sujetos de derecho.

Ubicamos dos antecedentes de la revista: en primer lugar, en la memoria de la Licenciatura de Pedagogía Infantil desde el año 2004, se viene realizando el *Encuentro con la palabra Infancia Recuperada* que se inspiró en la máxima del poeta George Bataille, en la cual se afirmaba que “la literatura es, al fin, la infancia recuperada”. En ese contexto, nos interesó presentar las voces de estudiantes y maestros de la Licenciatura, desde la escritura creativa, como una preocupación por aportar en la construcción de una sólida comunidad académica, rica en diversidad de visiones, en pluralidad de voces y en pensamiento crítico. Sumado a este esfuerzo, con el interés de ampliar los horizontes y “recuperar” lo andado, la revista busca, hoy, el abordaje y la visibilización de las niñas y los niños como sujetos emergentes de investigación y reflexión en las ciencias sociales y humanas y se presenta como alternativa para materializar las búsquedas, los logros y las construcciones pedagógicas desarrolladas en la comunidad académica de la licenciatura.

En segundo lugar, en el año 2005, un grupo importante de profesores evidencia la necesidad explícita de la creación de una revista que recoja la particular mirada interdisciplinar con la que la Licenciatura de Pedagogía Infantil, de la Universidad Distrital, desde su nacimiento, en 1982, ha abordado los temas de infancia y pedagogía. Dicha iniciativa respondiendo a las sugerencias de los pares académicos del CNA, en ese entonces, Bernardo Restrepo y Sara Victoria Alvarado, quienes, en el contexto de la acreditación inicial del proyecto solicitaron “... la constitución de un medio de difusión amplio y eficaz que diera a conocer el tipo y nivel de discusiones, como también el producto de las investigaciones e iniciativas de trabajo académico por parte de profesores de vinculación especial, estudiantes, investigadores y grupos de investigación que nutren académicamente nuestra licenciatura”.

Dicha iniciativa tuvo un segundo momento, durante el 2007 y un empujón final, en el año 2012, en el que se retomó la propuesta como una de las preocupaciones principales de la coordinación de la Licenciatura. Por último en la renovación de Acreditación de Alta Calidad (Ministerio de Educación Nacional. Resolución No. 16717 de 20 de diciembre de 2012), se nos sugiere “Procurar un mayor impacto y reconocimiento de la actividad investigativa de los docentes en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación, mediante el incremento en las iniciativas orientadas a publicar en revistas indexadas nacionales e internacionales”.

Los objetivos que orientan el trabajo de la revista -como una publicación de *Divulgación Académica* (Acuerdo 023, Julio 19 de 2012. Consejo Académico. Universidad Distrital FJC), tienen que ver con generar un campo de discusión académica y de proposición en torno a la pedagogía infantil; recoger la memoria de las producciones académicas de la Licenciatura en Pedagogía infantil; divulgar los avances de investigación y creación en torno a la infancia y a la pedagogía infantil de carácter local, nacional e internacional; y construir y animar una red de investigadores, educadores y profesionales en torno al tema de la niñez, desde la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital de Bogotá.

Dadas las actuales coyunturas sociales, económicas y políticas alrededor de la infancia, y teniendo en cuenta el interés de todas las áreas del conocimiento y de tantas personas que, por múltiples motivos, la estudian, creemos que la Licenciatura en Pedagogía infantil y la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital debemos seguir posicionándonos como un referente académico, que responda con este tipo de publicaciones a las demandas y paradigmas que, alrededor de la infancia, se entretajan actualmente. La Universidad tiene la responsabilidad social de generar un espacio donde converjan los discursos académicos y pedagógicos sobre el tema y, a partir de estas construcciones, abrir y mantener espacios para que la sociedad comprenda las verdaderas necesidades de este grupo poblacional y las acciones que deben emprenderse para que el inestimable potencial de las niñas y niños no se pierda, y de tal forma que en el contexto académico colombiano exista una visión crítica sobre este campo.

En su propuesta editorial, la Revista Infancia Recuperada se estructura a partir de las siguientes secciones:

## Sección 1: Pensar la infancia: motivos pedagógicos

Esta es una de las secciones centrales de la revista y en ella se incluyen **Artículos de investigación** (que presentan los resultados de investigaciones terminadas, en curso, o en proyecto); **Artículos de reflexión** (que consignan resultados de investigaciones terminadas, en curso o en proyecto, desde una perspectiva analítica); **Artículos de revisión** (que presentan, sintetizan o integran resultados de investigaciones terminadas, en curso o en proyecto, sobre los avances y tendencias de desarrollo en un campo de la ciencia, la tecnología, o el arte) de los miembros de la comunidad y de comunidades afines que puedan interesar a los lectores, en general.

En el presente número incluimos los artículos de investigación *El campo investigativo de la infancia. Elementos para una discusión*, del profesor e investigador Carlos Jilmar Díaz Soler (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Área del niño), en el que se discute la construcción de la infancia como *objeto de investigación*, presentando elementos que permiten su comprensión como categoría conceptual, discutiendo para ello una perspectiva analítica que posibilita su investigación; y el artículo *Representaciones sociales de niños y niñas de cuarto y quinto de primaria, con respecto al conflicto entre pares en la Escuela rural Alto Charco, municipio de Sibaté*, de las investigadoras Diana Milena Bobadilla, Blanca Inés Díaz Chacón, y Jenny Magnolia Olaya Díaz, en el que se develan las representaciones sociales acerca del conflicto entre pares, de niños y niñas de

cuarto y quinto de primaria, las cuales emergieron desde la comprensión de los sentidos, emociones y significados que los niños y niñas construyen alrededor del conflicto en el entorno escolar.

Como artículos de reflexión, se incluyen los siguientes textos:

*A vivir, reír, cantar, jugar. Derechos y escuela*, elaborado por la profesora Giselle Castillo Hernández (Universidad Distrital, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Área de Sociedad. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Sociología, Universidad Nacional de Colombia). El artículo parte de un ejercicio de indagación a dos cursos de tercero y cuarto de primaria de colegios públicos y en él se interpreta la enunciación de los derechos por parte del grupo, así como la consideración del castigo en la escuela y el control del cuerpo infantil. El interés básico es mirar las nociones de niñas y niños así como el quehacer de la escuela, en estos temas críticos, teniendo como referente la Convención Internacional de Derechos del Niño.

*La paz contada a las niñas y a los niños*, escrito por Javier Danilo Murcia González (Licenciado en Pedagogía Infantil y Magister en Investigación Social de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas). En el artículo se hace un acercamiento a las implicaciones de tipo pedagógico y educativo que tendría un cese de la guerra en nuestro país, en el sentido de preguntarse ¿cómo será contada la guerra y la paz a las niñas y a los niños? En vista de ello, se reflexiona en cuanto a algunas características de tipo cultural y comunicativo que ha tenido la relación entre guerra y niñez en Colombia, para, finalmente aportar referentes que puedan contribuir a la construcción de una postura pedagógica frente a las narrativas de la paz emergentes en nuestro tiempo.

*El juego como práctica significativa. Una perspectiva para maestros en formación*, escrito por la profesora Mercedes Archila T. (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de cátedra, Licenciatura en Pedagogía Infantil. Área del niño), en el que se intenta hacer un ejercicio hermenéutico en relación con las oportunidades que ofrece el juego para los niños y para las niñas en el proceso de construcción de su orden simbólico y se reivindica el juego como una actividad que potencia la mente de la infancia y, en este sentido, como una práctica significativa en el quehacer pedagógico de la escuela.

*Infancias diversas como objeto de estudio del área infancia niño*, escrito por la profesora Diana García (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Área del niño). El presente artículo contiene análisis y reflexiones sobre diferentes concepciones, discursos y prácticas formativas que involucran el concepto de infancia. Se aborda la discusión a partir del reconocimiento de la diversidad que comporta la infancia desde los múltiples escenarios, contextos y situaciones en los que se sitúa. Se perfila un breve recorrido histórico que demuestra que desde el ámbito educativo y pedagógico la concepción de infancia se ha ido transformando; de una mirada estática y homogénea del concepto, hacia una concepción más amplia y flexible que sugiere hablar de “infancias”.

*La figura del niño(a) en el horizonte de la interdisciplinariedad*, escrito por el profesor Luis Fernando De la Ossa S. (Profesor retirado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Área de sociedad). En el artículo se aborda la complejidad del mundo de la infancia, como objeto de estudio, desde una perspectiva interdisciplinar.

Como artículos de revisión, incluimos el texto *La escuela entre la infancia moderna y la infancia contemporánea*, escrito por la profesora Ángela Virginia Neira Uneme (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de cátedra en la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Magister en Investigación social interdisciplinaria de la misma universidad.). En él se aborda el asunto de como la necesidad de un cuerpo para la institución escolar promueve el advenimiento del sentimiento de infancia en la modernidad, que otorga a la niña y al niño el carácter de fragilidad y carencia que debe ser subsanado

únicamente en el interior de la escuela, generando prácticas subjetivas elaboradas cuidadosamente para el control y el disciplinamiento de los infantes.

## Sección 2: Inventar la infancia: creación, literatura y mundos posibles

Es una sección en la que se presentan aportes al campo de la pedagogía infantil desde las producciones artísticas y literarias (relatos, cuentos, poemas, crónicas, textos epistolares, fragmentos de novelas, ilustraciones, caricaturas, comics, etc.) de los miembros de la comunidad, de comunidades afines y de reconocidos autores en el ámbito nacional e internacional. Tiene como objetivo propiciar la diversidad de lenguajes en la construcción de conocimiento en el ámbito de la pedagogía infantil, y dar reconocimiento a la imaginación y la creatividad como formas divergentes, pertinentes y poderosas para reflexionar y transformar la realidad. Estará integrada, principalmente, de dos apartados:

Para este número, se presenta una breve antología de textos narrativos y poéticos en torno al tema “Cuerpo con sentido” que motivó la convocatoria al evento *Encuentro con la palabra Infancia Recuperada* en el segundo semestre de 2012. Este evento se viene realizando desde el año 2004 al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y viene siendo liderado por el profesor Arturo Alonso Galeano (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Área de Lenguaje) quien, a su vez, es el compilador de la presente antología.

**Entrevista:** En un segundo apartado se presentará a un reconocido académico, investigador, docente o artista, a través de su experiencia cotidiana y su perfil personal, con el interés de acercar a los lectores al ser humano que hay detrás de él y al desenvolvimiento de su obra como construcción permanente. Tiene como objetivo hacer un reconocimiento a las personas que han dedicado sus esfuerzos a la pedagogía, en general, y a la producción de conocimiento importante en el ámbito de la pedagogía infantil, en particular. (Se iniciará en el siguiente número)

## Sección 3: Ver y leer la infancia: reseñas y notas de textos

Es una sección en la cual se presentan, de forma resumida y con carácter de recomendación, todo tipo de textos de reciente publicación, en el campo de la pedagogía infantil y que podrían ser de interés de los diferentes lectores. Tiene como objetivo la difusión de publicaciones de nuestra propia comunidad académica, en primer lugar, y de comunidades afines, en segundo lugar. Esta sección busca a su vez, promover la lectura y la escritura de textos entre nuestros estudiantes, dinámica que redundaría de modo beneficioso en los procesos formativos de la Licenciatura.

Para este número presentamos el texto epistolar *A manera de despedida* escrito por el profesor Luis Fernando De la Ossa S. (Profesor pensionado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Área de sociedad) en el que, “a manera de despedida” del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, hace un breve análisis de la problemática por la que atraviesa la universidad colombiana y la formación de maestros para la infancia.

Adicional a las tres secciones presentadas anteriormente –y con el propósito de acompañar los artículos de cada una de ellas- se propone incluir a un *Ilustrador invitado*. Se trata de que, en cada uno de los números de la revista, haya un ilustrador (artista plástico, pintor, caricaturista, etc.), que sea miembro de nuestra comunidad académica o de comunidades afines. El objetivo es incorporar el talento de profesores y estudiantes que se encuentren vinculados al proyecto, al igual que personas cercanas a la comunidad y que, con su trabajo gráfico, ilustren tanto la portada como las páginas interiores. Como primera propuesta, hemos seleccionado el trabajo del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil Ferney Trujillo, quien tiene un trabajo coherente y de buena calidad (Ver anexo).

En el presente número, con el que continuamos esta maravillosa aventura colectiva de construcción de conocimiento, ofrecemos a los lectores la selección de los interesantes artículos presentados -organizados a partir de las secciones descritas- con los cuales dejamos abiertas las puertas y ventanas de la palabra, con la convicción de que ella es una herramienta fundamental que nos dará la posibilidad de mirar el futuro con la frente en alto. Esperamos que así sea para todos ustedes. Por último -y con la confianza de que este proyecto siga abriendo nuevos rumbos y miradas- esperamos que nos acompañen, día a día, en este recorrido y en esta importante labor.

**Comité editorial**

***Revista Infancia Recuperada***

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Universidad Distrital Francisco José de Caldas



# SECCIÓN 1

Pensar la infancia: motivos pedagógicos

## El *campo* investigativo de la infancia. Elementos para una discusión The research field of infancy. Elements for a discussion

Carlos Jilmar Díaz Soler\*

*Sólo lo que no tiene historia es definible*

*F. Nietzsche (1887)*

### Resumen

Como objeto de discurso la infancia no tiene una función analítica, es un atractivo objeto ideológico: su evidencia se impone poco a poco como categoría inmediata de los ideales políticos, en el marco de la percepción de la realidad social. Este objeto de discurso que funciona como fetiche tiende a imponerse a los investigadores, corriendo el riesgo de quedar atrapados por la fuerza del discurso social y mediático. Para los investigadores la infancia no es un hecho que la “experiencia” permitiría “comprobar”. La expresión “infancia”, es una manera de poner en palabras una cierta forma de recortar, de interpretar y de categorizar el mundo social. En este sentido, este ensayo discute la construcción de este *objeto de investigación*, presentando elementos que permiten la comprensión de la infancia como categoría conceptual, discutiendo para ello una perspectiva analítica que posibilita su investigación.

### Abstract

This article aims to discuss the construction of infancy as *object of research*, by proposing elements for its comprehension, as a conceptual category, making use of an analytic perspective of research. When considered speech object Infancy does not have an analytic function, but it is an attractive ideological object. Infancy appears little by little as an immediate ideal, a political category within

\* Es profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La orientación que acompaña sus trabajos investigativos se encamina a vislumbrar la productividad de lo real, por parte del discurso y la razón, lo cual es un desafío cuando se trata de pensar algo en el campo de lo social. Desde esta perspectiva, examina los fundamentos epistemológicos sobre los que fueron construidas las ciencias humanas y sociales, los objetos que impuso al pensamiento y la acción política que posibilitó legitimar determinadas prácticas. Es Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, São Paulo –Brasil. Magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía, por la Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Algunas de sus investigaciones publicadas: La escuela sobre medida. Psicología y Prácticas Pedagógicas a través de las Revistas «educación», en São Paulo y Bogotá. (1932 – 1939). UNICAMP, Brasil (2011). La tentación de inocencia. Niños, niñas y jóvenes excombatientes. análisis de sus narraciones. Estudio exploratorio (Coautor), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2010). El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. El caso de la Campaña de Cultura Aldeana en Colombia (1935-1936), Universidad Pedagógica Nacional (2005).

the perception of the social reality. This discursive object is really a fetish that threatens the mind of the researchers who face the risk to be trapped by the threads of the social and media speech. For the researcher, infancy is not a fact to be proved by experience; it is a way of putting into words, outlining, interpreting and categorizing the social world.

**Key words:** Childhood, social world, object of research

La marcada difusión de escritos en torno a la infancia parece ser uno de los rasgos dominantes de nuestra época. Desde principios del siglo XX se evidencia un aumento paulatino en la producción discursiva sobre este grupo etéreo, constituido en el marco de un importante complejo de relaciones de poder entre instituciones, sujetos y discursos. Dicha producción discursiva sobre la infancia pone de manifiesto un abanico de preocupaciones sobre este particular periodo de la vida humana. Preocupaciones que circunscriben a estos sujetos y que, al entenderlas como discursos que expresan un sistema de relaciones sociales, producto del entramado de acción de múltiples fuerzas, permite asumirlas como documentos para la investigación. Este entramado discursivo posibilita vislumbrar las tensiones entre los grupos de intelectuales y profesionales que defienden perspectivas disciplinares, estatus y poder, pero que, a su vez, gracias a los efectos del lenguaje, vehiculizan imágenes y modos de proceder.

A partir de reconocer que los discursos sobre este periodo de la vida son constitutivos, también, de la estratégica reflexión sobre la práctica pedagógica, es mi deseo explorar e interrogar las fuerzas profundas inherentes a este campo de estudios, expresadas en categorías de pensamiento que contribuyen a orientar las prácticas. Ante la monumentalidad de la empresa, me resta indicar por ahora la dirección de la reflexión, en la perspectiva de presentar para el debate un esquema de trabajo.

La pretensión, entonces, es delinear un esquema que posibilite comprender el horizonte con el cual

pensamos la infancia y los niños, colocándonos ante un abanico de posibilidades que contribuya a asumir una perspectiva que posibilite tomar distancia de aquella constelación que determina de antemano la mirada, surgida de las teorizaciones con las cuales nos es referida. Se hace necesario organizar para ello una forma de razonamiento que contribuya a romper con los estereotipos y con lo evidente.

Lo anterior es un desafío si asumimos como necesario construir conocimiento que posibilite una lógica que se coloque más allá de la descripción y la repetición de aquello que ya se ha producido, o que se circunscriba a dar cuenta de lo que da cuenta la teorización de la que damos cuenta. Con las anteriores provocaciones reconozco que pensar la infancia no se circunscribe exclusivamente al uso de teorías y metodologías “adecuadas”, o a plantear asuntos que están de moda.

### **La Infancia: hacia la configuración de un campo para su investigación**

La noción de campo posibilita organizar discusiones sobre el complejo asunto de la incorporación de los más nuevos a una sociedad, en la perspectiva de establecer relaciones entre el mundo de los hechos con el de los conceptos. Distinguir el entramado conceptual que le ha sido endilgado a la infancia, en tanto escolarizada es la pretensión.

Dada las características de nuestro objeto de indagación es preciso reconocer que, por estructura, los recién llegados están inscritos en una inevitable disputa por el significado; disputa caracterizada por la existencia de representaciones institucionalizadas o “hegemónicas”, que se han codificado en leyes y políticas, materializadas en prácticas institucionales y sociales que contribuyen a instaurar y difundir poderosas matrices culturales, como supuestos legitimados sobre *lo que son los niños* y lo que deberían ser, disputándole, desde estos escenarios, el sentido a prácticas y representaciones establecidas<sup>1</sup>. Reconocemos así combates por los significados, por instituir marcos interpretativos

<sup>1</sup> Entendemos hegemonía, a la manera como fue propuesto por Antonio Gramsci (1891-1937), como un complejo entramado entre familias, iglesias, sindicatos, clubes, redes institucionales, que contribuyen a unificar el horizonte institucional y moral de una sociedad. Orientación que conquista el sentido común.

que contengan prácticas y representaciones desde los cuales, sujetos e instituciones orienten prácticas en torno a la infancia. Lo cual nos lleva a reconocer que se ha cristalizado una forma dominante de pensar la infancia.

Así mismo, tomar como objeto de reflexión a la infancia hace necesario reconocer otra de sus particularidades estructurales, quizá fundamental. El mundo humano establece clasificaciones y los límites establecidos para específicos grupos poblacionales contribuyen, a su vez, a determinar las posibilidades de ese mismo grupo poblacional.

Paradojas frente a la que nos encontramos que permiten sugerir que la infancia existe en tanto existe un orden social establecido y ocupa relacionalmente un lugar. Clasificaciones que, en palabras de Elías proporcionan a los mismos humanos medios para su orientación.

Así, el campo investigativo de la infancia es concebido como estructurado por relaciones de fuerza ejercidas entre las instituciones implicadas en la lucha y que son, a su vez, las encargadas de la distribución de discursos e imágenes, que acarrear formas de actuar, contribuyendo a orientar ulteriores estrategias. Bourdieu sostiene que las luchas que tienen lugar en alguno de los campos tienen por objetivo el monopolio de la violencia simbólica, lo cual es otra de las características del campo.

En términos analíticos, Bourdieu propone entender la tensión interna de un campo como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Posiciones que se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su estado actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital). Posición que implica, además del acceso a específicas ganancias que están en juego dentro del campo, una particular *forma de razonamiento*. Implica, también, posiciones de dominación, subordinación, paridad, etcétera (1995).

Metafóricamente empleada, la noción de campo permite presentar la infancia desde distintos contextos discursivos. Uno de ellos es el campo investigativo de la infancia, el cual permite, por un lado, vislumbrar los arsenales conceptuales desde donde es pensada, en otras palabras, visibilizar las tensiones internas constituyentes del campo de producción simbólica que, desde la lógica de la ciencia, posibilita la organización de esquemas de pensamiento para su comprensión. Para el campo investigativo de la infancia, las formas de razonamiento instauradas desde las ciencias humanas y sociales, permiten comprender uno de los momentos de su configuración histórica. La creciente legitimidad propia del campo de producción simbólica posibilita, por otro lado, que de allí que sean tomadas *referencias* que contribuyen a viabilizar y materializar diversas estrategias políticas.

Las anteriores reflexiones permiten vislumbrar dos campos: el primero configurado por la lógica de la ciencia y el segundo por la lógica de la difusión de referentes, buscando consensos sociales. En palabras de Bourdieu,

Los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en esos espacios, y que pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (que en parte están determinados por las posiciones). Hay leyes generales de los campos (...) superando así la antinomia mortal de la monografía idiográfica y la teoría formal y vacía. Cada vez que se estudia un campo nuevo se descubren propiedades específicas, propias de un campo particular; al tiempo que se hace progresar el conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias (1976,112).

Es importante resaltar que una de las características de la discusión pedagógica finalizando el siglo XIX y durante el siglo XX es que ella se nutrió de la particular dinámica que asumió el campo de producción simbólica sobre la infancia, pero

recontextualizando esta producción. El saber de la ciencia, desde entonces, se coloca al servicio de la enseñanza. La recontextualización como proceso introduce transformaciones, seleccionando aspectos puntuales de la producción que se realiza en el campo de investigación o de producción simbólica, con el fin de poner a disposición masiva algunos asuntos de las distintas disciplinas de lo social. En pocas palabras, lo que aparece para ser enseñado en la universidad o en la escuela, proviene del campo de producción simbólica.

Un campo es, entonces, un escenario estructurado, caracterizado por las tensiones internas que constituyen las gramáticas y axiomáticas, enmarcado por presiones externas que se ejerce sobre él (económicas o políticas, por ejemplo). Contribuye a su vez a configurar sus *objetos de estudio* y a resaltar las disputas por el establecimiento discursivo. Equivale esto a decir que el campo está constituido por la disputa en la que se han trenzado diferentes grupos por establecer una de las perspectivas.

Un campo, así sea el científico, se define entre otras cosas, definiendo objetos en juego [*enjeux*] e intereses específicos, que son irreductibles a los objetos en juego [*enjeux*] y a los intereses propios de otros campos y que no son percibidos por nadie que no haya sido construido para entrar en el campo (cada categoría de intereses implica la indiferencia a otros intereses, a otras inversiones, abocados así a ser percibidos como absurdos, insensatos, sublimes o desinteresados). Para que un campo funcione es preciso que haya objetos en juego [*enjeux*] y personas dispuestas a jugar el juego, dotadas con los *habitus* que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de los objetos en juego [*enjeux*], etcétera (Bourdieu, 1976, 113).

Entonces, como punto de partida es necesario reconocer que la infancia, en su forma escolarizada, emergió en el marco de determinadas condiciones de posibilidad y fue materializándose a lo largo del siglo XX. En lo que se refiere a la precisión sobre el término es posible decir que surge después de dos

dilatados procesos que terminan convergiendo para revelar un campo de experiencias que no se podía haber formulado anteriormente. El primero de los procesos consiste en la objetivación de este grupo poblacional, que se aglutina en torno a un *concepto común* a la suma de individualidades. Como categoría conceptual es posible describir y analizar este proceso: los historiadores de la infancia se han ocupado de ello. El segundo proceso se comprende en el marco de la fusión de la infancia, como categoría conceptual, al ser asumida como objeto específico de conocimiento, resultado del momento en el cual es tomada como *objeto* para la indagación desde las nascentes disciplinas sobre lo social: la historia de la ciencia daría cuenta de ello. Gesto desmitificador por excelencia que introduciría la ciencia en la compleja e imprecisa zona de lo humano y que estaría caracterizando un periodo específico de nuestra historia.

El encuentro de estos dos procesos, junto con su masiva escolarización y las prácticas pedagógicas que derivó, es lo que denomino *infancia escolarizada*, cuya aparición vislumbramos en el ocaso del siglo XIX. La historia de la educación y la pedagogía están dando razón de esta confluencia. Abigarrado proceso que amerita discusión.

El análisis de estos campos discursivos es posible gracias a la incorporación del nascente discurso científico sobre lo social a las preocupaciones de la pedagogía. Desde esta forma de razonamiento sobre la infancia postulamos, además, la posibilidad de pensar un más allá y, en consecuencia, se propone como punto de referencia necesario y como posibilidad para el análisis de las implicaciones que acarrea esta forma que asumió el pensamiento, cuando de comprender y explicar asuntos relacionados con los recién llegados se trata. La expresión *más allá de la infancia escolarizada* merece interés, entonces, sólo si los términos que la componen se mantienen en mutua y duradera tensión. La rápida conciliación de las dos polaridades disipará la energía del concepto inevitablemente.

## La escolarización de la población

Queriendo historizar la idea de infancia, con la intención de vislumbrar las tramas que se han sedimentado en nuestra memoria cultural y que impregnan relatos y prácticas sobre lo que son los niños, varios investigadores señalan que desde un ordenamiento religioso católico, en la idea de instaurar y sostener su poder, desarrollaron variadas prácticas educativas en las cuales los niños y los jóvenes de camadas populares fueron blanco privilegiado de intervención. Distintas órdenes religiosas se encargaron del cuidado y la moralización de este grupo poblacional, mediante la enseñanza de la fe y de las *buenas costumbres*. En esta dinámica de producción de la infancia, para los siglos XVIII y XIX, se vislumbran dos infancias: aquellas infancias *rudas*, de los pobres, de los marginados o de aquellos niños de camadas populares, para quienes el vínculo con el trabajo y la calle desde muy temprano fue parte constitutiva de su vida. Y aquellas otras infancias, *las virtuosas*, las infancias normalizadas que encarnaron el ideal social (Varela y Álvarez-Uria, 1991). Como periodo particular del ciclo vital humano, diferente del adulto, la idea de infancia y la instauración de prácticas hacia ella, se generaliza a mediados del siglo XIX, cuando la idea de escolarizarlos masivamente gana peso político. Situación que contrasta con otro momento de la historia de la humanidad, en el cual, al no estar insertos en esta distinción social particular, los niños no poseían, ni escenarios particulares para su reclusión, ni conocimientos a su *medida*; participaban del mundo con los adultos, sin distinción.

Para aquellas infancias populares, con vínculos estrechos con la calle o el campo y sabedores del cotidiano mundo del trabajo, instituciones como la Escuela, la familia, los juzgados, contribuían a *diferenciarles*, mediante la configuración para ellas, de unos estatutos y de escenarios públicos, en la tarea de organizar la sociedad bajo el ideal de un orden moderno. Estas infancias familiarizadas con la calle o configuradas al fragor del trabajo, han sido asociadas con la idea de *infancias peligrosas*

o anormales, y para ellas, la formación básica, “la única posible”, será aprender a leer y a escribir, o el adiestramiento en manualidades (Varela y Álvarez-Uria, 1991:60). Las características atribuidas a estas infancias serán la falta de civilización, la grosería, la debilidad moral, la flaqueza de juicio, siendo representadas como presas de una particular *naturaleza* que los inclinaría al mal, aspectos que harán que sean pensadas como necesitadas de tutela e *impondrán* la obligatoriedad de encauzamiento, de disciplinamiento, justificando de antemano la necesidad de su gobierno.

Al historizar las nociones que sobre las infancias de sectores populares circulan, percibimos que han estado enmarcadas en una dinámica de representación que las asume ambiguamente como peligrosas o en peligro, echadas a perder o vulnerables, sujetos en condiciones de carencia, en falta, en “situación irregular”, o como “menores”. Sujetos que, asumidos sin voz, mediante el encauzamiento, control, amparo y disciplina, podrían ser en el futuro. Desconociendo, desde esta perspectiva, actuaciones que los ubican en un plano vital distinto: poseedores de intereses, buscadores de su propio destino, por ejemplo.

En la tarea de configurar un orden social moderno, estas infancias representaban el lado oscuro de ese orden deseado. Para estas infancias la escuela y la pedagogía, como ortopedia social, tomarán la forma, principalmente, de contención y encauzamiento, e instituciones como la escuela contribuirán a legitimar su aislamiento e instaurar procesos moralizantes.

Estas infancias estarán destinadas a habitar varios tipos de instituciones. Unas de tipo pedagógico: escuelas, orfanatos, centros de formación. Otras, de carácter correccional: la prisión, los reformatorios y las casas de corrección; además de algunas de orden terapéutico: hospitales, manicomio y asilos (Foucault, 1982). Pero sobre todo, las escuelas públicas que, apelando a prácticas de regulación del tiempo y el espacio, disciplina y vigilancia del cuerpo y la conducta, serán la esperanza de un *nuevo sujeto* y por esta vía,

del orden social deseado. La institucionalización de la escuela obligatoria, en tanto mecanismo de control social, es un dispositivo moderno para la infancia. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad solo se aplicó a las *clases bajas*, ya que las *altas* no dudaban en instruir a sus hijos. La escuela se instauró como la única vía de acceso de las camadas populares a la *civilización*<sup>2</sup>.

Es importante señalar que en las grandes ciudades de occidente, hacia finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX, la educación de los niños y de los jóvenes se organizó por medio de una nueva tecnología social: los actualmente denominados sistemas educativos estatales y nacionales. El moderno dispositivo escolar es una novedad para el amanecer del siglo XX y la obstinada inclusión de los niños en las escuelas se constituyó en un acontecimiento para este periodo. Desde la escuela, entonces, se fija a la infancia a una institución de transmisión del saber, ligándolos a un proceso de formación mediante el influjo de ciertos conocimientos, en función de un orden determinado, que contribuye, también, a difundir representaciones legitimadas sobre la manera como deben ser los niños. Así, desde las escuelas se contribuyó decididamente a difundir a toda la sociedad prácticas y representaciones sobre lo que son y deberían ser los niños, así como los cuidados “necesarios” para ellos.

Siendo la infancia de camadas populares descrita en “situación de riesgo”, para lo cual era indispensable la “atención directa del Estado”, la “construcción de un significativo número de escuelas para su protección”, así como la formación de maestros para su *adecuado* cuidado y formación, la discusión política en las primera décadas del siglo XX centró su atención en la necesidad de formar una

“conciencia nacional” alrededor de la importancia de este periodo de la vida.

En el marco de este abigarrado proceso, las *Ciencias Humanas y Sociales*, característica importante del mundo moderno, fueron concretándose desde una *búsqueda de verdades*, aspecto que se tornó central, también, en la discusión pedagógica del periodo. Los fundamentos de esta manera de pensar se encuentran en el intento, desde el siglo XVIII, por organizar un conocimiento metódico sobre el mundo, con pretensiones de validación empírica. La irrupción de las ciencias Humanas y sociales modernas imprime nuevos elementos al discernimiento de lo político ya que, en su conjunto, contribuyen a instaurar *procesos de objetivación* que, en el marco del *gobierno* de los Estados nacionales, incorporan nuevos elementos para actuar sobre el territorio y su población.

Es posible decir que, gracias al empeño de las Ciencias Humanas y Sociales, en el marco de los continuos desarrollos de cada uno de los conocimientos expertos, encargados de proveer teorías y herramientas metodológicas para conocer y actuar sobre la *realidad*, se han construido *objetos* para el pensamiento, que han contribuido, gracias a procesos discursivos, a materializar y legitimar prácticas y representaciones sobre el mundo. Las ciencias humanas y sociales modernas, retomando y contextualizando algunos aspectos legados por pensadores antiguos, en el marco de reflexiones ilustradas, contribuyen al proyecto de revisión crítica del estatuto de la política, en la tarea de construir *leyes propias* y *mecanismos constituyentes* que se articulen con la dimensión socio-cultural de la vida.

Especialmente desde mediados del siglo XIX, la especialización del conocimiento ha posibilitado

<sup>2</sup> La escuela se convertía así en la única vía de acceso a la *civilización* de las camadas populares. Se establecieron así dos sistemas de educación: uno público para las clases populares y otro para las élites. Los científicos de lo social, tanto en Brasil como en Colombia, han privilegiado hasta ahora las investigaciones sobre la escolarización de las camadas populares. La manera en que los grupos de élite construyen su manera de ver el mundo y cómo y por medio de qué procesos esos grupos construyen una determinada manera de pensar sobre sí mismos y sobre los otros ha sido motivo, recientemente, de investigaciones. Este filón investigativo, desde una perspectiva histórico-sociológica ha interrogado los modos de socialización y de escolarización de los niños y jóvenes oriundos de las familias más privilegiadas. Filón investigativo que comienza a ser explorado. Para el caso brasileiro (Almeida y Nogueira, 2002). Para el caso del papel cumplido por *Anísio Teixeira*, en la Coordinación Nacional de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior CAPES, ver, (Bittencourt, 2010, 2009). Para el caso colombiano (Prieto, 2000).

importantes aportes a la discusión sobre el mundo social. El desarrollo del *conocimiento experto* en sus diferentes disciplinas –la historia, la sociología, la antropología y la psicología, entre otras– ha contribuido, de manera decisiva, a la *configuración* de un mundo tal como hoy lo percibimos (Wallerstein:1996). Tenemos entonces que, desde finales del siglo XIX se materializó, en el marco de particulares escenarios de producción simbólica desde las llamadas ciencias humanas y sociales, una *forma de razonamiento*. Conjuntamente, vía masiva difusión de la mano de la política, se ha contribuido a instaurar una manera de comprender el mundo social, junto con la idea de la posibilidad de incidir en la transformación de la *realidad*.

Desde una perspectiva socio política, la organización de los Estados Nacionales, ha creado a lo largo de los dos últimos siglos un marco institucional para atender e intervenir la población en general<sup>3</sup>. Desde finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, la necesidad del Estado moderno de basar sus decisiones en el *conocimiento científico*, contribuyó al resurgimiento y reorganización de las universidades como principal institución para la creación y, mediante la formación de expertos en

las diferentes disciplinas, la reproducción de dicha manera de conocer y actuar sobre el mundo. Desde la reconfiguración de las universidades se instaura un nexo entre política y conocimientos, como un ejercicio eminentemente racional, abstracto y vertical; proceso en el cual los conocimientos, provenientes del discurso científico se constituyen en pivote fundamental para la legitimación del accionar político<sup>4</sup>. Las Ciencias Sociales y Humanas se introdujeron como una tecnología para la reestructuración de la forma de ver, definir, evaluar e intervenir el territorio y sus diversos grupos poblacionales.

Así, a lo largo del siglo XX, las diferentes instituciones que configuran el privilegiado campo estatal acogen para su actuación *especialistas* en las diversas formas de descripción, análisis y regulación del cuerpo y el alma. De esta manera, el ejercicio del poder y el proceso de *gubernamentalización*<sup>5</sup> están vinculados estrechamente al papel de los expertos en la recreación y la administración de las distintas tecnologías.

Con esta novedosa preocupación política y científica sobre el niño, se asistió a la reconfiguración del campo del conocimiento

<sup>3</sup> Hobsbawm (1992) ha mostrado que en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* se incorpora el sentido moderno del Estado, articulado a la nación y a la lengua, solo hasta 1884. En esta edición el Estado es concebido como “cuerpo político que reconoce un centro común supremo de gobierno” (1992,11). En este sentido, Foucault ha señalado que el Estado no tiene esencia. El Estado “no es un universal, no es en sí mismo una fuente autónoma de poder. El Estado no es otra cosa que el efecto, el perfil, el recorte móvil de una perpetua estatalización o de perpetuas estatalizaciones, de transacciones incesantes que modifican, desplazan, trastornan, hacen deslizar de manera insidiosa, poco importa las fuentes de financiamiento, las modalidades de inversión, los centros de decisión, las formas y los tipos de control, las relaciones entre poderes locales, autoridad central, etc.” (1979: p.96). Para el caso brasilero, la República de los Estados Unidos do Brasil se oficializó el 15 de noviembre de 1889. La transición se dio pacíficamente y Don Pedro II recibió un documento del nuevo gobierno encabezado por el mariscal Deodoro da Fonseca solicitándole respetuosamente que se retirase de Brasil. La nueva República comienza a delinarse mediante la transformación de las provincias en Estados miembros de la Federación. El Gobierno Federal se situó en Río de Janeiro, con el nombre de Distrito Federal. Así mismo, se postuló la separación entre iglesia y Estado y fueron proclamados tres poderes. Se promulgó también una gran naturalización en donde el nuevo gobierno Republicano decretó que todos los extranjeros residentes en Brasil serían legalmente considerados ciudadanos. Se determinó, así mismo, la creación de una nueva bandera nacional con el lema Orden y Progreso, lema positivista, asociado a Augusto Comte (1798-1857).

<sup>4</sup> Para el caso colombiano, la Universidad Nacional de Colombia gracias a la Ley 68 de 1935, Orgánica de la Universidad Nacional, decide una nueva estructura administrativa y académica. Se la dota de un Campus propio e integrado y de nuevas Facultades y programas, junto con explícitos vínculos con la sociedad. En este periodo en Brasil en el marco de las transformaciones emprendidas por el Ministro Francisco Campos se reestructura la Universidad de Río de Janeiro en 1920 y se emprenden la creación de la Universidad de Minas Gerais en 1928 y de la Universidad de Sao Paulo en 1934 (De Freitas Campo, 2008, p.148).

<sup>5</sup> Con la palabra “gubernamentalidad” designa Foucault (1994), designa tres cosas. 1. El conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas, que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja de poder que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber la economía política y como instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. 2. La tendencia, la línea de fuerza que, en todo occidente, no ha dejado de conducir hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el *gobierno* sobre todos los demás: soberanía, disciplina. Lo que ha comportado, por un parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de toda una serie de saberes. 3. El resultado del proceso por el que el estado de justicia de la Edad Media se vio, poco a poco, después del siglo XVI, gubernamentalizado (Foucault, 1994: pp. 175-197).

pedagógico, formulada para este periodo en los marcos de las nascentes sociología y psicología modernas, aspecto que contribuyó a resignificar las concepciones imperantes sobre la *infancia y la escuela*. Corpus teórico que al incorporarse al saber pedagógico reconfigura las estrategias metodológicas, viabilizando la idea de una *escuela a la medida*. En adelante, hacer del niño alguien que *aprende en la escuela*, lo involucró de una muy particular manera en las transformaciones del razonamiento social que asociamos con la modernidad; transformación del razonamiento pedagógico que, mediante su análisis, permite comprender un importante periodo que contribuyó a definir “la modernidad como sociedad de la escolarización” (Carvalho, 1997: p.95).

La convergencia de intereses en torno a una *nueva* comprensión de la escuela y de la infancia: la preocupación por las prácticas y por los procesos de formación de profesores, le imprime al periodo de nuestro análisis una dinámica particular. Reconfigurar el campo del saber pedagógico implicó, entonces, la implementación de una serie de estrategias en donde discursos que circulan desde las primeras décadas del siglo XX, buscaron legitimarse como saber pedagógico, utilizando para este fin adjetivos como *moderno, nuevo, experimental y científico*. Estrategias de legitimación que implicaron, entre otras, una amplia circulación de ideas en diversos formatos impresos (libros, colecciones para maestros, revistas especializadas, manuales escolares, traducciones de connotados pedagogos, libros didácticos, entre otros).

En el marco de la discusión sobre la manera de tornar científica la pedagogía, categorías como *niño escolarizado, desarrollo, inteligencia y aptitudes*, entre otras, son debatidas con el propósito de instaurar procesos de formación de maestros en sintonía con estos elementos que serían constitutivos del nuevo modelo pedagógico. Tales categorías continúan contemporáneamente, con sus particularidades temporales y contextuales, siendo objeto de discusión en el campo educativo.

Los métodos de la psicología experimental, empleados a la comprensión de este periodo de la vida humana fueron el símbolo de la modernidad: adicionalmente la aplicación pedagógica de los estudios de psicología del niño, los asuntos relacionados con la inteligencia y las aptitudes contribuyeron al principio de individualización de la escuela, confiriéndole el tinte científico a la discusión pedagógica del periodo (Sáenz, 2003). De hecho, pensar una *escuela a la medida*, en donde los niños fuesen el centro del proceso educativo, era imposible sin la producción de un *conocimiento* sobre la infancia. Con la incorporación de la perspectiva psicológica a las preocupaciones de la pedagogía, en el marco de la pretensión de escolarizar masivamente a la infancia y tomando como horizonte político la configuración de naciones con específicas características, asistimos en las primeras décadas del siglo XX a la emergencia de la *infancia escolarizada*.

En este punto es necesario, dada la complejidad a la que nos enfrentamos, presentar una manera de ordenar la discusión. Para ello, es preciso delinear el campo investigativo sobre la infancia en tres subcampos, relacionados entre sí, a la vez. El primero, dado por la abigarrada y elusiva, pero necesaria discusión en torno a la lógica de producción de conocimientos y las disputas internas que lo constituyen. El segundo, relacionado con los escenarios que recontextualizan esta producción y las características discursivas que asume este subcampo. Especial interés presenta esta discusión dado que es en estos escenarios donde profesores y profesionales que tienen presencia en la escuela son formados. El tercero, dada la evidente cristalización que específicas imágenes de infancia circulan, requiere que trabajemos sobre un escenario que hace circular discursos sobre este grupo poblacional al grueso de la población: los medios masivos de comunicación.

Como ya es posible entrever, desde esta perspectiva el discurso del maestro no es expresión de su subjetividad, es la singular realización de condiciones discursivas que se expresan desde la tensión que se

establece en cada uno de los subcampos (producción, recontextualización, difusión). Con relación a la discusión sobre la infancia, entonces, el maestro y su práctica pedagógica no es punto de partida, es la materialización de complejos procesos. Por ello es importante organizar la discusión propuesta en los subcampos mencionados, señalando de paso que son históricamente constituidos y sujetos a una lógica que posibilita su análisis.

## El campo de producción discursiva sobre la infancia

El campo de producción científica se caracteriza por colocar el énfasis, más en su método que en su objeto. En palabras de Canguilhem (1956)

La expresión *objeto de la ciencia* adquirió un nuevo sentido, ya no es sólo el dominio específico de los problemas y los obstáculos por resolver: también es la intención y el objetivo de la ciencia, el proyecto específico que constituye como tal una conciencia teórica (390).

Las matrices históricas de interpretación que colocaron a los eventos y los fenómenos en una *cronología secular* fueron configurándose desde el siglo XVII, y reciben decidido impulso finalizando el siglo XVIII y, sobre todo, gracias al protagonismo del discurso científico y sus promesas a la sociedad finalizando el XIX. En este marco, dos imbricados macro-relatos se configuran en este periodo e impregnan el campo investigativo de la infancia. El primero, relacionado con el discurso de la evolución de las especies y, el segundo, con el discurso del desarrollo. Ambos discursos incidirán en la lógica interna con la que se organizan las nacientes disciplinas sobre lo social y determinarán la perspectiva con la cual se organiza la discusión en torno a puntuales objetos para la investigación. Así, estructurar la comprensión de la realidad en esta lógica hizo que, para este mismo periodo

histórico, los niños aparecieran como parte de un flujo universal humano y social (Ariès:1978, Elías, 1998). En este marco, en las últimas décadas del siglo XIX y durante las primeras del siglo XX la infancia comienza a escribir su historia en el terreno de la ciencia, tiéndola con características provenientes del marcado énfasis en lo evolutivo y, además, en etapas de desarrollo, tanto cognitivo como físico; *necesitada*, en consecuencia, de ocupar espacios prefigurados, diferentes a los de los adultos, es decir, predestinada a ser intervenida decididamente<sup>6</sup>.

El siglo XIX configura la constitución, junto con la psicología, de una biología del comportamiento humano. Canguilhem da a este advenimiento tres razones: científicas, técnico - económicas y políticas. Las razones científicas se relacionan con la constitución de una biología como teoría general de las relaciones entre los organismos y el medio ambiente, lo que marca el fin de la creencia en la existencia de un reino humano separado. Las razones técnico - económicas contribuyen a comprender el desarrollo de un régimen industrial que orienta la atención hacia el carácter industrioso de la especie humana y señala el fin de la creencia en la dignidad del pensamiento especulativo. Las razones políticas se dirigen al final de la creencia en los valores de privilegio social y en la difusión del igualitarismo: el servicio militar y la instrucción pública se convierten en asuntos de Estado y la reivindicación de igualdad en los cargos militares y en las funciones civiles (a cada uno según su trabajo, sus obras o sus méritos) es el fundamento real aunque a menudo inadvertido, de un fenómeno propio de las sociedades modernas: la práctica generalizada del dictamen pericial, en sentido amplio, como determinación de la competencia y detección de la simulación (Canguilhem, 1956, p. 401).

<sup>6</sup> Finalizando el siglo xix y durante las primeras décadas del siglo xx la literatura científica vió aparecer un significativo número de trabajos cuyo centro de reflexión fue el niño. Por citar sólo algunos ejemplos: Binet, A. (1909), *Las ideas modernas sobre los niños*. México: Fondo de Cultura Económica (1985). Claparède E. (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid. Wallon, H. (1915), *La evolución psicológica de niño*. Barcelona: Crítica (2000). Marenholtz-Bülow (1896). *El niño y su naturaleza*. Nueva York: D. Appleton y Compañía Editores. Gaupp R. (1927). *Psicología del niño*. Barcelona: Editorial Labor. Dewey, J. (1936). *La escuela y el niño*. Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Koselleck (1993) señala que, en adelante, la delimitación conceptual propia de la época se manifiesta en las características que asumen las discusiones que se hacen sobre el Estado, la sociedad y la economía, lo cual contribuye a identificar grupos, clases y agentes históricos. La entrada en acción de conceptos provoca unas transformaciones estructurales que afectan tanto a la sociedad como al concepto mismo. Así, el campo de producción simbólica sobre la infancia requiere de un estudio sincrónico de los conceptos que se combine con un principio diacrónico, que siga la sucesión de los significados de las palabras y permita así una comprensión de nuestra situación actual.

Lo específicamente moderno en los conceptos que componen el campo semántico de la infancia está constituido por dos rasgos que adquieren ellos dentro de este periodo y que los distinguen de todos los procesos históricos anteriores. En este marco, con el ingreso de las ciencias sociales y humanas se acrecienta una marcada temporización de las categorías socio – políticas que quedan insertas dentro de una filosofía de la historia por la que todo el acontecer humano se clasifica en periodos, fases o etapas del desarrollo. Se produce una periodización, con carácter teleológico casi siempre. El otro concepto que impregna fuertemente el escenario de discusión hacia la infancia, en tanto escolarizada, es el de democratización, instalando en el vocabulario social y político, la idea de escolarización masiva; lo que antes estaba restringido a ciertas élites se universaliza.

En el marco de estas consideraciones, se nos impone la pregunta por la manera como nos es posible comprender las relaciones que mantienen las producciones discursivas para la infancia y las mismas prácticas sociales en las cuales los sujetos actúan. Existe una conexión entre conceptos e historia, que es precisamente uno de los asuntos importantes de la discusión, en donde, al tener su propia historia, los conceptos buscan circunscribir, explicar y confrontar a la indócil realidad. Así, el significado y el uso de

la palabra infancia no establece una relación de correspondencia con lo que denominamos realidad, se transforma de diversas maneras y cambia a diferentes ritmos y velocidades. Lógicas heterogéneas pero articuladas, que sin embargo pretenden organizar la producción e interpretación de los enunciados que contribuyen a regir gestos y conductas. Contrastar el mundo de los hechos con el de los conceptos posibilita preguntarnos por la capacidad de los conceptos, bien para representar la realidad o para interferir en ella, asunto característico del campo de producción simbólica.

Tinturados con estos dos macro-relatos (evolución y desarrollo), como *dadores* de sentidos, desde la segunda mitad del siglo XIX, estos discursos contribuyeron a la configuración de los saberes para este grupo poblacional. En el niño, estas ciencias encontraron un nuevo objeto. Discusión política que incluyó cambios en los criterios mediante los que algunos términos buscaron describir y proporcionar una taxonomía para este período de la vida, así como una manera de comprenderla. La interpretación e intervención de los niños fue posible gracias a una perspectiva moderna particular: la científica.

En el marco de los macro-relatos de la evolución y del desarrollo fue comprendida la infancia, lo cual contribuyó a instaurar una perspectiva en donde los niños son concebidos alrededor del *dato*, asunto que ha posibilitado asumir la infancia como *objeto a detallar* por la investigación, desde que las nacientes disciplinas científicas sobre lo social se ocuparon de ellos. Al posar la ciencia sus ojos sobre este nuevo objeto de estudio: la infancia, fueron configurados los niños como *hechos de estudio para la ciencia*. El acontecimiento histórico de colocar a los niños en dependencia con una cronología secular, en relación con la pertenencia a una nación, en pocas palabras, en un particular vínculo con el mundo adulto, está relacionado, también, con el hecho que, desde las primeras décadas del siglo xx, la infancia fue considerada por la ciencia como *portadora de información*,

lo cual permitió asumir que se estaba ante observaciones similares a los hechos que ocurren y se describen en las ciencias naturales.

Este reconocimiento nos coloca ante la tarea de considerar las implicaciones que para occidente tiene, como rasgo dominante, la ciencia y la perspectiva sobre el mundo instaurada desde este discurso. Como señala Elkana (1983), la ciencia es la más importante dimensión de la cultura occidental. Entonces, se puede ver la cultura occidental y sus occidentalizadas culturas, como la *Cultura de la Ciencia*, a la que están ligadas los aspectos místicos, religiosos, artísticos, musicales, ideológicos. Refleja el valor que se concede a la ciencia en cuanto *medio de producción de conocimiento fiable*. En este marco y para este particular período histórico, percibimos, gracias al corpus documental analizado que, tanto en Colombia como en Brasil, en las ciencias y su posibilidad de tener ingerencia sobre problemas específicos, se depositó la ilusión de un futuro racionalizado, alfabetizado, limpio, exento de sufrimientos y, sin rastro de personas pobres.

Análiticamente, trabajar desde esta perspectiva implica prestar atención en las formas de razonamiento, en la estructura del *conocimiento*, ya que, como señala Elías (1994):

Lo que llamamos conocimiento es el significado social de símbolos construidos por los hombres como palabras y cifras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación. Estos, en oposición a la mayoría de las criaturas no humanas, no poseen medios innatos o, como más frecuentemente se dice, medios instintivos de orientación. Los seres humanos tienen que adquirir al crecer, mediante el aprendizaje, los conjuntos de símbolos sociales, con sus correspondientes significados y, con ello, parten del acervo social de conocimientos de sus mayores (55).

Lo que entenderemos entonces como *formas de razonamiento*, está relacionado con *conocimientos*, con elaboraciones originadas por diferentes grupos, empeñados académicamente en presentar explicaciones lógicas para comprender los

fenómenos. Conocimiento en latín se dice *scientia* y la ciencia es una de las características sobresalientes de la tradición cultural occidental. Desde el siglo XVII el razonamiento científico ha implicado que las teorías son confrontadas con los hechos, es decir, una de las condiciones básicas del razonamiento científico es cierta correspondencia, perfectible, entre teorías y hechos. Ahora bien, si los hechos o los fenómenos están ahí o son producidos por la teoría, es motivo de una detenida reflexión que será abordada más adelante. Lo importante, en pocas palabras, es que tenemos posibilidad de formular *teorías* y comprender, en el marco de ellas, los fenómenos y, se espera que algo de los hechos sea asido por la teoría y que la teoría pueda decirnos algo correspondiente a los fenómenos. Rasgo fundamental del campo de producción simbólica que se distingue claramente de las ideologías y de las religiones; lo cual nos coloca frente a, por un lado, la importante pregunta por las conceptualizaciones sobre la infancia, derivadas de teorías calcadas de los moldes del evolucionismo y del desarrollismo y, por otro, en los efectos del gesto desmitificador de la ciencia producidos en la zona compleja e imprecisa de lo humano.

En consecuencia, delinear el campo de producción simbólica implica reconocer como necesaria una discusión entre lenguaje e infancia. Para las primeras décadas del siglo XX, momento de la emergencia de los discursos científicos hacia la infancia, se estaba ante la creencia que el lenguaje nombra los objetos y que los sujetos están delante de los objetos, que no existen mediaciones, en consecuencia los niños fueron en su objetividad asumidos. Se postuló, que la descripción y manipulación de los “objetos sociales” (infancia, desarrollo, inteligencia, por ejemplo) que circularon profusamente en escenarios pedagógicos desde las primeras décadas del siglo XX, como *narrativa científica*, correspondía *efectivamente* a la misma manera cómo funcionaba la realidad. Es decir, se postuló que habría *transparencia* entre descripción científica y realidad. El lenguaje, entonces, se

percibió como una nomenclatura adecuada a lo real. Percepción y discurso, para estas nascentes ciencias humanas y sociales se concibieron como asociados, el universo del lenguaje, coincidiría con el universo humano.

### **El proceso de recontextualización: la producción de la infancia escolarizada**

En el periodo señalado, el anhelo político de masiva escolarización de los niños conduce a una fuerte discusión pedagógica, en donde las *revelaciones* provenientes de los análisis, descripciones y prácticas que, desde el particular campo de producción discursiva sobre la infancia, representado por las nascentes sociología y psicología en su especificidad, la del niño, son importantes. De esta manera, es posible decir que una de las características de este subcampo es la enseñanza, lo cual lo hace resonar como categoría importante de la pedagogía, es decir, como discurso acerca de la enseñanza.

Es necesario, en consecuencia, distinguir entre pedagogía y práctica pedagógica y, cuyo punto de intersección es el conocimiento, como quedó señalado. En otras palabras, identificar, clarificar y trabajar en el campo de producción discursiva sobre la infancia, es fundamental para nuestro particular interés. La pedagogía, estaría, entonces, entre el saber y la práctica. El campo pedagógico, como escenario recontextualizador, con un marcado énfasis en la comunicación y la transmisión de ideales sobre el mundo opera mediante la organización y la selección de conocimientos. Siguiendo a Mario Díaz (1997), es posible decir que el campo pedagógico operaría como un campo de recontextualización oficial de los discursos sobre lo social. Campo en el cual diferentes grupos intelectuales pugnan, además, por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas de ese campo pedagógico.

Con la legitimidad que otorga el discurso científico y con la fuerza política que confiere la difusión de ideales, desde variados formatos institucionales: universidades, institutos, colegios, escuelas normales, entre otras y haciendo uso de

profesores, libros y revistas, entre otros, poco a poco se ganan múltiples espacios de legitimación y, desde ahí, se difunden perspectivas *autorizadas* sobre el mundo. Para el periodo de nuestro interés, como ha sido esbozado, la infancia no es, entonces, un campo preocupaciones teóricas, es, sobre todo, un escenario de proyecciones asumidas, por una manera de entender el vínculo entre la psicología y la pedagogía. Se percibe en estos escenarios una legitimidad tomada de *formas de razonamiento* predominantemente académicas (lógica escritural y legitimidad proveniente de la lógica del discurso de la ciencia) que contribuyó a su vez, tanto a su justificación social, como a instaurar su pertinencia para el alcance del anhelado desarrollo. Lo cual contribuyó a instaurar estrategias aceptadas para formular preguntas e instaurar procesos de reconceptualización que en su momento contribuyeron a contornear y tinturar, de una particular forma, al dato empírico, *organizándolo y ordenándolo*.

Gracias a la perspectiva instaurada desde las primeras décadas del siglo xx, proveniente del discurso científico, específicamente desde la moderna sociología y psicología, las clasificaciones sobre la infancia escolar, son presentadas como atemporales y universales, sin ninguna base aparente en la localidad particular o en la relación concreta de tiempo y espacio (Popkewitz, 2001: 103). Desde este discurso científico, en el marco de procesos de recontextualización, se instaura una poderosa matriz desde donde se difunden significados que contribuyen a instituir marcos interpretativos que posibilitan prácticas y representaciones desde los cuales, sujetos e instituciones orientan prácticas en torno a la infancia. Construcción histórica, sujeta a patrones de juicio definidos históricamente, que posibilita comprender la escuela como producto histórico de la interacción entre dispositivos de normalización pedagógica, en el marco de particulares prácticas pedagógicas.

Es posible decir que, de una pedagogía fuertemente influenciada por la medicina y pautada en prácticas higiénicas, con el énfasis puesto en los nuevos

discursos científicos sobre la infancia, se pasó a una pedagogía regida por la moderna psicología y su énfasis colocado en la inteligencia, las aptitudes y la medición. Gracias a la legitimidad otorgada por los discursos científicos sobre la infancia, en el marco de variados procesos recontextualizadores se contribuyó a homogenizar la mirada hacia la infancia.

El fuerte proceso de occidentalización sufrido por los países Latinoamericanos contribuyó, también, a establecer en estos territorios esa línea imaginaria entre los mundos adulto e infantil. En este contexto, la escolarización es una pieza fundamental del proceso de occidentalización experimentado por las poblaciones latinoamericanas en dos niveles. El primero, por la práctica pedagógica en las escuelas, cuya tendencia global y de largo plazo fue la socialización de las camadas populares (Saldarriaga y Sáenz, 2007, pp. 389-415). El segundo, en el marco de la disciplinarización de los saberes, en donde la infancia, como objeto de estudio y normalización, recibió interés especial por parte de psicólogos, sociólogos y pedagogos. Este nivel está relacionado con la enseñanza de estas disciplinas en las universidades y en las normales superiores, así como en la obligatoriedad que, desde la legislación, se estableció de la enseñanza de esta forma de razonamiento sobre la infancia en procesos de formación de profesores. Desde esta forma de razonamiento se propuso, también, reformas a la enseñanza, a la dinámica familiar y, en general, a las formas de organizar el trabajo.

Materializar culturalmente una concepción de infancia: la escolarizada, fue posible, entonces, luego que desde la *ciencia*, en los moldes de teorías de la evolución y el desarrollo, como campo de producción, se formulara preguntas acerca de los niños. Hacer escolares a los niños, implicó, entonces, introducirlos en una concepción científica, lo que contribuyó a configurar la idea moderna de niñez. La psicología, con apoyo de las preocupaciones pedagógicas, como uno de sus ámbitos privilegiados de recontextualización, se convirtió en un dominante saber prescriptivo, llegando incluso a proponer estrategias para hacer *eficiente* la vida humana.

Reconocer los macro-relatos propuestos desde los discursos científicos para la infancia y sus efectos sobre las prácticas pedagógicas posibilita vislumbrar la forma a través de la cual estas sociedades reproducen en los discursos hacia la infancia sus sistemas de conocimiento, sus códigos de percepción, sus sistemas valorativos, en la *realidad configurada para la misma infancia*. Como ha sido señalado, diferentes conceptos provenientes del discurso científico sobre lo social cargan tras de sí historias vinculadas con desarrollos disciplinares específicos que fueron elaborados como conceptos en medio de contextuadas discusiones disciplinares. Conocimientos que al ser incorporados a lógica de funcionamiento del campo de recontextualización favorecieron la diferenciación social, la configuración y taxonomización de esa misma realidad que buscaban intervenir.

Para el campo pedagógico, más que el *objeto* en sí, lo que se buscó cambiar fue la perspectiva de él y, por ende, contribuir a cuestionar políticamente prácticas admitidas culturalmente. Los niños fueron colocados dentro de una lógica espacio-temporal en donde se les concibió como parte de una cronología progresiva (evolución), así como dentro de una estructura del desarrollo social y cognitivo jerarquizada. A través de esta *forma de razonamiento pedagógico*, los individuos más nuevos en el mundo, los recién llegados, pudieron ser vistos como parte de un sistema de relaciones sociales: en adelante como *niños escolarizados, educandos, en proceso de desarrollo*.

Sabemos que la aparición en el panorama social de los discursos científicos sobre lo humano, al ser incorporados a las preocupaciones pedagógicas, posibilitaron la transformación de las dinámicas escolares. La incorporación de los *discursos científicos* al campo pedagógico contribuyó a su reconfiguración, asunto que nos permite formular hoy preguntas, tanto sobre la misma especificidad del campo pedagógico, como sobre la especificidad del campo científico sobre lo social, pasando por la pregunta sobre los efectos que adquieren estos conocimientos al ser utilizados en procesos de

formación de profesores. Asunto que se complejiza aún más si pensamos en la imagen de sujeto y de sociedad que fue configurada por las ciencias sobre lo social y que ganó mayores escenarios de difusión gracias al papel político de la pedagogía.

Asumiendo que la discusión pedagógica es heterogénea en el periodo señalado, es posible decir que la discusión propuesta propició nuevos escenarios para las prácticas pedagógicas: relacionados con la presencia de prácticas examinadoras, asunto que contribuyó a configurar escenarios de experimentación y de medición. Escenarios políticos propicios para la crítica a métodos de enseñanza establecidos. Con estos escenarios se impregnó la práctica pedagógica de *formas de razonamiento* que, podríamos decir, contribuyeron a instaurar una particular imagen de la *condición humana*. El concepto *infancia escolarizada*, en consecuencia, hace parte de un esquema de racionalidad, históricamente fechado, mediante el cual el niño pasó a ser institucionalmente intervenido, medido y evaluado. Particular manera de concebir la niñez que introduce nuevas formas de razonamiento, mediante las cuales conceptos como inteligencia y aptitud ganan relevancia política.

Entonces, a modo de cierre apretado sobre la lógica intrínseca de estos dos campos (Producción y recontextualización), la relación entre saber pedagógico y discurso científico presenta dos aristas. Por un lado, en la forma que se materializa en el currículo, corporificando nexos entre saber y poder y concretándose en la instrucción. Por el otro, un conocimiento silencioso, que opera configurando condiciones de posibilidad para materializar la estructura curricular.

El conocimiento que asume la forma currículo ha sido teorizado desde diversas perspectivas: desde el énfasis en el *conocimiento verdaderamente útil*, hasta la crítica al canon que ha caracterizado la materialización curricular, pasando por el análisis del carácter histórico y socialmente construido de los saberes enseñables en la escuela.

Por su parte, el conocimiento que genera las condiciones de posibilidad para que el currículo

se despliegue presenta pocos desarrollos teóricos; sabemos, sí, que contribuye a instaurar discursos autorizados que contienen *formas de razonamiento*, estructuras de organización y distribución de capacidades objetivadas. Ambas aristas son condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura, al proporcionar una gramática interna al discurso pedagógico. Gramática que contribuye al complejo sistema de significación cultural. En esta perspectiva el sujeto de la práctica pedagógica es efecto, deviene producto de las operaciones del discurso.

### **La homogenización de la mirada hacia la infancia: la circulación de Imágenes**

Si como enunciamos, la infancia se convirtió en objeto privilegiado para la ciencia y la pedagogía, a su vez, las imágenes de niños en diferentes circunstancias y contextos se constituyen en fascinación. La infancia fue convertida en ícono que busca, por analogía, representar: dulzura, delicadeza, protección, cuidado, amor, entre otras. La pregunta que se impone es cómo se produjo este *efecto de analogía*.

Este *efecto de analogía*, continua Sercovich (1977), se caracteriza por constituir un problema semiótico fundamental y por no reducirse a una cuestión empírica, perceptual o “fenomenológica”; su estudio exige proponerlo como objeto de investigación dentro de un ámbito más amplio que incluya al conjunto de los procesos de significación de los que deriva cierta “sensación de realidad” (pp.29-30). Esta sensación de *algo* que “se parece a aquello a lo que alude”, que existe *algo* aprehensible que nos conecta inmediatamente con la realidad es motivo de pregunta para este campo. En consecuencia, el tercer campo está circunscrito por esa compleja relación entre imagen y representación, característico del papel que cumplen contemporáneamente en la sociedad los medios masivos de comunicación, en donde el testimonio periodístico o el efecto reflejo producido por las imágenes dan con frecuencia un efecto de veracidad.

Como punto de referencia, entonces, están los dos subcampos esbozados, que contribuyen a presentar

aristas puntuales de la particular discusión hacia la infancia: el proveniente del campo de producción y su lógica interna y los distintos escenarios de su recontextualización y las bandera políticas que asumen. Es desde el discurso de la ciencia, como característica central del periodo histórico en el cual nos encontramos, que el campo de producción discursiva que gira alrededor de la infancia ha contribuido, gracias a poderosos procesos recontextualizadores, a instaurar divisiones que, dada la legitimidad del discurso autorizado, contribuyen a hacer ser lo que designan, con capacidad de hacer existir en las conciencias y en las cosas las divisiones otorgadas para el mundo social.

Para las imágenes, la consecuencia más importante de esta condición producida es que la fotografía, como material significativo, se presenta como carente de determinantes históricas concretas, invisibilizando los mecanismos que contribuyen a su determinación. Esta capacidad de un discurso, para remitirnos en forma directa a la realidad, es lo que Sercovich llama *dimensión imaginaria*, es decir, se instaura una ilusión referencial que indicaría que estamos frente a algo que existe independientemente de nosotros. Que existe cierta transparencia, que se ofrece como ventana abierta para contemplar la *realidad*. Este discurso oculta sus propias condiciones productivas. La constitución de las imágenes en un complejo sistema de transformaciones pone en juego numerosos mecanismos: ocultamiento del significado, remisión directa a la realidad, ausencia de referentes que permitan comprender las condiciones de producción.

Sercovich denomina imagen a la unidad analítica de todo proceso discursivo en su dimensión imaginaria, es decir, en su capacidad de reenvío directo a la “realidad”, en donde actúa el “efecto de analogía” o “ilusión referencial” (32).

## A manera de cierre

Ya que la noción de infancia se validó como un instrumento para describir esa etapa particular de la vida de un sujeto, diferente a la del adulto, ocupado en tareas y en actividades establecidas por

el proyecto civilizatorio moderno, es necesario que éstas concepciones sean interrogadas. Si la infancia no ha sido una invariante en la historia; si, como ha sido señalado, es una construcción histórica y cultural que emerge a través de múltiples objetivaciones, las cuales han descrito al cuerpo infantil como necesitado, carente, heterónimo, falto de razón, que necesita de la intervención para ordenarlo, entonces, interrogar los saberes que hablan sobre ella y los efectos sobre la misma realidad posibilita pensar los efectos de dichas nociones sobre nuestra manera de pensar y actuar. Delimitar la infancia, como periodo particular de la vida, diferente a la de los adultos, contribuyó, a su vez, a dar forma a ese otro gran periodo de la existencia: el de los adultos y su universo de sentido. Al hacer existir la infancia, relacionamente se da existencia, también, al *mundo* de los adultos. Ni abstracta, ni independientemente existe la infancia.

Este proceso de reflexividad busca interrogar los conceptos que, gestados en el desarrollo histórico de las mismas ciencias humanas y sociales fueron, constituyéndose poco a poco, gracias al ejercicio legitimador de las mismas ciencias sociales y humanas, buscando imponerse como sentido común y anclarse en la manera como nos relacionamos con el mundo. Así, uno de los desafíos metodológicos del campo de indagación sobre la infancia es precisamente configurar procesos de historización de los conceptos que, generados en el marco de momentos y dinámicas particulares en diferentes disciplinas, han abordado fenómenos particulares de la infancia. Tarea necesaria para la desnaturalización de la mirada, entendiendo que, la clasificación del conocimiento, la gestión de lo simbólico, así como sus usos y apropiaciones son un asunto político.

Si el concepto no es el simple significado de una palabra ya que los conceptos, interactuando con el tiempo histórico, cambian su significado y, por ello, no son sólo indicadores, sino también factores de la realidad histórica, entonces, trabajar investigativamente alrededor de la historicidad de los textos, posibilita comprender el sentido de los conceptos. Esta perspectiva analítica, en

palabras de F. Saussure (1916), pretende para el campo investigativo de la infancia recuperar la *lengua* y no sólo el *habla*.

Bourdieu, señala que el lenguaje expresa con mayor facilidad las cosas que las relaciones, los estados que los procesos (1982,37), asunto que cobra sentido cuando de pensar la infancia se trata. La noción de campo supone una ruptura con la representación realista, lo cual lleva a destacar el efecto del discurso sobre la comprensión. Por ende, desde la metáfora del campo, se busca minimizar la ilusión de estar instalados en la idea de la acción directa que se efectúa en una interacción con el mundo. La perspectiva esbozada en este ensayo privilegia la estructura de las relaciones constitutivas del espacio del campo, lo que impone la forma que pueden adoptar las relaciones visibles de interacción y el contenido mismo de la experiencia que los investigadores, por ejemplo, pueden tener en él.

El lenguaje es asumido como el agente constitutivo de la conciencia humana y de la producción social de significado. Nuestra percepción en el mundo pasa por el lente de las percepciones pre-codificadas del lenguaje. La idea de un universo objetivo, independiente del discurso y universalmente comprensible, por encima de la pertenencia a un sistema dado de lenguaje es considerado una ilusión (Kristeva, 1969).

Desde esta perspectiva el lenguaje y el discurso no son considerados como un reflejo de la realidad social, sino como constituyentes de la misma. Se entiende que es a través del lenguaje y del discurso que la realidad social y psíquica inevitablemente se construyen. Lo cual lleva a reiterar que los niños, niñas y jóvenes son sujetos contemporáneos por excelencia. Ellos no traen en su propia experiencia la carga del discurso. Se insertan en él, respondiendo, contingentemente, a su contemporaneidad, lo cual es, precisamente, uno de los retos del campo investigativos de las infancias ¿cómo es posible comprender esto?

Dirigir la atención hacia las formas de razonamiento, como poder productivo de la realidad mediante el discurso, implica descentrar epistemológicamente

al sujeto. Centrar la atención en la lógica discursiva propuesta por el conocimiento experto —sus formas de razonamiento—, aquel que ha sido producido hacia la infancia, no pretende desembarazarse del sujeto, sino desprenderse de las prácticas de ordenamiento que definen el campo y, en él, constituyen el potencial marco de actuación de los sujetos.

Descentrar al sujeto supone considerar la producción histórica de principios como variables, es decir como fabricaciones, en el doble sentido de ficciones configuradoras; es decir, narrativas *con* posibilidad de producir, como efecto, realidades subjetivas cuyos marcos de referencia son esas mismas narrativas históricas y culturales que contribuyeron a configurarles.

Así, la discusión entre lenguaje y conocimiento, como eje central de la discusión sobre el campo investigativo de la infancia, está enmarcada, en dos preguntas: ¿cómo comprender la condición humana? la primera y, la segunda, en el marco de la discusión de las ciencias humanas y sociales y sus procesos recontextualizadores ¿cómo éstas ciencias, asumen la condición humana? ¿qué imágenes sobre la infancia vehiculizan?

Hay dos razones por las cuales el lenguaje se postula como importante para la comprensión de la condición humana, asunto relacionado directamente con la infancia y los estudios que se emprenden para comprender este particular momento de la vida humana. Una de ellas está relacionada con la fuerte sospecha que el lenguaje es una propiedad humana exclusivamente; propiedad que no ha variado desde hace siglos. La segunda, es que el lenguaje está relacionado directamente con el pensamiento.

Para finalizar, la anterior discusión hace importante evidenciar una precisión metodológica. Lo que hoy denominamos niños —los recién llegados—, son esos “seres pequeños” que han existido siempre. Pero el niño, la niñez y, por ende, la infancia, son expresiones que nombran, también, conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los *adultos* han construido históricamente para asignarles lugares y funciones en nuestras

sociedades. Así, pensando en una discusión sobre el campo investigativo de la infancia, en palabras de Estanislao Zuleta (1986), de lo que se trata más bien es de “aprender a pensar” este objeto/sujeto. En otras palabras, reconocer que estamos cargados de muchas ideas adquiridas sobre este objeto/sujeto de nuestro interés.

## Bibliografía

- Almeida, F. A. e Nogueira, A. (2002). *A escolarização das elites. Um panorama internacional de pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, Petrópolis.
- Ariès, Ph. (1978). *História social da criança e da família*. Brasil: Editora Guanabara.
- Ariès, Ph. (1995). El niño y la calle de la ciudad a la anticiudad. En: Ph. Ariès. *Ensayos de la memoria 1943 – 1983* (pp. 283 – 310). Bogotá: Editorial Norma.
- Bittencourt, A. (2010). Uma Fundação para modernizar o Brasil: A coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior- CAPES”. Ponencia VI Encuentro Internacional de Investigadores RED Educación, Cultura y Política en América Latina. Puebla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bittencourt, A. (2009). Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 99-112.
- Bourdieu, P. (1976). Algunas propiedades de los campos. En: P. Bourdieu. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Itsmo.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Editorial Anagrama. (2002).
- Bourdieu, P. (1989). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, J. D. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bustamante, G. (2007). La inteligencia y la educación. *Materiales del Laboratorio de Psicoanálisis y Educación*, (1), 21 – 35. Bogotá.
- Bustamante, G. (2009). Investigación, psicoanálisis y educación. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 2, 249-260.
- Canguilhem, G. (1956). ¿Qué es la psicología?. En: *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. (2009).
- Chagas de Carvalho, M. (1997). Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil. *Revista Colombiana de Educación*, 52, 92-113.
- Chagas de Carvalho, M. (1998). Molde nacional y fôrma cívica. Bragança Paulista: Universidade de Sao Francisco – CDAPH-IFAN.
- De Freitas Campos, R. (2008). História da psicologia e História da educação – conexões. En: C. Greive Veiga e T. de Lima e Fonseca (Orgs.) (2008), *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, (20), 19-31.
- Díaz, M. (1997). Pedagogía, Discurso y Poder. En M. Díaz y J. Muñoz (eds), *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.
- Elkana, Y. (1983). La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica. *Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología, Colombia*. III, 65-80, Bogotá.
- Elías, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Freud, S. (1920). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores (2001).

- Foucault, M. (1982). El sujeto y el poder. En Dreyfus H., Rabinow P. M. Foucault, *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: edición Nueva Visión (2001).
- Foucault, M. (1973). La verdad y las formas jurídicas. En: *Estrategias de poder*, Obras esenciales II, España; Paidós (1994).
- Foucault, M. (1979). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (2007).
- Gramsci, A. (1970). *Antología*. Sacristán M. Selección, Traducción y Notas. México: Siglo XXI editores.
- Hobsbawm, E. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica.
- Hobsbawm, E. (1994). A invenção das tradições. En: E. Hobsbawm e Terence Ranger (Organizadores). *A invenção das tradições*. Brasil: Paz e Terra (2002).
- Kristeva, J. (1969). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. España: Editorial Fundamentos.
- Miller, J. (1998a). *Estructura, Desarrollo e Historia*. Bogotá: Gelbo.
- Miller, J. (1998b). Freud y la teoría de la cultura. En: *Elucidación de Lacan. Charlas brasileñas* (pp. 283-300). Buenos Aires: EOL-Paidós.
- Nietzsche, F. (1887), *La génesis de la moral*. Buenos Aires: Bureau Editor (1999).
- Prieto, V. (2000). *El Gimnasio Moderno y la formación de la elite liberal bogotana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Popkewitz, T., Franklin B., Pereyra M. (Comps.), (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: historia de currículo y tradiciones intelectuales. En: M. Aguirre Lora (coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Fondo de Cultura Económica-UNAM.
- Sáenz, O. J. (2003). Las ciencias humanas y la reorientación de pedagogía. En: J. Sáenz et. al. *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, (pp. 13-42). Madrid: UNED Ediciones.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, O. J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI–XX. En: P. Rodríguez y M. E. Mannarelli (comps.). *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 389–415). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada. Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento (1945).
- Sercovich, A. (1977). El discurso, el psiquismo y el registro imaginario. Ensayos semióticos. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Varela, J. y Álvarez–Uria, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Wallerstein, I. (coord.). (1996). *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbelkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y ciencias sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México: Universidad de la ciudad de México.
- Zuleta, E. (1986). Teorías freudianas de la infancia. En: *Boletín de Estudios Psicoanalíticos*, I, (1). Cali.

## Representaciones sociales de niños y niñas de cuarto y quinto de primaria, con respecto al conflicto entre pares en la Escuela rural Alto Charco, municipio de Sibaté

### Fourth and fifth grade primary school children social representations about peer's conflict in Alto Charco Rural School in Sibaté

Diana Milena Bobadilla\*

Blanca Inés Díaz Chacón\*\*

Jenny Magnolia Olaya Díaz\*\*\*

#### Resumen

El presente artículo de investigación devela las Representaciones Sociales *acerca del conflicto entre pares*, de niños y niñas *de cuarto y quinto de primaria*, las cuales emergieron desde la comprensión de los sentidos, emociones y significados que los niños y niñas construyen alrededor del conflicto en el entorno escolar. El enfoque de investigación fue de tipo hermenéutico con un proceso de análisis de la información de tipo inductivo, logrando emerger tres categorías: 1- Categoría del Cuerpo “Mi Piel y Mi Cuerpo Hablan con Lenguaje Propio”, 2- Categoría de Justicia “Si le Pegan, el Otro no se va a dejar” y 3- Categoría del Juego “Creo y Recreo en el Juego”.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, conflicto, cuerpo, juego, justicia, emociones, sentidos, escuela.

#### Abstract

This research report evidences Social Representations about the conflict between pairs of boys and girls in fourth and fifth grades in a Rural School. Children built those representations around the conflict in the school environment and made use of their understanding of reality, their senses, emotions and meanings they build around the divergences they face at school.

\* Es Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

\*\* Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Psicóloga, Universidad Católica de Colombia.

\*\*\* Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Trabajadora Social, Universidad Nacional de Colombia.

The research was developed under a hermeneutic approach, with an inductive data analysis and the emerging of three categories: 1- Category of the Body: "My Body and My Skin speak with their own language, 2-Category of Justice: "If someone is beaten, it is not going to ignore it". And 3- Game Category, I believe and recreate in the Game.

**Key words:** Social Representations, Conflict, Body Kit, Justice, Emotions, Senses, School

## Problema

Uno de los mayores retos de la investigación social en un país como Colombia, consiste en el estudio de fenómenos -sociales- acordes a la realidad contemporánea, que propendan por la solución de problemáticas y por ende, contribuyan a mejorar la calidad de vida y las relaciones al interior de la sociedad. La investigación social también es un medio para rescatar, escuchar y visibilizar las voces de aquellos que han sido considerados como minoría, de quienes sólo se busca escuchar lo obvio y lo políticamente correcto.

Por lo tanto, se puede decir que la infancia encarnada en la vida de los niños y las niñas, ha hecho parte de esas minorías en la investigación y, si bien es cierto que existen investigadores dedicados a estudiar lo incomprensible de la infancia, la mayoría de estudios realizados tienden a contribuir a este campo desde la investigación en espacios con y desde los adultos, por lo que sigue íntimamente arraigado en el imaginario social, un ideal de infancia.

Particularmente, es complejo hablar de representaciones sociales y más aún, cuando se trata de representaciones de niños y niñas, de quienes se cree son poco partícipes y tímidos ante la presencia de alguien extraño, y de quienes se asume que difícilmente logran representar simbólicamente el espacio que habitan. Pues bien, tratando de reconocer el ejercicio de representación de niños y niñas como sujetos, y desde allí aportar a la comprensión del conflicto escolar entre pares; se le apostó a la cartografía social como metodología para hacer visibles los

sentidos significados que ellos construyen sobre sus conflictos escolares, teniendo ya antecedentes de otros trabajos realizados con infancia desde esta perspectiva.

Como en todos los ámbitos en que niños y niñas construyen prácticas sociales, en la escuela, hay una relación determinante con los adultos, lo que de hecho genera formas de relacionarse y comunicarse, a través de las que incluso, idealizan el mundo adulto. Este componente constituye a su vez, una invitación a apartarnos del adulto-centrismo contemporáneo, y a rescatar y practicar los discursos que se han construido para la protección, desarrollo y sobre todo, la participación de la infancia en distintos ámbitos -particularmente la escuela-, donde se desarrolló el presente trabajo investigativo.

Si bien algunas de las investigaciones relacionadas con el conflicto en la escuela, han contribuido a ahondar en la comprensión de este fenómeno, prevalece la idea de percibir el conflicto como una expresión negativa, la cual hay que prevenir y erradicar. Esta investigación se orientó entonces, desde la inquietud por desnaturalizar dichas presunciones y en cambio, comprender los sentidos y significados que construyen los sujetos alrededor del conflicto, en este caso, niños y niñas estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria, de una escuela rural del municipio de Sibaté-Cundinamarca.

## Metodología

La metodología empleada retomó como referente principal la cartografía de los sentidos, experiencia realizada por Lara, A. (2006). Esta metodología involucro la participación de los niños y las niñas, la posibilidad de reconocer y resignificar el espacio que habitaban, y su estrecha relación con las emociones y sentidos que éste suscita en ellos/as. Retomando a Lara (2006) "la naturaleza de las representaciones sociales entraña el vínculo afectivo como principal medio de conexión y conformación con el mundo simbólico y social, así como hacen posible el sentido de pertenencia a un grupo. Por consiguiente, las

emociones caracterizan ciertos grupos sociales y circunstancias y simbolizan el clima moral de las relaciones del individuo con el mundo”.

Las emociones por tanto, fueron el eje articulador entre el territorio habitado por las niñas y los niños y sus Representaciones acerca del conflicto. proceso llevado a cabo por medio del cuento FLICTS; cuyo protagonista es un color que vive en conflicto, pues es apartado y rechazado por los otros, y que luego de buscar un abanico de posibilidades de reconocerse, encuentra al fin un lugar. Después de la lectura del cuento, dicho abanico de colores fue pretexto para que los niños y las niñas construyeran convenciones para sus emociones y sentidos, las cuales fueron plasmadas en el mapa de la escuela elaborado previamente (este ejercicio implicó la representación social de los niños y niñas desde la relación de la cartografía de los sentidos – emociones, colores y espacios tanto físicos como simbólicos).

Para retroalimentar el ejercicio de la Cartografía y recoger información que surgía de las interacciones entre niños y niñas, se realizaron dos grupos de discusión. Para el desarrollo de esta técnica, el equipo de investigación generó unas preguntas orientadoras, relacionadas con el conflicto y con el sentido que otorgan a dicha interacción y teniendo en cuenta además, que una de las características de los grupos de discusión es que se realiza entre iguales y que durante ellos, el orden establecido en lo social tiene la posibilidad de reordenarse y resignificarse de acuerdo a los sentidos que tiene la realidad para cada sujeto, en este caso, niños y niñas del sector rural. Este discurso, en palabras de Herrera y Rodríguez (2010) “es un conjunto de producciones significantes que operan como reguladores de lo social, no habita como un todo, ningún lugar social en particular, aparece diseminado en lo social”.

Para la codificación de los grupos de discusión se realizó la transcripción de las diferentes discusiones, que posteriormente se categorizaron y por último, fueron codificados con el fin de

hacer evidentes las voces de niños y niñas en los hallazgos de la investigación.

Por último, se realizó el análisis de la información recolectada durante el proceso de la Cartografía y los Grupos de Discusión, por medio de un ejercicio inductivo, orientado por el enfoque procesual de las representaciones sociales. De igual modo, estas técnicas posibilitaron el análisis de las producciones y expresiones simbólicas, de significados, del lenguaje, graficas, artísticas y de pensamiento de la construcción del mundo en que viven los niños y las niñas; materializadas en el ejercicio de los mapas.

## Resultados

El análisis de la información obtenida estuvo orientada por la acción inductiva, ejercicio que permitió identificar tres categorías de análisis: Juego, Justicia y Cuerpo. A continuación se presentan los hallazgos en cada una de ellas.

Categoría Justicia “Si le Pegan, el Otro no se va a dejar”

La representación social de niños y niñas acerca del conflicto vista desde la categoría de justicia y poder, deja entrever que a diferencia del concepto dual que manejan los adultos, según el cual aprueban o desaprueban, reconocen o eliminan, quieren u odian distintas prácticas con otros; las niñas y niños son capaces de configurar diferentes matices en las relaciones que se entretienen en lo social. También manifiestan por medio de dichos matices su capacidad de normar<sup>7</sup> las relaciones, y responder frente a ellas tomando posición de acuerdo a su percepción del conflicto.

Ejemplo de ello es que, a pesar de persistir en la idea de desquitarse del otro, las niñas y los niños se cuidan de ser observados por el adulto, quien puede entrar a desbaratar su percepción del conflicto o incluso, puede llegar a ser acusado desde el punto de vista en que el adulto lo valore. De acuerdo a esto, Rawls (1997), -citado en Alvarado, et al.- plantea que “las personas

<sup>7</sup> Construir normas

aceptan por anticipado un principio de igual libertad y lo hacen sin un conocimiento de sus fines más particulares y convienen en adecuar las concepciones de su bien a lo que requieren los principios de la justicia o, al menos, en no insistir en pretensiones que los violen directamente”.

Por otra parte, el miedo, en la representación del conflicto en niñas y niños, no es expresado como una emoción negativa, no significa eliminar o prescindir del otro, ni tomar distancia del objeto del miedo, sino que es un concepto que entra a dialogar con esa infinidad de matices que caracteriza las relaciones entre niños y niñas; pues puede traducirse también en vínculo, reconocimiento, relación y construcción.

### **Categoría del cuerpo: “Mi piel y mi cuerpo hablan con lenguaje propio”**

El cuerpo es una de las categorías que emerge a partir de las interacciones entre niños y niñas, que expresa sentimientos y emociones sobre sus conflictos en la cotidianidad escolar, en la que existen encuentros y desencuentros, en donde las emociones tienen sentido y se hacen visibles en todas sus acciones y prácticas, una de ellas el conflicto entre pares, situación en la que el lenguaje del cuerpo enuncia lo que está ocurriendo en un contexto determinado con relación a cada sujeto, en este orden los cuerpos conversan con significados y sentidos propios.

Hablar de la dimensión corpórea como transmisor de realidades, por medio del lenguaje, permitiendo emerger expresiones de aquello que ocurre en la cotidianidad y hace parte de la vida social de los seres humanos, logra introducir una mirada del cuerpo como espacio moldeado por los contextos sociales y culturales y así mismo es constructor de relaciones entre los sujetos. Relaciones sociales en la que se expresan emociones, que hacen parte de una configuración colectiva, de la que hace parte el otro-par- y su realidad subjetiva.

Las representaciones sociales<sup>8</sup> sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento, sentidos subjetivos que construyen y hacen parte de los niños y las niñas, siendo estas construcciones subjetivas las que orientan y organizan la vida cotidiana, de esta manera aportan aspectos individuales y colectivos a la producción del sentido común, en el que emergen “procesos generativos y funcionales de carácter social, pensamiento social” Jodelet (2005).

En este orden, hablar de la representación social del conflicto en niños y niñas, es en primer lugar reconocer la capacidad que tienen los niños y las niñas para mostrar que el conflicto hace parte de las acciones e interacciones del ser humano, y de su entorno; en segundo lugar identificar la posibilidad de creación simbólica en las gráficas de la realidad, sintetizadas en la cartografía social de los sentidos.

El conflicto generado en la dimensión corpórea de los niños y niñas, se evidencia por la norma que se instaura desde el adulto –profesor/a- la cual busca moldear y disciplinar el cuerpo de acuerdo a lo establecido culturalmente, regulaciones que toman importancia en el estudio de la infancia en las últimas décadas, identificando el “niño” con ciertas deficiencias en comparación del adulto, lo que lleva a encontrar hallazgos para consolidar un espacio escolar que brinde las estrategias pedagógicas para que los cuerpos de los “niños” sean normalizados ya que se encuentran al margen de la normalidad del cuerpo del hombre masculino, siendo la consolidación del ser humano en la modernidad. Finalmente, los niños quedan definidos con respecto a los adultos, y particularmente a los padres, en una relación de subordinación y sujeción. Pedraza (2008, p. 223).

Teniendo en cuenta lo anterior, el cuerpo de los niños y niñas están sometidos por las regulaciones sociales y culturales, que se instauran en cada

<sup>8</sup> En este aspecto el concepto de representación social, se basa en el conocimiento y configuraciones subjetivas del ser humano, las cuales se construyen de acuerdo a las experiencias vividas por cada sujeto, lo que posteriormente alimentara la configuración colectiva de las realidades y espacios de interacción.

realidad del ser humano, en este orden someter el cuerpo del otro, es una aprehensión desde el adulto quien regula comportamientos dentro de la escuela, lo cual se refleja en los escolares cuando entre pares, se establece un control del espacio corpóreo, lo que genera la presencia del conflicto nuevamente, ya que el cuerpo no puede hacer lo que desea, sino aquello que esta impuesto por el otro, entrando continuamente a el mundo de la norma.

### ***Categoría Juego “Creo y Recreo en el Juego”***

El análisis de la categoría de juego permitió identificar la importancia de resignificar y transformar la mirada del adulto como ser terminado, es decir, visto como el ser humano que tiene la potestad de decidir sobre aspectos que afectan a niños y niñas. Es desde esta perspectiva adulto centrista, que la representación social del conflicto se ve generadora de caos y descontrol, con una pérdida de poder del adulto hacia los niños y niñas, por ende se plantean e instauran mecanismos y estrategias para erradicar, intervenir, corregir, controlar y regular cualquier manifestación de conflicto entre los niños y las niñas.

De esta manera, se desconoce que el conflicto en la categoría de juego hace parte de las relaciones humanas en la que se posibilitan escenarios de interpelación, construcción y transformación que implica una zona de disfrute, placer, creación y trasciende al mundo de la construcción de subjetividades que desnaturaliza la visión adulto centrista que sostiene que el conflicto es negativo y por ende es un escenario que se debe intervenir para modificarlo o erradicarlo.

Es así, que la categoría de juego posibilita plantear una postura que visibiliza y reconoce que los niños y niñas tienen la capacidad de construir, de participar tomar decisiones y por ende en dar sentido y significado a sus propias representaciones sociales. De este modo, los niños y las niñas manifiestan que “lo que más nos gusta de la escuela es el descanso, ya que hay podemos jugar, inventarnos juegos y nosotras mismas escogemos como jugar, nos

vamos detrás de los salones donde está el lavadero y jugamos a las súper esponjas, allí nos mojábamos todos porque nos cogemos a tirarnos agua, salimos corriendo a que el agua no nos alcance, y cuando nos dejan empapados hasta los calzones nos ponemos piedros y cascamos a los que nos mojan porque los profes nos regañan” (CE Q1).

Por otra parte, se puede plantear que los niños y las niñas están en un proceso permanente de construcción de su realidad compleja y de la cultura, trascendiendo a una construcción continúa de identidad individual y colectiva, permeando la esfera social.

En este sentido, la representación social que niños y niñas construyen de su entorno afecta e incide directamente en la construcción de la cultura en la que se vive, movilizándolo a toda la sociedad, donde, a su vez, genera resignificaciones en la construcción de la representación social que adultos crean de la realidad.

Se encuentra que la categoría de juego no es una forma de pensamiento lineal<sup>9</sup> sino de transición permanente que posibilita en los humanos la creación, reflexión e introyección del mundo, el cual implica procesos de pensamiento creativo, reflexivo, analítico, construcción de las formas de interactuar con los pares y su mundo y la formación de símbolos de su realidad y de construcción permanente de la representación social.

Por tanto, en lo que los niños y las niñas dicen de sus prácticas de juego se comprende que el conflicto está representado como una gama de interacciones que no obedece únicamente a lo armónico y a la convivencia “adecuada o sana” sino que están implícitas en interacciones del conflicto, como la agresión, la exclusión, así como la amistad, el contacto físico, la alegría, entre otras, que hacen parte de la naturaleza humana y la cotidianidad. De esta manera, esta categoría refiere como los niños y las niñas, todo el tiempo están afectando e incidiendo sobre la realidad

<sup>9</sup> Entendido como estructuras mentales determinadas que se alcanzan de acuerdo a un proceso cronológico en el desarrollo.

social, cultural y simbólica del entorno en que viven, y que el conflicto hace parte de la gama de relaciones que se tejen en la interacción cotidiana de los niños y las niñas.

## Conclusiones

Siendo la educación un proceso que posibilita la consolidación de realidades y potencia las capacidades en los seres humanos, como plantea Ramírez (retomando a Muñoz, 2010, p. 42) “el campo de la educación es el de lo posible, del poder ser. Lo posible y lo probable tienen que ver con la diversidad y la heterogeneidad” en este orden existen mundos posibles, que se consolidan por medio de la construcción de relaciones entre las personas que hacen parte del accionar cotidiano, por esta razón se evidencia la necesidad de reconocer la importancia de la interacción con el otro, en los espacios cotidianos, la familia, la escuela y la comunidad.

Por esta razón surge la necesidad de hacer emerger las representaciones sociales de niños y niñas frente a la interacción cotidiana en la escuela especialmente el conflicto entre pares. En este sentido, Herrera Duque (2001) -citado en Fernández (2009)- define al conflicto como “una construcción de las personas en la interacción que establecen en su vida cotidiana, a la que llegan como actores con intereses, una historia, un contexto cultural y unas prácticas y sentidos”. Lo anterior, constituye al conflicto como una expresión inherente a las relaciones sociales, tan natural e importante como el amor, el desacuerdo, la sexualidad, el odio, entre otras.

Respecto al contexto donde se busca hacer emerger representaciones sociales (en este caso la escuela) de los niños y las niñas, como aporte a los procesos educativos desde las realidades de los mismos, permitiendo hacer visibles y participes sus ideas para fortalecer la escuela.

Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un

papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común; con lo cual Mora (2002) citando a Jodelet (1984) “es allí donde emergen procesos generativos y funcionales de carácter social, pensamiento social que hace parte de la interacción del ser humano con su entorno, a través de la comunicación emergiendo valores, ideologías que hacen parte de la cultura, de la misma manera la representación social es posible cuando el mundo material y social se puede clasificar, explicar y evaluar”.

Por tanto, se ha construido un ideal de escuela articulado a un orden social por un “deber ser”: un espacio ordenado, disciplinado, respetuoso, en el que se practican y se imparten, valores y normas que propendan por el sano desarrollo<sup>10</sup> de quienes allí interactúan, desconociendo conflictos y agresiones. En este orden de ideas, según Cascón (2007), existe la tendencia a confundir y considerar sinónimos conflicto y violencia. Así toda expresión de violencia se considera un conflicto, mientras que la ausencia de violencia se considera una situación sin conflicto e incluso de paz.

No se desconoce la realidad que se está presentando en la escuela actualmente con relación a la violencia y las agresiones, las cuales aumenta cada vez más, un ejemplo de ello es el matoneo y/o *bullying* “Siendo un acto agresivo e intencional que es realizado por un grupo o individuo, reiteradamente, a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse a sí mismo fácilmente, Thompson, Tippet y Smith (2009, p. 29). Sin embargo, es importante identificar las representaciones sociales de aquellos que conviven cotidianamente en la escuela, en este caso, los niños y niñas, y desde allí comprender las realidades que construyen y significan en su escenario escolar.

Frente a las prácticas de interacción del ámbito escolar, es importante involucrar a los niños y niñas en el reconocimiento de su espacio cotidiano, para que sean parte de lectura de

<sup>10</sup> Entendido como el conjunto de condiciones que aseguren la regulación de la conducta social en niños y niñas, instaurando en ellos comportamientos normados por medio de la disciplina y la institucionalización.

sus realidades y visibilizar sus voces, sentires, pensamientos, emociones y construcciones. Uno de los retos es desnaturalizar conceptos y prácticas con respecto a los conflictos presentes en la escuela, tanto a directivas, orientadores, maestros y sociedad en general.

## Bibliografía

- Camargo Abello, M. (2002). *Violencia Escolar y Violencia Social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.
- Cascón Soriano, P. (2007). Educar en y para el conflicto. *Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Herrera Duque, D. (2001). *Conflicto y escuela. Convivencia y conflicto: caminos para el aprendizaje en la escuela*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Herrera, J y Rodríguez, E. (2010). *Modulo grupos de discusión, Análisis de discurso y Métodos de análisis cualitativos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.
- Lara, A. (2006). *Cartografía de los sentidos. Proyecto 215. Localidad de Usme*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2). México: Universidad de Guadalajara.
- Pedraza, Z., (2008). *Cuerpos Anómalos, Al borde de la razón: sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ramírez, J. (s.f.). *Aproximaciones Al Concepto De Pedagogía y Algunas De Sus Tendencias Contemporáneas. ¿Crisis de la educación o crisis de la Escuela?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, F., Tippertt, N., y Smith, K., (2009). *Prevención y respuestas al acoso, Educación en contextos de violencia, y violencia en contextos educativos, Reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia*. EURO social, oficina de cooperación, Ciep, CISP.

## A vivir, reír, cantar, jugar. Derechos y escuela

### To live, to laugh, to sing, to play. Rights and school

Giselle Castillo Hernández\*

#### Resumen

El presente artículo parte de un ejercicio de indagación a dos cursos de tercero y cuarto de primaria de colegios públicos. Se interpreta la enunciación de los derechos por parte del grupo, así como la consideración del castigo en la escuela y el control del cuerpo infantil. El interés básico es mirar las nociones de niñas y niños así como el quehacer de la escuela, en estos temas críticos, teniendo como referente la Convención Internacional de Derechos del Niño.

**Palabras clave:** derechos, cuerpo infantil, ciudadanía.

#### Abstract

This article deals with an exercise of inquiry developed in two groups of children from third and fourth grade in two different Public Schools. It describes the enunciation of Rights done by the children, as well as the consideration of punishment at school, and child body control. The main interest of the paper is to look at the notions of the girls and the boys, together with the activities of schools, in relation with these critical issues, taking as referent the International Convention of the children's rights.

**Keywords:** Children's rights, child body, citizenship.

#### Introducción<sup>11</sup>

Este trabajo es producto de un ejercicio empírico donde se aplicó un instrumento para la recolección de datos<sup>12</sup> a dos grupos de niños de tercero y cuarto de primaria de la Institución Educativa República de China Jornada Tarde perteneciente al Distrito Capital y de la Institución Educativa Buenos Aires Jornada Mañana del municipio de Soacha, Cundinamarca en junio de 2006, ambas de carácter público.

---

\* Catedrática de la en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, área Sociedad y cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: gcastillohernandez1@gmail.com

<sup>11</sup> Una primera versión inédita de este texto se presentó como trabajo de evaluación a la Cátedra Manuel Ancizar 2006. Derechos de los niños y de las niñas: debates, realidades y perspectivas. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

<sup>12</sup> Una El instrumento se presenta al final con resultados: en el presente texto solo se trabajaron algunos asuntos centrales como el cuerpo y las situaciones de regulación del orden en la escuela, pero los datos arrojados se pueden interpretar en relación a otros temas de interés.

La interpretación de la encuesta aplicada al grupo infantil, se utilizará para perfilar las percepciones de niñas y niños sobre temas diversos asociados a derechos y protección. Un segundo nivel de análisis surge en relación al tratamiento del cuerpo infantil. Si bien se hará mención a cifras, el grupo en su totalidad será tratado como caso, no como muestra. Lo anterior con el fin de colocar en juego las posturas tanto individuales como colectivas expresadas en relación al tema indagado.

Las preguntas fueron de carácter abierto, si respondieron con varias acepciones la misma pregunta, las respuestas fueron valoradas por aparte. Posteriormente se categorizaron las respuestas, sobre esa agrupación se elaboraron los totales.

La encuesta se realizó primero al grupo de la Institución Educativa República de China (Bogotá), y después al grupo de la Institución Educativa Buenos Aires (Soacha), la pregunta sobre niños en situaciones difíciles solamente se hizo en esta institución porque las condiciones del ambiente eran, en el momento, más favorables para la indagación.

Por último en la Institución Educativa Buenos Aires se aplicó la metodología Escuela Nueva durante el año 2006, por lo tanto en el grupo encontramos niños y niñas de tercero y cuarto de primaria.

## Sobre los derechos

La primera reforma pertinente para la *Convención de Derechos del Niño*<sup>13</sup> (en adelante CDN), ya en el siglo XXI, es que la enunciación de los derechos sea elaborada por los propios infantes con herramientas suficientes propuestas desde ámbitos escolares y comunitarios.

Los derechos en el presente artículo, serán tratados simultáneamente con otros temas indagados a partir de la encuesta, ya que cobijan el sentido de la protección como acción política ejercida en el cuerpo.

Los derechos son explicitados por el grupo de niñas y niños encuestado así:

Vivir, vivir felices, a la alegría, al respeto, a no ser maltratado, al buen trato, que no las violen, que no nos roben, a no pelear, a la protección, a la libertad, a la paz, al amor, al afecto, a ser comprendidos, a ser queridos, al cariño, a tener hogar, al techo, a tener casa, a tener padre, a tener una familia, a la alimentación, a comer, a la comida, a la salud, hospitales, a los primeros auxilios, al colegio, al estudio, a estudiar, tareas, al cerebro, a aprender, a la educación, no trabajar, a no explotarlos, a reír, cantar, correr, aplaudir, a jugar, a ser grande, a ganar, a la nacionalidad, a tener patria, al nombre.<sup>14</sup>

La multiplicidad de derechos que reivindicaron no se ajusta en su totalidad a las categorías del lenguaje jurídico,<sup>15</sup> sin embargo es preciso resaltar que todos los derechos tal como los enunciaron están referidos en las relaciones con los adultos, de lo que se deduce que la noción de protección, el buen cuidado y los actores que deben ejercerlos es transparente para este grupo. En algunos de los enunciados se evidencia que no se ha tenido un acceso a la conceptualización sobre los derechos. Lo anterior pone en una posición problemática tanto la noción de derechos como la de ciudadanía en la escuela. El Ministerio de Educación Nacional MEN (2001), citado por la Comisión Colombiana de Juristas (2004, 76) había ya reseñado que entre el estudiantado colombiano, había un pobre reconocimiento de temas como la ciudadanía y la legalidad, entre otros.

Una noción clásica de ciudadanía desde el liberalismo y con los aportes de John Rawls, coloca a la población enunciada en la encuesta como población que estaría por fuera de los estándares mínimos de acceso a la ciudadanía, pues más que una condición jurídica, o asociada a la mayoría de edad, la ciudadanía es un conjunto de garantías de los derechos, según Rawls citado por Caballero García (2006) agenciado por las

<sup>13</sup> Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y puesta en vigor el 2 de septiembre de 1990.

<sup>14</sup> Expresiones textuales de las niñas y niños encuestados.

<sup>15</sup> Teniendo en cuenta que estos niños son ciudadanos colombianos, la traducción de los derechos realizada en la sistematización de datos se hizo explícitamente con la *Constitución Política de Colombia*, artículo 44, como herramienta.

grandes instituciones de la sociedad. A su vez, Dahrendorf (1990) también desde una visión liberal, no ortodoxa, propone que la ciudadanía está compuesta por la dimensión jurídica y la dimensión material.

Inequidad, exclusión y pobreza, son las características del estado de los derechos económicos, sociales y culturales en Colombia, (Comisión Colombiana de Juristas 2004), que pone de manifiesto la precaria condición de la ciudadanía en nuestro país.

El grupo enunció una parte de los derechos genéricamente y otra parte sobre terceros, lo que da cuenta de cómo las percepciones del mundo social están referidas en otros.<sup>16</sup> Los derechos son apreciados por niñas y niños como espacios para el desarrollo. Muchos de los derechos enunciados refieren lo que Dahrendorf (1990) denomina las provisiones. También incluyen la nacionalidad, el territorio y el nombre, dimensiones simbólicas y políticas de los derechos. Lo esencial es que estas formas de nominar los derechos transitan por la experiencia y se incrustan en la vida misma de niñas y niños.

Por otra parte se pudo observar que en la Institución Educativa Buenos Aires, del municipio de Soacha, hubo un reconocimiento mayor de los derechos por parte del grupo y esto refleja un trabajo pedagógico alrededor de la ciudadanía. El grupo de esta institución en su mayoría, al enunciar los derechos, hizo uso de códigos elaborados Bernstein (1993). Lo anterior podría estar asociado a las condiciones de producción del discurso pedagógico, Bernstein (1993) que en este espacio se estaba configurando a partir de un proceso de experimentación con el curriculum.<sup>17</sup>

Retornando al tema de los derechos, la educación es el más enunciado.<sup>18</sup> Al respecto se podría afirmar que el impacto del mundo jurídico en la vida cotidiana de los colombianos ha sido importante, ya que es la primera vez en la historia de nuestra sociedad que la niñez puede demandar a los adultos frente a los tribunales y ser escuchada mediante instrumentos como la tutela.

El tema de la educación, es el más próximo a la vida de la niñez colombiana a partir de la Constitución de 1991. Los estudiantes de la escuela básica han demandado en el contexto escolar muchas de las formas premodernas de interacción donde predominan, aún en la actualidad, una serie de valores que atentan contra la construcción de ciudadanía, tales como las prácticas disciplinarias visibles que fueron ampliamente mencionadas por el grupo encuestado. El derecho en este caso, permite vehicular algunas disputas frente a la aplicación de las normas y el ejercicio del poder, en un país como Colombia, donde las vías de hecho hacen patente la ausencia del Estado en muchas cuestiones críticas, de allí que sea importante mencionar el uso de la tutela en la pugna por los derechos.

### El castigo en la escuela

Frente al castigo, se percibe una naturalización de esta práctica por parte de niñas y niños. De 83 encuestados, 47 refieren formas directas y visibles de castigo en la escuela: grito, regaño, suprimir descanso, anotaciones en el observador<sup>19</sup> y 12 personas hacen referencia a la corrección persuasiva: *“Con el observador, me dicen eso no se hace y aprendo la lección, educándome, diciéndome lo que debo hacer, regañándome, hablándoles, hablándome, con los derechos.”*<sup>20</sup>

<sup>16</sup> Los derechos civiles y políticos, de primera generación, incluyen los derechos fundamentales; los derechos económicos, sociales y culturales de segunda generación, que contemplan los derechos colectivos y los derechos de tercera generación, que son derechos de los Pueblos o derechos de solidaridad (Aguilar Cuevas).

<sup>17</sup> Desde el último bimestre del 2006, se implementó en la institución mencionada el aula especializada, frente a la cual hubo un proceso de transformación de la cotidianidad escolar y unas resistencias en el entorno.

<sup>18</sup> En el material anexo se presentan los datos sistematizados con el objetivo de dar a conocer un consolidado a partir de categorías para traducir lo expresado por niñas y niños. El derecho a la educación, art. 28 CDN.

<sup>19</sup> En la Convención estos temas son tratados en los artículos 9, numeral 1, y 37 numeral a.

<sup>20</sup> Expresiones textuales de los encuestados recopiladas en un solo párrafo.

La relación castigo-niño-cuerpo, que tiene su doble en la relación adulto-castigo-cuerpo, está catalogada como algo “normal,” de ningún modo es asociada al maltrato y menos aún es cuestionada por este grupo de niñas y niños. Pensado el cuerpo en la institución escolar plantea Pedraza, que éste es circunstancia existencial de la vida humana, que hace posible que germine el conocimiento en sus diversas modalidades modernas, (2010, p. 47-48). La naturalización del castigo en la escuela coloca el debate frente a los efectos de la CDN, pues las niñas y los niños en cuestión, han crecido en la vigencia de tal instrumento internacional.

Sin embargo sí hay una referencia al maltrato y una de las expresiones enunciadas como derecho es: “*¿que no nos maltraten?*”. Que evidencia el trabajo que se está desarrollando en el ámbito público en cuanto a la visibilidad de éste como un problema que rebasó las fronteras de la vida privada, donde el adulto no es ya dueño del cuerpo infantil. El administrador del cuerpo infantil hoy: podría decirse es el Estado. El control sobre el cuerpo infantil se entiende como esa serie de dispositivos que socialmente se han creado para mantener la niñez en ciertos lugares, en ciertos tiempos, en ciertas actividades, entre ellos la escuela, el confesionario, las instituciones de rehabilitación, los orfanatos, entre otros. Administrar el cuerpo infantil ha sido en América Latina potestad de instituciones como: la Iglesia y sus brazos sociales, la escuela, las instituciones de bienestar infantil creadas a lo largo del siglo XX (éstas con el objeto de velar por la infancia en “situación irregular”). Así a finales del siglo XIX y principios del XX se puede evidenciar en la atención a la infancia un modelo sancionador y punitivo, y luego en la creación de los aparatos de bienestar infantil la acción del Estado, con dos mecanismos uno correccional y otro rehabilitador, para dar lugar ya cercana la CDN, al modelo de prevención (Basoalto Yañez, 2010).

Así, es claro que el gobierno sobre el cuerpo infantil, ha ido transitando del mundo privado de la habitación para el siglo XVIII, Foucault (2000) al mundo médico, al mundo religioso, al mundo jurídico, al mundo escolar y el último gran

administrador del cuerpo infantil, es el propio Estado. Este último ha transformado el gobierno sobre el cuerpo infantil en un asunto público, después de la CDN a finales del siglo XX, ya no son los adultos en concreto, sino el Estado en abstracto, quien ejerce tal poder.

Ese recorrido del cuerpo infantil por ese sinnúmero de instituciones sociales data el interés de gobernar la niñez, y se vislumbra como otra arista de la noción de lo biopolítico, que trató de fundamentar Foucault (2007) bajo el lente del gobierno de los hombres-adultos, como asunto público. Se tiene en cuenta claro, el llamado de atención sobre un uso descontextualizado de la noción de biopolítico realizada por Pedraza (2012). Se pretende mostrar aquí que en el acceso a dispositivos modernos, los regímenes de gobierno no olvidan, incluso lo que se ha estimado más periférico: la niñez, que no está asociado necesariamente a la constitución de niñas y niños como actores sociales.

El gobierno de la niñez es hoy, un asunto público que le permite al Estado, incluso, extender sus tentáculos en el mundo privado-aunque sea un Estado débil.

Parte del grupo en cuestión enunció como derechos: no trabajar, el derecho a no ser explotados, a reír, cantar, correr, aplaudir, a jugar. Este subconjunto refiere el cuerpo como escenario de la vida social y la conciencia infantil sobre el cuerpo. El cuerpo allí está postulado en varios escenarios: entre ellos la familia, la escuela, la calle, y por otro lado como parte del ejercicio de disfrute del tiempo donde el mundo adulto libera el tiempo de la niñez. Este tiempo “libre” no se olvide, se hace más extenso, cuando niñas y niños viven en casa solitarios, dejando de vivir la calle, como un fenómeno propio de las ciudades que merece la pena sea estudiado y que está también atravesado por condiciones de clase que hacen que cada porción de la ciudad sea un territorio habitado de distintos modos. Así: reír, cantar, jugar, refieren la relación que las niñas y los niños establecen entre el cuerpo, el tiempo y el territorio.

## Panóptico de papel

En la escuela el observador del alumno<sup>21</sup> libro de registro de observaciones de los comportamientos de cada estudiante, es entendido aquí como un *panóptico* de papel. Desde la perspectiva del discurso regulador el observador del alumno, explicita la autoridad pedagógica Bourdieu (1970) del cuerpo profesoral Giroux (1990) en términos de las pedagogías visibles: Bernstein (1993), aquellas donde la sanción es directa y frontal.<sup>22</sup> Este libro es la prueba del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, potestad de los docentes, estrategia de racionalización del control sobre individuos que la propia escuela tiende a “desechar” en términos de “estudiantes problema”, “niños problema” (quienes más anotaciones tengan en el observador, si son de aquellas que despojan el prestigio, tienen más riesgo de abandonar la escuela por voluntad propia, por presión de la comunidad educativa, por decisión de la familia; pues los efectos de la estigmatización en un contexto social son impredecibles. Sin ir más lejos la relatora especial Katarina Tomasevski afirmó en el capítulo III, numeral 30, de su informe (2004) que las formas de discriminación en la escuela colombiana aún estar por estudiarse).

Cada falta cometida contra la autoridad, contra los pares, contra los símbolos, y todo un corpus de valores que acompañan una visión tradicional del mundo, queda registrada. Este mecanismo de control continúa vigente, aún después de la expedición de la ley 115 de 1994, que regula el orden político de la escuela desde la negociación del conflicto, que establece la figura del personero escolar, como garante de los derechos, del representante estudiantil, como actor político del estudiantado,<sup>23</sup>

de la construcción concertada de las normas a través del Manual de Convivencia, entre otros.<sup>24</sup>

Cuando se mira “la escuela por dentro” parafraseando a Woods (1987) se hallan una serie de anomalías jurídicas donde se vulneran elementos de la justicia mínimos como el debido proceso, la noción de secuencialidad para dar tratamiento a problemas individuales, el borramiento y la expulsión de aquellos individuos que son estigmatizados por el grupo de pares o por el grupo de pedagogos.

*Y allí está el escándalo*, los niños “problema” son aquellas personas que viven situaciones difíciles y cuyos derechos están siendo vulnerados por uno o más agentes en el orden de lo público o de lo privado. Sin embargo la escuela, sabiendo esto, no tiene delineada una política para esta franja poblacional: que no deja “dictar” clase, que continuamente genera conflicto, que no se ajusta a las normas. Esta población que es una minoría, está acostumbrada a la supresión del descanso desde la educación primaria. Allí los maestros se adjudican el derecho de negar lo más importante en la primera y segunda infancia: el juego, aunque al mismo tiempo hablen de éste como herramienta pedagógica.

De esta manera la conclusión es que en la escuela se sigue pensando en términos de penalización, ya que la opción por la inclusión es descartada, y la historia de los niños o niñas “problema” en la mayoría de los casos termina en la deserción escolar. La estigmatización que sufren los sujetos los condena durante toda su trayectoria al fracaso escolar y se sustenta en la judicialización

<sup>21</sup> Un ejemplo de observador colgado en la red: Observador del estudiante, fechado diciembre 16 de 2011, <http://iejfk.edu.co/formatos-gestion-convivencia/95-observador-del-estudiante.html>, también libros de registro reglamentarios entre ellos el observador, ver: <http://www.educolombia.org/>

<sup>22</sup> Basil Bernstein plantea la categoría de pedagogías visibles como la presencia abierta de la autoridad en el hogar o en la escuela y pedagogías invisibles, aquellas donde predomina la persuasión y la figura de la autoridad está parcialmente debilitada desde el discurso de la negociación y la comunicación, aunque en ambas predomina desde luego la figura del adulto. Ver: *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Editor Mario Díaz. 1993, Bogotá.

<sup>23</sup> En muchas instituciones educativas de carácter público y privado se puede constatar que el personero estudiantil y el representante estudiantil son dos cargos fusionados, entendidos como una sola tarea, cuando es claro que el personero es un garante de los derechos y el representante estudiantil un actor que puede incidir en las decisiones de la escuela.

<sup>24</sup> Ley General de Educación, ley 115 expedida el 8 de febrero de 1994.

de los problemas sociales, ya que no se tienen en cuenta las condiciones objetivas de las personas y de las comunidades, sino que se les somete al prejuicio y se responsabiliza a otras instancias ignorando el papel de la construcción de ciudadanía en el espacio escolar y optando por la exclusión en instituciones cerradas como las casas de rehabilitación, cuando no por la calle y las redes voraces. García Méndez (1990), García Méndez y Carranza (1998), realizan un análisis crítico del concepto de minoría de edad, que sustenta las formas de atención diseñadas para la niñez, donde la condición de niño la han ostentado individuos provenientes de los sectores dominantes y la condición de menores de edad aquella niñez de los sectores excluidos. Tal análisis sirve para establecer en la actualidad la relación entre escuela-pública y pobreza, necesaria para el cuerpo docente.

En tal sentido, la violencia en la escuela merece un ejercicio de reconceptualización, pues ha estado anclado su análisis en una dimensión comportamental de los individuos, olvidando la matriz social que la produce (Quiroga Curia y Del Río, 2010). Otro indicador necesario para el cuerpo docente es: la ubicación de su institución en el mapa urbano, en el mapa político, en el mapa social, en el mapa económico, en el mapa cultural.

Ahora bien, el trabajo masivo en la educación pública imposibilita el seguimiento a las personas que se atienden, los cursos son demasiado numerosos y los problemas que deben resolver a diario los docentes no les permiten en realidad llegar a conocer a todos los estudiantes. Esto entra en consideración con la estructura de la administración escolar, ya que la estructura de la escuela desconoce en general el postulado del interés Superior del Niño, expresado en la Convención de Derechos del Niño,<sup>25</sup> universalizar la educación ha sido sinónimo de masificarla: el dilema cobertura-calidad está por resolverse.

La institución escolar –pública como única instancia a la cual pueden acudir las infancias vulneradas o infancias en riesgo social,<sup>26</sup> se convierte por su ubicación en comunidades históricamente pobres, en el *Estado mismo*, y los docentes en agentes de intervención, que han asumido el rol de administradores del discurso pedagógico pero han olvidado que las personas con quienes trabajan se encuentran ya en situaciones de riesgo por su condición social, que los programas que desarrollan no alcanzan a suplir las expectativas de esta población y ello conllevaría rediseñar las prácticas pedagógicas en profundidad. ¿Cuándo desde las instancias político-administrativas del Estado, se dará tiempo a los docentes para repensar la escuela?

Eduardo Galeano (1997) plantea en uno de sus relatos “La cultura del Terror/4”, que los derechos humanos deberían construirse desde casa. La retaliación, los odios no resueltos, la nula participación de niñas y niños en las decisiones, son la cotidianidad en la que crecen quienes deberían estar disfrutando del acto de ser niños. Sin embargo ellos y ellas preguntan cómo se construye una sociedad con igualdad de oportunidades desde la primera infancia (Van Der Gaag, 2003). Con sus dibujos y juegos, invitan a constituir una sociedad distinta.

Si los docentes no tienen tiempo para pensar, leer, escribir, sistematizar su experiencia, la escuela seguirá dando tumbos y más generaciones pasarán por ella sin que protagonice su vida sin que la encante. Las niñas y los niños nos hablan de *vivir, reír, cantar, jugar*, cuando refieren sus derechos: de qué dispositivo silenciado nos hablan sino de su propio cuerpo, fragmentado por la disciplina –o rigidez kinestésica de los adultos-. El logocentrismo de la escuela solo es refutado por la presencia periférica de las artes, el juego y la educación física, o lo que Pedraza (2010) denomina la educación somática del cuerpo.

<sup>25</sup> Convención de Derechos del Niño. Art. 3 numeral I.

<sup>26</sup> Es necesario también reconceptualizar la noción de vulnerabilidad y riesgo social, pues su análisis ha quedado en la perspectiva psico-social, dejando a la familia como factor principal y omitiendo factores estructurales. Ver texto de Balsells, M. Ángeles.

Aún esa matriz binaria de Occidente donde el cerebro y el cuerpo son dos entidades separadas se expresa en el diseño del curriculum, en tal sentido la conceptualización de los derechos y la ciudadanía, depende de las experiencias vitales y de la pugna que aún sigue vigente entre las disciplinas y los saberes.

## Bibliografía

- Aguilar Cuevas, M. (1998). *Las tres generaciones de los derechos humanos*. En *Revista Doctrina*. Ed. Codhem, (pp. 93-102). Disponible en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/30/pr/pr20.pdf>
- Balsells, M. Ángeles. (2003). *La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar*. Universidad de Lleida. Disponible en [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_balsells.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm)
- Basoalto Yañez, M. (2010). *Formas tradicionales de intervención social, fragmentan la integralidad de las niñas y los niños*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias sociales, Diplomado en Niñez y políticas públicas. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/noticias/81580/tesinas-de-diplomado-ninez-y-politicas-publicas-en-red-internacional>
- Bernstein, B. (1993) *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Bourdieu, P. (1970) *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit.
- Caballero garcía, F. (2006) *La Teoría de la Justicia de John Rawls*. En: *Revista Ibero Forum. Voces y contextos*. Otoño, núm. II, año I, Disponible en [http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/francisco\\_caballero.pdf](http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/francisco_caballero.pdf)
- Comisión Colombiana de Juristas, (2004). *El disfrute del derecho a la educación en Colombia: Informe alterno presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación*. Disponible en [http://www.coljuristas.org/documentos/libros\\_e\\_informes/el\\_disfrute\\_del\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion.pdf](http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/el_disfrute_del_derecho_a_la_educacion.pdf)
- Dahrendorf, R. (1990) *El conflicto social moderno: Ensayo sobre la política de la libertad*. Barcelona: Mondadori.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*, Curso en el Collège de France (1974-1975), Argentina: Ed., Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1997). *Mulheres*. 20. Brasil: Ed. L&POCKET.
- García Méndez, E. (1990). *Infancia, adolescencia y control social en América Latina*. Buenos Aires: Depalma.
- García Méndez y Carranza E. (1998). *Legislaciones infante juveniles en América Latina*. En O' Donell, Daniel.: *Derecho a tener derecho*. Quito: Unicef.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Pedraza, Z. (2012). La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*. Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales. No. 43.
- Pedraza, Z. (julio–diciembre, 2010). Saber, cuerpo y escuela: El uso de los sentidos y la educación somática. *Revista: Calle 14*, 4(5), 44-56. Disponible en: [http://200.69.103.48/comunidad/grupos/calle14/Volumen4-5/Vol4-5/Articulos/volumen%204%20Num5calle14\\_ZandraPedraza.pdf](http://200.69.103.48/comunidad/grupos/calle14/Volumen4-5/Vol4-5/Articulos/volumen%204%20Num5calle14_ZandraPedraza.pdf)
- Quiroga Curia, E. y Del Río, M. (2010). Educación inclusiva: Un desafío a nuestra práctica cotidiana: la violencia en la escuela. (Universidad de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras). *Congreso Iberoamericano*

*de Educación, metas 2021*. Buenos Aires, Argentina 13 al 15 de septiembre. Disponible en: [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/RLE2879b\\_Quiroga.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/RLE2879b_Quiroga.pdf)

Tomasevski, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación: Informe de la relatora Especial*. Naciones Unidas. Consejo Económico y social.

Van der gaag, J. (2003) Del desarrollo infantil al desarrollo humano. Universidad de Ámsterdam. *Foro Primera Infancia y Desarrollo, el desafío de la década*. Bogotá, septiembre.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

*Convención de Derechos del Niño*. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y puesta en vigor el 2 de septiembre de 1990.

*Constitución Política de Colombia*. 1991.

*Ley General de Educación*, ley 115 expedida el 8 de febrero de 1994.

*Tutela*: No. 2004-0469, juzgado: sesenta y nueve civil municipal, accionante: D`Sebastián Andrés Suárez Solorza, demandado: Institución Educativa Distrital Francisco Javier Matiz.

## Anexo 1

Presentación de datos de encuesta aplicada a niñas y niños de tercero y cuarto de primaria de la Institución Educativa República de China jornada tarde e Institución Educativa Buenos Aires jornada mañana.

**Total grupo encuestado:** 83 niñas y niños

Total niñas Institución Educativa República de China: 21

Total niños Institución Educativa República de China: 14

Total niñas Institución Educativa Buenos Aires: 25

Total niños Institución Educativa Buenos Aires: 23

Edades: entre los 8 y los 11 años.

CATEGORÍAS	CLASIFICACIÓN	TOTALES
1. Tipo de familia	Familia extensa	15
	Familia nuclear	44
	Familia recompuesta	24
2. Representación de la familia	Representaron: personas con quien viven, mascotas. (Los padrastros no fueron dibujados).	
3. Identificación de los derechos.	La vida	14
	La integridad física	5
	La salud y la seguridad social	5
	La alimentación equilibrada	13
	El nombre y la nacionalidad	3
	La familia, el cuidado y el afecto.	40
	La educación y la cultura	43
	La recreación	34
	La libre expresión	9
	La protección	18
	No se	2
No responden	1	

4. Noción de protección	Manejan el concepto de protección	53	
	No manejan el concepto de protección	8	
	No responden	22	
5. Noción de abuso.	Manejan el concepto de abuso	72	
	No manejan el concepto de abuso	3	
	No responden	8	
6. Agentes de protección.  (Dieron múltiple respuesta)	Padres	16	
	Padre	24	
	Madre	45	
	Familia	10	
	Abuelos	19	
	Tíos	9	
	Hermanos	22	
	Cuidadores	4	
7. Casos de abuso: <sup>27</sup>	Sí	1	
	No	69	
	No responde	13	
8. Castigo.	Sí	47	
	No	28	
	No responde	8	
9. Castigo en la escuela (Respuesta múltiple)	Directo: grito, regaño, suprimir descanso, anotaciones en el observador	47	
	Corrección persuasiva: hablando, reflexionando	12	
	No	13	
	No responde	11	
10. Identificación en la escuela de diversas condiciones sociales de los pares. (Respuesta múltiple).  (Este tema no se trató con el grupo de la Institución Educativa República de China).		<b>Sí</b>	<b>No</b>
	Niños con discapacidad	29	2
	Niños abandonados	19	16
	Niños desplazados	23	15
	Jóvenes en estado de embarazo	24	15
	Niñas y niños que viven con personas distintas a sus padres	12	18
	Niñas y niños hijos de padres separados	16	11
Personas que regresaron a la escuela	11	20	

<sup>27</sup> El abuso, tema altamente publicitado en los últimos años por casos judiciales en Colombia, es reseñado por Medicina Legal, 2004 (inédito) como un tema cuyas estadísticas aumentan en términos de denuncia y visibilización, es decir hay un efecto importante de la consideración pública de los derechos de la niñez. En el instrumento presentado el tema del abuso no alcanza su real dimensión por la forma como se elaboró la pregunta, por ello no fue mencionado a lo largo del texto. Es evidente que es mejor indagar el abuso a través de dispositivos invisibles como el juego, el arte y bajo otras condiciones de interacción.

## La paz contada a las niñas y a los niños

### The peace told to girls and boys

Javier Danilo Murcia González\*

#### Resumen

El presente escrito se constituye como un acercamiento a las implicaciones de tipo pedagógico y educativo que tendría un cese de la guerra en nuestro país, en el sentido de preguntarse ¿cómo será contada la guerra y la paz a las niñas y a los niños? En vista de ello, se reflexiona en cuanto a algunas características de tipo cultural y comunicativo que ha tenido la relación entre guerra y niñez en Colombia, para, finalmente aportar referentes que puedan contribuir a la construcción de una postura pedagógica frente a las narrativas de la paz emergentes en nuestro tiempo.

**Palabras claves:** Paz, diálogo, ciudadanía, ética, guerra, niñez, historia, memoria colectiva, discursos hegemónicos, narrativas de la paz.

#### Abstract

This written document deals with the pedagogical and educational implications that a war cessation would probably have in our country, in the sense of wondering how the war and the peace would be told to girls and boys. A profound reflection is made about the cultural and communicative characteristics that the relation between war and childhood has had in Colombia, and ends with the suggestion of referents that could help the construction of a pedagogical position facing peace emergent narratives from the present time.

**Key words:** Peace, dialogue, citizenship, ethics, war, childhood, history, collective memory, hegemonic discourses, narratives of peace.

---

\* Licenciado en Pedagogía Infantil y Magister en Investigación Social de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Autor de dos investigaciones en el campo del lenguaje y la interpretación sociocultural “el discurso pedagógico del Museo del Oro, el caso de la maleta didáctica “Los Muiscas y su organización social” (2008) y “Patrimonio, identidad y ciudadanía, el caso del Museo del Oro del Banco de la República” (2011). Actualmente coordinador de investigación en la Escuela Normal María Auxiliadora – Soacha. Correo electrónico javierwy@yahoo.es.

## Introducción

*¡Es terrible ver que a la gente le importa más cualquier serie de TV que el lío de Vietnam!*

*Mafalda*

Basta con observar detenidamente las reflexiones y acercamientos que desde diferentes orillas ideológicas e incluso políticas, se hacen del proceso de paz que actualmente se desarrolla en la Habana – Cuba. El hecho de analizar, interpretar y pensar este fenómeno, ha posibilitado encuentros, conferencias y distintos espacios académicos que incluso promovidos desde la Habana, se han acercado al desarrollo de las mesas de negociación entre la subversión y el estado y las distintas salidas pacíficas que se le pueden dar a la guerra en Colombia. De igual forma se ha reflexionado he imaginado un país que no sufriera el flagelo de la guerra, del desplazamiento, de los huérfanos, etc, es decir, en términos de justicia, política y economía que cambiaría si el conflicto social armado parara.

No obstante, dentro del ejercicio académico de reflexión de los diálogos de paz, no se ha abordado de forma tan clara las implicaciones y posiciones que debería asumir la educación y la pedagogía colombiana frente a un eventual cese de la guerra en el país, ello nos lleva a preguntarnos en un primer momento ¿la escuela, la pedagogía y la educación en un contexto colombiano qué posición debe asumir respecto de la guerra y la paz?, ¿qué elementos propios de nuestro contexto educativo y cultural deben ser tenidos en cuenta al momento de asumir una posición crítica frente el fenómeno de la guerra?, finalmente, creo más difícil y más importante ¿cómo debe ser contada la paz a las niñas y a los niños?

## Contexto de la discusión

Un tema recurrente en la vida nacional en estos días, está relacionado con el llamado proceso de paz entre la insurgencia y el estado, ello ha generado

que varios sectores de la sociedad civil se hayan puesto a pensar qué pasaría social, económica y políticamente si en Colombia hubiera un cese de la guerra. No obstante y más allá de estos enfoques que reflexionan frente a los nuevos intentos de paz, habría que asumir qué implicaciones de otras naturalezas tendría en la sociedad colombiana un día en el que no sonaran los disparos de fusil.

En vista de ello, consideramos que más allá de las discusiones que se han venido dando en la sociedad civil frente al tema, ha sido muy poco abordado, si no perfectamente ignorado, el hecho de asumir, en términos educativos, cómo se encarna un proceso de paz en una sociedad que desde hace 10 años sólo escuchaba los autistas disparos de la guerra.

No obstante, este intento no se constituye como una reflexión en torno a aquellos acercamientos de tipo económico que se han intentado a hacer, a propósito de los recursos fiscales que serían aprovechados para el sector educación, en una eventual cese de la guerra, por el contrario nuestra pretensión es ahondar en ciertos elementos del discurso educativo que tendrían que ser abordados, para el caso, de que la guerra tendría que empezar a ser contada y a ser actualizada en los diferentes espacios escolares.

En este sentido, la presente reflexión no está orientada a imaginar cómo sería un país en el que no hubiera guerra, tampoco como un país en paz<sup>28</sup> trataría a sus niñas y niños, sino que en un eventual escenario de postconflicto, como lo han llamado algunos teóricos, la guerra cómo será narrada y enseñada a ellas y a ellos.

Tendríamos, entonces que preguntarnos ¿de qué forma nos acercaríamos a una versión moldeada de los horrores de la guerra llevada a la cotidianidad infantil?

Seamos utópicos, si hubiera un cese de la guerra, ¿cómo le enseñaríamos esta a las niñas y a los niños?, si por un solo día y por primera vez en

<sup>28</sup> Son interesantes las discusiones de tipo político y social, las cuales afirman que una posibilidad de cese de la guerra en Colombia, no significa necesariamente un estado de paz social y ciudadana.

cerca de 60 años, hombres y mujeres armadas no hicieran parte del paisaje rural ¿cómo le diríamos a ellas y a ellos que en Colombia hubo una guerra que desangró a la población?, que niños y niñas, como ellas, fueron negados a la posibilidad de tener una familia constituida, que fueron lisiados por estar en campo abierto al momento de pisar una mina “quiebrapatas”.

Quizás lo más complicado sería contarles que los niños y niñas, en algunas zonas del país, fueron usados como escudos humanos, e incluso que pasaron de ser víctimas, desplazados y espectadores a ser parte militante de alguna de los grupos en confrontación<sup>29</sup>.

Ahora bien, cuando tratamos de abordar esta situación, tendremos que el panorama se empieza a expandir, pues no sólo estamos hablando de las implicaciones curriculares y contenidos de enseñanza que se tendrían que incorporar en el sistema educativo, sino también, e incluso mucho más global, de aspectos más cotidianos, como el lenguaje de la guerra que se cotidianizó en algunos entornos escolares y barriales, en donde las niñas y los niños toman los mecanismos de la guerra como instrumentos eficaces de eliminación del prójimo y quizás más dañinos, como aparatos útiles de solución de los conflictos.

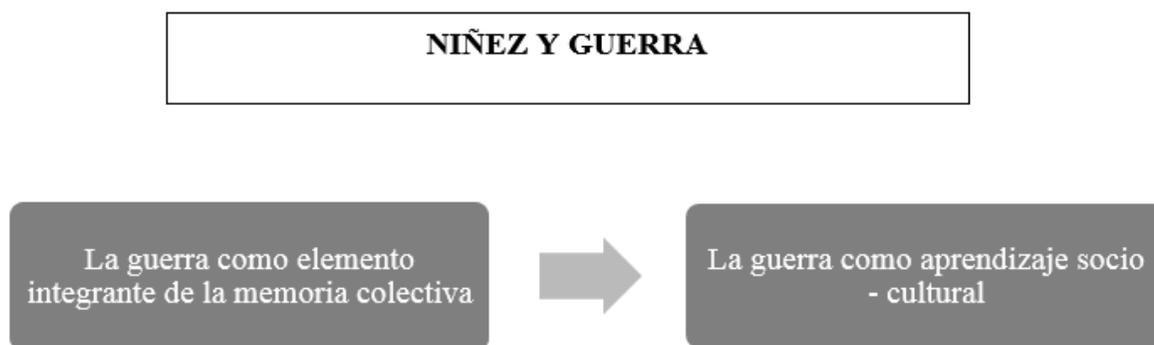
En este sentido, intentaremos transitar por varios elementos que pretendan visualizar la relación entre la guerra, la paz y la niñez.

## La guerra y la niñez

Para abordar las narrativas que se tendrían que construir, a propósito de una versión de los horrores de la guerra moldeada a las niñas y a los niños, tenemos que ubicarnos en una situación de pensar cuáles han sido los escenarios de relación entre guerra y niñez; en otras palabras, porque si se pretendemos sentar una posición que tendría que asumir el discurso educativo en relación a la guerra y la paz contada a la infancia, a priori tendríamos que ver cómo política y culturalmente ha sido contada, vivida e interiorizada por la infancia colombiana.

Vemos que la guerra, al constituirse como un fenómeno social, político y cultural emerge como un universo de posibilidades de interrelación complejas, que al ser aprehendida por la niñez se ramifica en varias situaciones, dada la irregularidad de la misma, y las condiciones de tipo cultural en las que se presenta. De esta forma, consideramos que la relación entre niñez y guerra, nos arroja dos situaciones concretas: *la guerra como un elemento integrante de una memoria colectiva y como una forma de aprendizaje socio - cultural*.

Ahora, pretendemos arrojar ciertos elementos que consideramos necesarios para abordar las dos situaciones, para, posteriormente sintetizar algunos referentes que nos den luces frente a la interrogante ¿cómo contarle la paz a las niñas y a los niños?



<sup>29</sup> En cuanto a esta discusión no se puede tachar solamente a la subversión de incluir menores de 18 años en las filas de combate, se puede recordar que para finales de la década de los noventa todavía se permitía el reclutamiento de menores de edad por parte de las fuerzas militares, incluso se llegó a la discusión, de si, en caso de ser reclutados, deberían o no ser enviados a zonas de alto conflicto o “zonas rojas” como popularmente se denominan.

## La guerra, la memoria colectiva y la niñez

Una sociedad que no está dispuesta hacer la paz, es incoherente que espere que de un momento a otro se acallen los fusiles, que cada niña y niño desarme su corazón, que aprenda su historia y que sin la necesidad de enterrar la guerra en su memoria colectiva, olvide los procedimientos y la práctica de la misma en su cotidianidad.

Consideramos que es urgente, incluso antes de un eventual escenario de cese de la guerra, que la niñez, en la medida de las posibilidades sea acercada a la memoria que dicta que en Colombia no pudimos poner por encima el diálogo y el entendimiento de las balas; que aquellos, denominados adultos, llevaron al extremo una guerra, que más allá de los muertos, minaron las posibilidades de que los ciudadanos y las ciudadanas pudieran solucionar sus conflictos de forma dialogada.

En este sentido, cabe interrogar sobre las posibilidades y formas en las se manifiesta la guerra, en relación a las representaciones sociales que sobre el conflicto armado reposa en la memoria colectiva

Un ejemplo muy particular es la imagen que construye la infancia en torno a los conflictos armados que a lo largo de la historia se han dado lugar en Colombia, en la que por ejemplo, para un estudiante de primaria, un hecho histórico como las guerras de independencia tienen que ver con los actuales actores del conflicto, en dónde, a propósito de los discursos hegemónicos, los militares se constituyen como los nuevos libertadores, o en términos más mediáticos, los héroes.

A propósito de ello, es interesante ver como las representaciones sociales de los niños, se relacionan al “heroísmo” y su querer ser, lo cual los lleva a manifestar cosas como, “*quiero ser soldado para matar guerrilleros*”<sup>30</sup>, o “*yo cuando tenga 16 (años) voy a meterme al ejército, porque uno se pensiona a los 40 y se mata guerrilleros*”<sup>31</sup>.

En este punto es donde se hace más problemática la discusión porque el lenguaje de la guerra pasó de ser una herramienta de tipo semántico y lingüístico en las montañas y los batallones a hacer parte de la cotidianidad de la ciudadanía, incluida la niñez, más grave aún cuando se instituyó el imaginario que uno de los actores, o varios para el caso del conflicto colombiano, deben ser exterminados.

Dentro de todas las monstruosas consecuencias de la guerra, quizás estas son de las más graves, que los niños y las niñas justifiquen los exterminios e inciten dentro sus imaginarios a la desaparición física de un sector de la guerra, incluso, como veíamos en los dos enunciados mencionados, los mismos niños, a futuro, incluidos en el ejercicio de la violencia y el exterminio.

Consideramos que en lenguajes tan concretos como estos, se hace manifiesta una intención de tomar partido en un conflicto, que es presentado a los niños y niñas como un enfrentamiento entre un “bueno” y un “malo”, que al final, y por medio de las armas, gana el bueno.

En otros términos, decimos que los discursos hegemónicos ejercen su función al moldear la historia que se convierte no en la memoria popular “*sino en lo que ha sido seleccionado, escrito, mostrado, popularizado e institucionalizado por aquellos que tienen su función*” (Gnecco, 2000, p. 172), tales como los medios de comunicación, los museos, la literatura “oficial” y los demás medios de difusión de los discursos hegemónicos en una sociedad.

Ahora bien, ¿cómo afecta la interiorización de estos discursos hegemónicos a la niñez?, lo planteamos en el sentido que la construcción de un conocimiento de los hechos sociales, construye filiaciones y orientaciones identitarias y que precisamente pueden ser evidenciados a través de enunciados como los que presentábamos hace un momento, de aquellos niños, que afirman querer incorporarse al ejército para “matar guerrilleros”.

<sup>30</sup> Andrés Rojas (8 años)

<sup>31</sup> Mateo Mora (12 años)

Un elemento que debe ser abordado y no debe pasado por alto, es que aquella memoria no representa solamente una orientación a los imaginarios y representaciones, sino también y quizás más importante una forma de olvido de aquellos escenarios y sucesos que podrían ir en contravía de esa narrativa oficial. En este sentido, es usual que los niños y las niñas hagan rememoraciones a los horrores cometidos por el sector “malo” de la guerra, como los secuestros y el reclutamiento de menores de edad, pero no y casi nulas sean los elementos de la memoria que hagan referencia a hechos también vergonzosos cometidos por la otra parte del conflicto.

Esa alineación de tipo identitario que se hace en torno a la guerra, además de contener olvidos voluntarios también se expresa a “*través de los huecos de la memoria*” (Hoffman, 2000, p. 101), que según afirma Odile Hoffman, no vienen a constituirse como olvidos “*sino más bien silencios*”

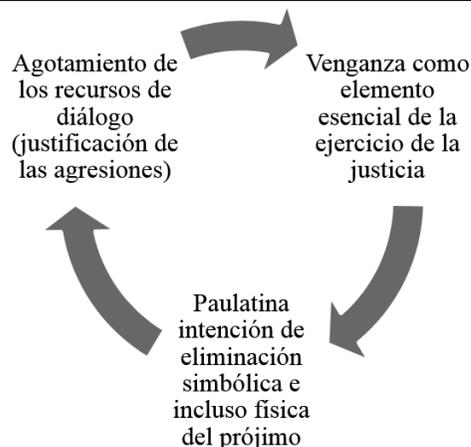
En tanto presentamos las implicaciones y razones por las cuales la memoria y la alienación identitaria de las niñas y los niños cobra sentido y se orienta hacia una parte del conflicto, vemos que empieza a tomar forma una orientación práctica, el hecho que la guerra sea aprehendida como una vía legítima de abordar los conflictos que cotidianamente se le presentan a las personas, y para el caso que nos convoca, a las niñas y a los niños.

## La guerra como forma de relación social aprehendida

Si afirmábamos que la guerra transita de constituirse como un fenómeno socio, cultural y político a un elemento integrante de la memoria popular y hegemónica si se quiere, tenemos, que se materializa en la dimensión de las relaciones sociales, en el sentido que se aprehenden los mecanismos, bajo los cuales opera una guerra. Entre otras cosas, afirmamos que la guerra se concreta en la cotidianidad porque es asimilada y sus dinámicas puestas en práctica en las relaciones sociales y culturales.

Esta asimilación social de la guerra no es ajena a los niños y a las niñas, es incorporada básicamente en tres formas,

### Incorporación de los mecanismos de guerra a las relaciones sociales infantiles



En otras palabras, el proceso cotidiano de la guerra, se destaca porque se incorporan mecanismos de esta, en la forma de relación social de los personas, que para el caso de la niñez, se ve representada en fenómenos socio – culturales, como el pandillismo, el matoneo, la filiación a grupos barriales y la ya mencionada pretensión de eliminación del otro, otra.

Falta observar enunciados como los siguientes, para pensar que un elemento de aprendizaje de la guerra puesto en marcha en los conflictos, corresponde al supuesto agotamiento de los recursos para legitimar agresiones “yo le pegué a Andrés porque le dije a la profesora y no me puso cuidado”,<sup>32</sup> “yo le dije que no me pellizcara, entonces me cansé porque no me hizo caso, entonces, profe, cogí las tijeras y lo chucé”<sup>33</sup>.

De otro lado, la relación entre justicia y venganza se hace evidente como una consecuencia de la anterior situación mencionada. En otras palabras, cuando los niños, niñas legitiman el uso de la violencia a través de una supuesto agotamiento

<sup>32</sup> Diego Palacio (9 años)

<sup>33</sup> Oscar Fuente (8 años)

de los recursos del diálogo, hacen entender que la justicia no se entiende como reparación sino como aplicación del mismo daño cometido, como venganza, “*profe pues es justo porque me pegó primero*”, “*profe si ella me pegó, entonces yo no me puedo dejar*”<sup>34</sup>, “*mi papá me ha dicho que a las niñas se les roba besos y a los niños se les da pata*”<sup>35</sup>.

No obstante, es en esta forma de incorporación de los mecanismos de la guerra, en la cual se hace más evidente los elementos de tipo semántico que se hacen similares entre la venganza y la justicia “*a los guerrilleros hay que darles bala porque ellos nos dan bala*”, “*si ellos matan soldados, entonces debemos matarlos*”<sup>36</sup>; a su vez, es en esta clase de relaciones sociales en donde se hace más clara la influencia de los imaginarios de la guerra como forma de solucionar conflictos.

Finalmente, en los escenarios más extremos de conflictos de niños, niñas y jóvenes, se llega a incorporar elementos de la guerra, como la pretensión de eliminación del prójimo, ello se ve representado en situaciones como delincuencia juvenil o el llamado matoneo, entre otras situaciones en donde se hace expresa filiaciones de tipo comunitario. Ello se ve representado en enunciados como “*si los de nacional nos buscan, nos paramos, les damos y los sacamos del barrio*”, “*yo ando con navaja porque en el barrio andan los verdes (hinchas de nacional) y ellos saben que yo ando con los comandos (hinchas de millonarios)*”<sup>37</sup>.

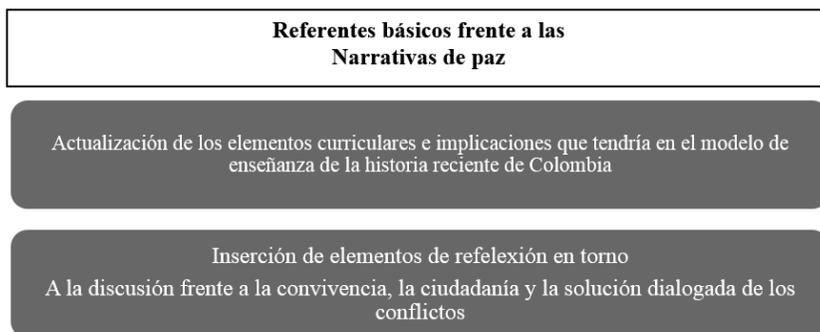
Siguiendo esta idea, y la pregunta que nos convoca, debemos tener en cuenta la exploración que hemos hecho a través de las relaciones entre el concepto guerra y niñez colombiana, para así poder plantear ciertos elementos que consideramos necesarios y que soporten una postura educativa frente a un eventual cese de la guerra.

## Las narrativas de la paz y la ética ciudadana

El discurso educativo debe asumir una o múltiples posturas frente a la paz y el cese de la guerra en el país, de este modo, así como la guerra fue aprehendida y sus mecanismos incorporados a las relaciones sociales, de tal forma que su dinámica fuera puesta en marcha para abordar los conflictos y diferencias, la escuela, la pedagogía y la didáctica deben empezar a pensar en vista de una sociedad que se transforma, en el eventual caso de que empezara a experimentar un estado de *no guerra*.

Ahora bien, ya ha sido ligeramente abordado el hecho que un cese de la guerra no implicaría un entierro definitivo de la violencia, sin embargo la escuela y la pedagogía tendrían que asumir una postura de trabajo en torno a la violencia cotidiana desprendida de la guerra.

En este sentido, planteamos dos referentes de trabajo en torno a la paz y la niñez, las cuales no se constituyen como las únicas formas de abordar esta problemática, pero si creemos que



<sup>34</sup> Brighth Aristizabal (11 años)

<sup>35</sup> Owen Castro

<sup>36</sup> Juan Pablo (8 años)

<sup>37</sup> Maicol Castillo (15 años)

se pueden constituir en dos elementos iniciales de donde se desprenda una postura inicial para abordar dicha situación.

Creemos que un punto inicial se constituiría en un intento de pensar las narrativas de la paz y la guerra, en espacios tan concretos y tan institucionalizados, para el caso de la educación formal, como el currículo. En este sentido, cabría la pregunta ¿cómo se les presentaría las situaciones referentes a la violencia en el contexto de los contenidos escolares?, ¿qué modificaciones tendría que hacerse en los relatos de la historia reciente del país?

Cabe la aclaración que este tipo de interrogantes, sólo marcan un camino, una perspectiva de análisis, que sin embargo, y como lo comentábamos hace un momento, no se constituye como lo única, pues esta clase de posturas corresponderían a un sector de la problemática referente a una dimensión escolar, si se quiere curricular, de las narrativas de paz.

Ahora bien, ¿qué se podría hablar de aquellas problemáticas referentes a lo que hemos llamado “narrativas de la paz”, y que trascienden más allá de una cuestión de tipo curricular y escolar?

Decíamos anteriormente que la guerra y la violencia en el país, más allá de haber dejado miles de muertos, había penetrado en la cotidianidad de la gente, convirtiéndose en una herramienta y en una forma de “solucionar” conflictos y diferencias. Referente a ello, la pedagogía debe asumir una posición en la cual se busque un trabajo de realzar el valor social de la paz y el diálogo, elementos casi invisibles en las comunidades, las barriadas, los colegios, las escuelas, etc.

Lo que afirmamos es que en el sentido que la educación y la pedagogía sean conscientes de sus potenciales políticos, debe asumir una posición ética, pues de lo contrario sería desconocer que una ética ciudadana más que una utopía es,

(...) una necesidad impostergable, en un contexto como Colombia en el cual se han ido progresivamente incorporando en el orden social, político, cultural, estético, administrativo, etc, y por ende ganando legitimidad y control

social, la violencia, el vacío semántico del lenguaje, la distorsión de los sentidos individual y social de los diferentes grupos humanos. (Ospina, Alvarado, 2008, p. 11)

Tener en cuenta elementos como estos, daría lugar a incorporar mecanismos de transformación semántica y discursiva de la guerra, en el sentido de que esta pasara de ser una forma de relación social y solución de conflictos a constituirse como un elemento de una memoria histórica y colectiva.

Eso en otros términos, significa que si histórica y socialmente se permitió que el fenómeno de la guerra fuera aprehendida en la ciudadanía y socializada a los niños y a las niñas, como una situación completamente normal e instituida casi genéticamente en la idiosincrasia de la y el colombiano, habría que incorporar elementos de respeto, visibilización y cuidado del otro, otra; en tanto que se evidencia una certeza de la ausencia del prójimo en la comportamiento de los ciudadanos, mucho más en el caso de las niñas y niños.

En este contexto es donde la educación tendría que asumir “una ausencia o déficit notorio de *“eticidad” en la historia colombiana y la imperiosa necesidad de su construcción*” (De Zubiría, 2008, p. 157)

Consideramos, finalmente, que si pretendemos que este escrito más que animar a hablar, anime a escuchar, podríamos finalizar “escuchando” un poema referente a cuánto nos duele la guerra, pero cuanto soñamos en la finalización de la misma, cuando se hace necesario que pase a la memoria y sus herramientas al olvido,

### **In Memoriam – (perdón y olvido)**

Dormir profundamente

Eternamente

Violentamente...

Despertar lejanos recuerdos

Encender luces a la ausencia

Enjugar llantos al silencio.

Despertar lejanos recuerdos

Encender luces al olvido

Enjugar llantos al perdón.

Despertar lejanos recuerdos  
Encender luces al dolor  
Enjugar llantos de tristeza.

Despertar lejanos recuerdos  
Encender luces de complacencia  
Enjugar llantos de alegría.

Dormir profundamente  
Eternamente  
Felizmente...<sup>38</sup>

## Bibliografía

Cabrero Rodríguez, F. (2002). Hacia una concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé Pina (coordinadora), *Identidad y ciudadanía, un reto a la educación intercultural*. Madrid: Editorial Narcea.

De Zubiría Samper, S. (2008). Ética civil, cultura y educación. En H. Ospina, S. V. Alvarado (compiladores). Bogotá: Cinde–Programa para la paz, Compañía de Jesús.

Gnecco, C. (2000). Historias hegemónicas, historias disidentes: la domesticación política de la memoria social. En C. Gnecco, M. Zambrano, *Memorias hegemónicas, memorias disidentes, el pasado como política de la historia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca, Ministerio de Cultura.

Gnecco, C. y Zambrano, M. (2000). El pasado como política de la historia. En C. Gnecco, M. Zambrano, *Memorias hegemónicas, memorias disidentes, el pasado como política de la historia*. Bogotá: Instituto Colombiano

de Antropología e Historia, Universidad del Cauca, Ministerio de Cultura.

Hoffman, O. (2000). La movilización identitaria y el recurso de la memoria (Nariño, Pacífico colombiano). En C. Gnecco, M. Zambrano, *Memorias hegemónicas, memorias disidentes, el pasado como política de la historia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca, Ministerio de Cultura.

LópezBorbón, L. (2003). *Construir ciudadanía desde la cultura, aproximaciones comunicativas del programa de cultura ciudadana (Bogotá 1994 – 1997)*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Clacso.

Ospina, H., Alvarado, S. (compiladores). (2008). *Hacia la construcción de una ética ciudadana en Colombia*. Bogotá: Cinde–Programa para la paz, Compañía de Jesús.

Pereira, J., Villadiego, M. (editores) (2006). *Entre miedos y goces, comunicación vida pública y ciudadanías. Cátedra Unesco de comunicación social*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Perea, C. (1996). Porque la sangre es espíritu, imaginario y discurso político en las élites capitalinas (1942 – 1949). Bogotá: Aguilar Nuevo Siglo.

Rosa, A., Belleli, G., Bakhurst, D. (2000). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. En A. Rosa, G. Belleli, D. Bakhurst (editores), *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

<sup>38</sup> Valencia Zapata, H. I. Disponible en <http://unmillondepoemas.blogspot.com/>

## El juego como práctica significativa. Una perspectiva para maestros en formación

### playing as a meaningful practice. A perspective for undergraduate teachers

Mercedes Archila T.\*

#### Resumen

En el artículo se intenta hacer un ejercicio hermenéutico en relación con las oportunidades que ofrece el juego para los niños y para las niñas en el proceso de construcción de su orden simbólico. En el discurso escolar, el juego es delimitado como lo imaginario, lo ficticio, y por tanto, situado en relación con el ocio, el placer, el goce, los instintos, opuesto en consecuencia, al esfuerzo, a la dificultad, al trabajo serio, que son justamente los pilares del aprendizaje escolar. En el artículo, se reivindica el juego como una actividad que potencia la mente de la infancia y, en este sentido, como una práctica significativa en el quehacer pedagógico de la escuela.

**Palabras claves:** Juego, práctica significativa, cultura, lúdico, actividad humana, interacción, contexto sociocultural, creatividad, imaginación, goce y placer, libertad, regla, norma, productividad e improductividad, eficacia.

#### Abstract

This article attempts to show readers the importance of children games through a hermeneutical exercise. It describes the opportunities offered to children when playing, and the construction process of their symbolic order. Within the school discourse, playing is defined as imaginative and fictitious; therefore, it is strongly linked to leisure, pleasure, enjoyment and instincts, contrary to effort, difficulty and serious work, which are precisely the pillars of learning at school. The paper vindicates playing as an activity that enhances the infant's mind and therefore makes of it a meaningful practice in the pedagogical role of the school.

**Keywords:** Play, signifying practice, culture, leisure, human activity, interaction, sociocultural context, creativity, imagination, enjoyment and pleasure, freedom, rule, regulation, productivity and unproductivity, effectiveness.

---

\* Licenciada en Educación Especial, con Estudios de Retardo en el Desarrollo (Universidad Pedagógica Nacional). Maestría en Estructuras y Procesos del Aprendizaje (Universidad Externado de Colombia) Orientadora Escolar: (Institución Educativa Distrital Campestre Monteverde: Asesoría, Integración e Intervención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales) Docente Catedrática en el Programa de Pedagogía Infantil (Universidad Distrital Francisco José de caldas).

Este artículo centra su interés sobre el juego como práctica significativa, desde la perspectiva teórica de Huizinga, Callois y Duvignaud. La caracterización del juego como actividad objeto de análisis es relativamente reciente, pues solo ya avanzado el siglo XX, Johan Huizinga elabora un exhaustivo estudio de la actividad lúdica como uno de los componentes esenciales con los cuales se teje el desarrollo cultural del ser humano.

Mirado el juego como fenómeno cultural, éste promete una perspectiva en la que queda comprometido no solamente el individuo, sino además los colectivos sociales, y las formas organizativas que éstos y aquéllos van construyendo en el proceso por el cual los seres humanos llegan a constituirse como tales.

Es así, como lo lúdico, el juego, los retozos, el triscar, se constituyen según la sugerencia de Huizinga, en una parte substancial de las actividades humanas, actividades por las cuales se llega a ser hombre o mujer, en interacción con los otros y las otras, e insertos dentro de un contexto sociocultural y humano específico. En este sentido, el juego no podría ser visto como una simple o mera actividad frívola, como ocurre frecuentemente en el ámbito de la escuela o en otros ámbitos sociales. Se opone el juego como una actividad fútil y trivial, a las acciones relacionadas con labores reputadas socialmente como notablemente serias. Tampoco parece adecuado, reducir el juego al período de la niñez, por cuanto éste se encuentra implicado como parte fundamental en el conjunto de la actividad humana, constituyéndose en elemento decisivo del proceso de desarrollo de la civilización.

Otros aspectos del juego como factores del desarrollo cultural del ser humano son abordados por Roger Caillois, Este propone que el juego es un “resorte principal de la civilización y para el caso del individuo el desarrollo de las manifestaciones más elevadas de su cultura, de su educación moral y de su progreso intelectual” (Roger, C., 1967, p. 8) Este razonamiento implica comprender el juego como un elemento

primordial de educación de los instintos, como sistemas de reglas que generan acatamiento, pero sin perjuicio de la idea, de que el juego es también placer, es goce, es gusto, es creación y, en cuanto tal, es bienestar. En la definición que Callois hace del juego, éste es categorizado como una actividad libre, lo cual confirma su carácter atractivo y divertido, actividad que se halla separada en espacios y tiempos predeterminados, respecto de otras actividades. El juego como actividad libre y espontánea tiene un carácter incierto, por no saberse desde el inicio, ni el desarrollo ni el resultado, lo cual da al jugador libertad e inventiva, autonomía y desembarazo; es además, según Callois, una actividad improductiva por cuanto no está encausada a la producción de bienes; pero es a la vez, una actividad reglamentada en cuanto queda sujeta a leyes arbitrarias, pero de obligatorio cumplimiento; es ficticia, en el sentido de que no se aprecian en el juego aspectos como los que aparecen en la realidad de la vida cotidiana; en ésta nos vemos envueltos en los apremios de las demandas de la productividad, atados a una vida sin libertad, y separados de la atracción y divertimento propios de la actividad lúdica. Así, el juego dispone psicológicamente al control, al orden que se requiere para acceder a una vida en colectivo; la posibilidad de desarrollo de la mente que emana de la creatividad, la diversión, el desahogo; nos dispone a aceptar la incertidumbre de un futuro fortuito; como también, a afirmar en el interior del individuo y del colectivo los valores que estos necesitan para el crecimiento personal y social. Esta reflexión de Callois acerca del carácter fortuito e incierto del juego, pero sujeto a reglas, encuentra su justificación en la metáfora del juego de naipes de Lévi-Strauss quien afirma que “el hombre se parece al jugador que tiene en la mano, cuando juega, esas cartas que no se inventaron para esa ocasión, porque el juego de naipes es algo dado de la historia y de la civilización. Cada vez que se reparten las barajas se produce como resultado una distinción contingente entre los jugadores, y esto se hace sin que lo sepan. Existen repartos de naipes que sufren, pero que cada

sociedad, como cada jugador, interpreta en los términos de varios sistemas, que pueden ser comunes o particulares: reglas de un juego o reglas de una táctica. Y sabemos bien que, con las mismas barajas, jugadores diferentes harán una partida diferente, aunque no pueden con cualquier reparto hacer cualquier partida, porque están restringidas también por las reglas” (Lévy-Strauss, C., 1996, p. 59).

Jean Duvignaud se propone explicar la actividad lúdica como contraria a la eficacia, la competitividad y el determinismo a que nos ha llevado la sociedad de la productividad, mediante el uso de dos elementos constitutivos del juego, como son la improductividad y la libertad. En este sentido afirma Duvignaud, “el pensamiento de nuestro siglo rehuye lo lúdico: Se empeña en establecer una construcción coherente donde se integren todas las formas de la experiencia, reconstituidas y reducidas mediante sus propias categorías. Se ha emprendido un inmenso esfuerzo por escamotear el azar, lo inopinado, lo inesperado lo discontinuo y el juego.” (Duvignaud, J. 1982, p. 13) El pensamiento de Duvignaud acerca del juego amplía y enriquece la caracterización de lo lúdico, como actividad humana hecha de plena libertad, sin reglas, que no está sujeta a un orden preestablecido, que excluye el control reproductivo y las más de las veces revisten visos de trasgresión, con las cuales se quiebran las reglas involucrando el placer y el azar. Sin lugar a dudas, afirma Duvignaud, “lo lúdico se relaciona con la estética, actividad sin objetivo, desprovista de toda eficacia, coloreada por el espíritu del tiempo o por los hábitos de la civilización, pero siempre abierta a todas las combinaciones posibles” (Duvignaud, J. 1982, p. 11). Lo lúdico se mezcla en combinaciones inéditas tanto con la fiesta como con la creación artística, la práctica de lo imaginario, la construcción de sueños y utopías, pero también con las experiencias de los juegos del amor, el palabreo libre, amable y lisonjero, la convivencia al margen de la vida, del trabajo, de la ritualidad y de lo serio. ¿Qué importancia tiene entonces, abordar el asunto de lo lúdico, del juego,

en la formación de los(as) pedagogos(as) infantiles? La tradición pedagógica se ha preocupado usualmente por el dominio de las técnicas pedagógicas en función de los procesos cognitivos, en dirección a la transmisión del conocimiento que es susceptible de ser instrumentalizado en la sociedad. En la visión de la pedagogía tradicional, todavía dominante en la escuela, el ámbito escolar, es un espacio en el cual se imparte instrucción; se ignora el hecho de que las escuelas son en su sentido más amplio, lugares de imbricaciones culturales. En contraste con esta visión, los nuevos discursos y lenguajes pedagógicos sostienen que la escuela debería ser un lugar en donde se ofrezcan oportunidades para la potenciación personal y social en las manera en que los niños y niñas deberían llegar a ser hombres y mujeres.

En este contexto el trabajo del maestro quedaría cruzado por categorías de potenciación y de posibilidad con miras a desarrollar pedagogías transformadoras, con las cuales no solo potenciar a los estudiantes, sino además proporcionarles los conocimiento y las habilidades sociales que requieren para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, y educarlos de este modo, para la acción transformativa, lo que significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional. Esta postura posibilita validar una formación pedagógica que dé cuenta de otros aspectos cualitativamente diferentes del simple dominio de unas técnicas de transmisión de conocimientos, y que privilegie en contraste, procesos de potenciación de niños y niñas en el conjunto de sus más variadas dimensiones humanas. Uno de esos aspectos con los cuales vigorizar la formación de niños y niñas, es sin lugar a dudas, la comprensión y apropiación del concepto de juego como práctica significativa en los contextos de aprendizaje de la infancia. En el juego, tal como lo evidenció Vygotskiy, se construyen procesos psicológicos tan importantes como la imaginación y la creatividad, estructuras fundamentales en el desarrollo de los procesos cognoscitivos, pues con la imaginación el (la) niño(a) prescinde de las acciones sujetas a la situación inmediata, al

objeto real presente, para situarse en el ámbito del valor, del concepto. Jugando, el (la) infante va en un avión con la sola acción de extender los brazos y corretear en la sala o patio de su casa, monta a caballo cuando se coloca un palo entre las piernas y lo sujeta con las manos, además, de que en otro sentido, el juego ayuda a madurar los impulsos y a ejercer control sobre ellos; posterga los deseos inmediatos mediante la creación de situaciones imaginarias, a través de las cuales puede transformar objetos y situaciones a su propio antojo. Esto nos muestra que el juego desarrolla y potencia la mente de la infancia, estructura al sujeto, a los colectivos y propicia la acción creadora, la imaginación y la conformación de la moralidad de niños y niñas. En conclusión, podría pensarse entonces que esto serían los propósitos de una buena educación, como también de una pedagogía humanizante, con las cuales el maestro(a), deberá construir su praxis, involucrando el saber y la práctica del juego como aspecto importante de su quehacer.

56

## Bibliografía

- Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duvignaud, J. (1997). *El sacrificio inútil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Huizinga, J. (1996). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lévy-Strauss, C. (1996). *La noción de la cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Piaget, J., Lorenz, K. y Erikson, E. (1998). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Roberts, J., Malcolm J. Arth y Bush, R. (agosto, 1959). Games in culture. *American Anthropologist Association New Series*, 61(4), 597-605.
- Stevens, Q. (2007). *The Ludic City: Exploring the potential of public spaces*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Lévy-Strauss, C. (1996). *La noción de la cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

## Infancias diversas como objeto de estudio del área infancia niño

### Diverse infancies as study object of the child area

Diana García\*

#### Resumen

El presente artículo contiene análisis y reflexiones sobre diferentes concepciones, discursos y prácticas formativas que involucran el concepto de infancia. Se aborda la discusión a partir del reconocimiento de la diversidad que comporta la infancia desde los múltiples escenarios, contextos y situaciones en los que se sitúa. Se perfila un breve recorrido histórico que demuestra que desde el ámbito educativo y pedagógico la concepción de infancia se ha ido transformando; de una mirada estática y homogénea del concepto, hacia una concepción más amplia y flexible que sugiere hablar de “infancias”. Estas reflexiones y análisis se abordan interpelando posibles rutas que podrían ser pertinentes para enriquecer los procesos de formación de licenciados en Pedagogía Infantil que se adelantan en la Universidad Distrital.

**Palabras claves:** Infancias, diversidad, formación docente, pedagogo infantil.

#### Abstract

This article contains analysis and reflections on different conceptions, speeches and training practices dealing with the concept of childhood. The discussion is centered in the recognition of diversity, which involves children from multiple scenarios, contexts and situations. The document starts with a brief history of the infancy, that allow us to recognize the educational and pedagogical transformations occurred in the conceptions of childhood, initiating from a static and uniform look of the concept towards a more comprehensive and flexible one that talks about “Infancies”. These reflections and analysis constitute one of the possible routes that could help undergraduates from Pedagogía Infantil program, enrich their formation processes at Distrital University.

**Key words:** Infancies, Diversity, Teacher Training, Child Pedagogue

El análisis y la reflexión sobre el sentido y propósito del área de infancia-niño en el marco de la formación de pedagogos infantiles se constituye en un aspecto complejo, si se considera

---

\* Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Educación con énfasis en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de planta, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Proyecto Curricular Pedagogía Infantil. Integrante del Proyecto Académico de Formación de profesores para la población con necesidades educativas especiales. Directora Grupo de Investigación Equidad y diversidad en Educación.

la convergencia de diversas concepciones, discursos y prácticas formativas que involucran el concepto de infancia.

Una de las rutas para abordar esta discusión se orienta hacia el reconocimiento de la diversidad que comporta la infancia desde los múltiples escenarios, contextos y situaciones en los que se sitúa y que por supuesto revelan otras subjetividades y otras formas de ser y estar en el mundo de la vida. Ello implica la existencia de propuestas educativas y de formación docente de diverso orden, que se configuran y concretan en distintos ideales de sujeto y de sociedad, otorgándoles por ende, un sello particular.

Lo anterior implica entender cómo desde el ámbito educativo y pedagógico la concepción de infancia se ha ido transformando, configurándose en la época contemporánea como una construcción social, histórica y política; pasando de la invisibilidad que la caracterizaba en los primeros siglos, hacia una circunstancia de visibilidad, que hoy en día es motivo de múltiples discusiones, tal y como lo reportan autores como Ariés, P (1993).

Dichas transformaciones relacionadas con las formas de comprender la infancia han estado ligadas a la ocurrencia de diferentes situaciones sociales y políticas que han incidido en la resignificación de la misma y le han ido otorgando otros status, otras formas de representarla y concebirla.

En tal sentido, se asume la infancia como un fenómeno social y cultural y por supuesto a los niños y niñas como sujetos presentes y activos en la construcción y reconstrucción de la historia y de los procesos sociales y culturales, a partir de los cuales se van constituyendo como sujetos.

Bajo este panorama la infancia se ha configurado como una categoría instituida y asociada a diversas miradas sobre su ser y estar en el mundo. Desde la Psicología por ejemplo, se la concibe como asociada a los procesos de desarrollo evolutivo o a sus formas particulares de relacionarse con la realidad y de acceder a las oportunidades de aprendizaje que su estar en el mundo le ofrece.

Sin embargo, esta mirada de la infancia se limita a estudiarla desde los parámetros de la normalidad, es decir, desde “el ideal de niño y niña”, (aquel o aquella que quisiéramos que fuese), pero no se le identifica “*como en realidad es*”.

De otra parte, desde las políticas estatales y el orden jurídico, ha comenzado a visibilizarse su existencia en el marco de las luchas por la defensa y reivindicación de los derechos humanos, que durante el último siglo se han librado, para reconocerlo como sujeto de derechos. Esta visión hoy en día permea los discursos que desde el ámbito educativo fluyen y que buscan instaurar una cultura de respeto a la diversidad y de reconocimiento de la diferencia, como pilares para el logro de procesos formativos conducentes a instaurar una sociedad que incorpore en sus dinámicas la preocupación por la equidad social.

Es de anotar que muchos autores contemporáneos expresan sus reservas frente a las concepciones modernas de la infancia, porque están matizadas por una tendencia a homogenizar y de cierta manera a desconocer la diversidad y polivalencia que el concepto de infancia supone, dada la variedad de contextos, escenarios y colectivos humanos en los que tiene lugar. En tal sentido ya no se podría hablar de infancia como categoría que engloba las maneras posibles de ser infancia; sino que habría que hablar de “otras infancias”, “infancias múltiples”, “infancias diversas”, “infancias plurales”. Autores como Carlos Skliar (2007), en sus textos elaboran análisis interesantes al respecto, a propósito de la diversidad; o como Narodowsky (1994) que en sus reflexiones sobre la historia de la infancia postula la llamada “crisis de la infancia” refiriéndose a las limitaciones, contenidas en dicha reconstrucción histórica, para explicar y caracterizar la infancia desde su complejidad.

Como se puede apreciar, los nuevos discursos sobre la infancia por un lado tratan de dar cuenta de la pluralidad de vivencias, relaciones y significados que la configuran y; por otro, la refieren como un proceso dinámico, conflictivo y

colmado de contrastes que no admiten concebirla como proceso unívoco, homogéneo y estático porque ello limita y desconoce la diversidad que la caracteriza (Colángelo, M. 2003).

Lo anterior permite vislumbrar que al hablar de otras infancias se trasciende la concepción de niño y niña normal, deseable o simplemente ajustado al ideal, sino que incorpora una visión que reconoce la infancia situada en escenarios y contextos distintos que exigen el reconocimiento de las diferencias sin exponerse a situaciones de discriminación y exclusión por causa de raza, sexo, condición física (descrita por algunos en términos de discapacidad), cultura o creencia religiosa. Planteamientos suficientemente sustentados y desarrollados por los teóricos que promueven enfoques enmarcados en la inclusión social y educativa como ruta alternativa para erradicar la segregación de los niños y niñas y avanzar hacia el reconocimiento de nuevas infancias (Echeita, G., 2006, Arnaíz, P., 2003, Moriña, A., 2004, entre otros).

Desde la educación especial por ejemplo, históricamente se ha mirado la infancia desde parámetros de normalidad-anormalidad, enfocando su objeto de estudio en los niños y niñas considerados en situación de discapacidad. Inicialmente influenciada por una óptica de la segregación que etiqueta a los limitados, los subnormales, los deficientes. Esta mirada desde la educación especial ha sido caracterizada por Riddel (1998) y Echeita (2006) como una perspectiva esencialista o individualista que sostiene que las dificultades que los niños y niñas enfrentan son internas y causadas por su incapacidad o déficit. Esta tendencia a etiquetar y rotular a los niños y niñas, ha producido un efecto negativo en las representaciones sobre la infancia, porque ha reforzado una imagen estereotipada de ellos como incapaces, generando situaciones que invisibilizan y niegan la infancia, a pesar de la diversidad y polisemia que este fenómeno comporta.

En las últimas décadas muchos teóricos se han dado a la tarea de resignificar y reconceptualizar

el objeto, el sentido y la finalidad de la educación especial. Este proceso de reconceptualización ha transitado por diferentes ópticas sobre la infancia y actualmente sitúa sus debates en una perspectiva de inclusión educativa, que se distancia de la óptica de la segregación y se fundamenta en el reconocimiento de los derechos humanos, la equiparación de oportunidades, la autodeterminación, el respeto de la diversidad y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los niños y niñas sin importar su situación o condición física y sociocultural. Desde esta perspectiva se reconoce la diferencia y la diversidad, como valores constitutivos de cualquier proceso educativo y como características inherentes al ser humano. En este sentido se concibe la diferencia como valor un positivo y enriquecedor para todos y no como una desviación. (Moriña, 2004, p. 17).

De otra parte, cabe destacar que reconocer otras infancias también conduce a identificar situaciones relacionadas con aspectos psicosociales y de calidad de vida que aluden a infancias en condiciones de vulnerabilidad social y educativa (expresadas en situaciones como pobreza, privación, desplazamiento y maltrato, entre otros). Esta perspectiva psicosocial ha sido documentada y analizada con suficiencia por varios autores (como es el caso de Casas, F. 1998) que plantean como deseable y necesario, tenerla en cuenta a la hora de abordar la infancia y sus complejidades.

Finalmente resulta importante resaltar que estas nuevas miradas sobre las formas de ser infancia, se sitúan en reflexiones que asumen los niños y niñas como sujetos de derecho, como sujetos políticos y como sujetos de deseos; planteamientos que buscan ser reivindicados desde la perspectiva de los derechos humanos y desde la afirmación de una agenda política que pueda garantizar su incorporación a las dinámicas socioeducativas que impactan la infancia. Referentes sugeridos y defendidos por autores como Alzate, V., 2001; Echeita, G., 2006; Arnaíz, P., 2003; Moriña, A., 2004; entre otros.

## Las otras infancias: El desafío del área infancia-niño frente a la formación de pedagogos infantiles

El reto del área infancia-niño se enfoca en conectar estas concepciones emergentes sobre la infancia con los discursos y prácticas formativas que involucran la formación de los pedagogos infantiles.

Bajo este escenario la licenciatura en Pedagogía Infantil enfrenta el desafío de trascender las miradas psicologistas y pedagogizantes que ubican la infancia como un concepto unívoco y homogéneo, para avanzar hacia la discusión y el debate sobre la diversidad que comporta y hacia la constitución de sujetos que revelan otras subjetividades y otras formas de ser y estar en el mundo. Estos aspectos se vislumbran como referentes posibles para pensar la formación de docentes y la orientación de sus prácticas formativas atendiendo dicha diversidad y reconociendo las necesidades particulares que caracterizan la infancia.

Formar docentes que lideren y asuman la educación infantil desde los planteamientos descritos, requiere asumir propuestas de formación flexibles, que privilegien la participación y reconozcan la importancia del reconocimiento de otro (en su diversidad) y de la cultura como elementos esenciales para el desarrollo de los educandos. En esta dirección se considera necesario asumir una perspectiva educativa que privilegie la formación de un docente capaz de responder a las exigencias actuales del contexto educativo y de avanzar hacia la reconstrucción y resignificación de su labor pedagógica. En tal sentido la perspectiva de reconstrucción social, planteada por Ángel Pérez (1994)<sup>39</sup> se constituye en uno de los caminos posibles para abordar la formación docente en el marco de la Pedagogía Infantil.

La perspectiva de reconstrucción social concibe la enseñanza como una actividad crítica, como una práctica social y al docente como un profesional

autónomo que investiga y reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana en la perspectiva de transformar la realidad de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo de quienes participan en el proceso educativo. Así se resalta la importancia de la reflexión, la investigación y la práctica como ejes fundamentales para configurar el quehacer del maestro reconociendo la incidencia e importancia del contexto en el desarrollo del proceso pedagógico.

(...) Dentro de esta amplia perspectiva es necesario considerar desde aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social y en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de profesores/as (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis; citados por Pérez, 1995), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (...) (Stenhouse, Elliott, MacDonald; citados por Pérez, 1995)

En el marco de esta corriente de pensamiento podrían ubicarse tendencias teóricas como la pedagogía crítico-social, la pedagogía hermenéutico-participativa y el enfoque de construcción de conocimiento.

Según Cristina Davini (1995, p. 46-47) la pedagogía crítico-social se centra en "...la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza -dentro de un enfoque de crítica social e histórica- como instrumentos para la transformación social... el docente es visto como un mediador entre el material formativo (materias) y los alumnos, contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza...". Refiriéndose a la incidencia de la pedagogía crítica, la autora concluye que "...el impacto más fuerte -de esta tendencia- ha sido destacar la incompetencia de

<sup>39</sup> Cabe aclarar que Ángel Pérez analiza y caracteriza a profundidad diferentes perspectivas de formación docente, dentro de las cuales menciona la perspectiva académica, la perspectiva técnica, la perspectiva práctica y la perspectiva de reconstrucción social. En este documento se retoma solo una de estas perspectivas por considerar que se constituye en una alternativa posible para orientar la formación de educadores en el marco de la Pedagogía Infantil.

la escuela (y por ende, de los docentes) para lograr resultados de aprendizaje...”

Continuando con su análisis Davini expresa que la pedagogía hermenéutico-participativa, centra su atención en

(...) la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de formación...se busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo esencial sería modificar las prácticas, de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta como camino a que formen, a su vez, sujetos pensantes, libres y solidarios (...)

Estas tendencias representan formas de resistencia a las maneras tradicionales de concebir el maestro y la escuela y podrían calificarse como propuestas emancipatorias que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha intentado consolidar para construir una nueva escuela y para reivindicar el papel del maestro en la democratización social y cultural de la enseñanza.

Esta perspectiva de formación involucra una mirada del educando como un sujeto constructor, un sujeto de derechos, un sujeto político que está en la capacidad de participar activamente y generar conocimientos y prácticas que conduzcan a transformaciones; es decir, concibe al docente en formación como transformador activo del conocimiento y como constructor de esquemas conceptuales alternativos.

Bajo esta perspectiva, los criterios de formación a considerar desde el área de infancia-niño, podrían contemplar aspectos como:

- Generación acciones que apunten al análisis crítico del propio quehacer pedagógico y a la reflexión sobre diversos ambientes de socialización donde el proceso educativo de "las infancias" tiene lugar.
- Profundizar en temas de interés del estudiante los cuales surjan de las angustias e incertidumbres que afectan su proceso de formación y sus primeros contactos con la realidad educativa.
- Alcanzar una mayor comprensión de la labor como educador infantil desde actividades que involucren la observación y análisis de las propias acciones, la sistematización de la experiencia, la elaboración conceptual y la confrontación teoría-práctica; todos estos aspectos que fortalecen una actitud crítica y propositiva frente al quehacer cotidiano.
- Propiciar la participación y el análisis crítico de la realidad.

## Bibliografía

- Alzate P., V. (2001). *Concepciones y perspectivas de infancia*. Pereira: Papiro.
- Aries, P. (1993). La Infancia. *Revista de Educación*, (254).
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.
- Ávila, L., (2012) Estudiante Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciatura en pedagogía Infantil.
- Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Colángelo, M. (2003). *Laboratorio de investigaciones en antropología social. La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S.A.
- Jaime, A., Caraveo, L., (1994). *El canal de percepción preferido y su relación con el aprovechamiento escolar. Desarrollo Estratégico Integral, ¡Activando tu éxito!*

- (*Programación Neurolingüística*). México, D.F.: Desarrollo Estratégico Integral.
- Malaka Comic Studio S.L. (2000) *Las aventuras de reciclón*. Disponible en: <http://www.malakastudio.com/>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moscoso C. P. (2012). Estudiante Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciatura en pedagogía Infantil.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Ediciones.
- Nava Regazzoni, A., (1996). *Taller de habilidades #4: Comunicación (PNL)*, México, D.F.: Centro de Aprendizaje Organizacional S.C.
- Pérez, A. I. (1994). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En J. G. Sacristán, y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 398-499). Madrid: Morata.
- Riddel, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En L. Barton. (Ed.), *Discapacidad y sociedad*. 99-123. Madrid: Morata.
- Skliar, C. (2007). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Miño y Davila Editores.
- Wake up Group de kidsconceptcorp, (2010). *Canción infantil Amigos de la tierra*. Disponible en: [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=iJkPGyIrc9Y](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=iJkPGyIrc9Y).
- WaystoHelpthePlanet. (2010). *50 maneras de ayudar al planeta*. Disponible en: <http://rayitodecolores.blogspot.com>

## La figura del niño(a) en el horizonte de la interdisciplinariedad

### The child figure in the horizon of interdisciplinarity

L. Fernando De la Ossa S.\*

#### Resumen

El mundo de la infancia se ha vuelto excesivamente complejo. Una de las maneras de abordar y aprehender esta complejidad exige romper y superar los límites impuestos por los saberes acotados dentro de una determinada disciplina. Desde esta perspectiva, cobra cada vez mayor importancia en el campo de estudio de la infancia, un enfoque cuya lógica y cuyo razonamiento sea capaz de pensar y aprehender el universo infantil mediante relaciones de conocimiento y de significación conceptual más fluidos y versátiles. Esta forma particular de razonamiento se reconoce como estudios interdisciplinarios. Consideramos que esta es la forma más idónea de encarar el estudio de la infancia.

**Palabras claves:** Infancia, sociedad, cultura, desarrollo, ambiente sociocultural, significantes, contexto, interacción social, internalización, red de significados, construcción social del sujeto, horizonte de razonamiento, interdisciplinaria.

#### Abstract

This paper is mainly a reflection which considers interdisciplinary studies as the proper way to face the childhood study. The childhood context has become excessively complex. One of the ways to approach and apprehend this complexity requires the breaking off and overcome the limits imposed by the knowledge into a determined discipline. Under this perspective, it is required a logic and reasoning capable to think and apprehended the infant universe, through relations of knowledge and conceptual signification more flowing and versatile, whose particular way of reasoning is known as interdisciplinary studies.

**Keywords:** Childhood, society, culture, development, sociocultural environment, signifiers, context, social interaction, internalization, network meanings, social construction of the subject, horizon of reasoning, interdisciplinarity.

---

\* Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas (Universidad Libre de Colombia). Maestría en Desarrollo Educativo y Desarrollo Social (CINDE-Universidad Pedagógica Nacional). Trabajó como profesor catedrático del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Publicación de ensayos y artículos en revistas de educación y pedagogía.

## La figura del niño(a) en el horizonte de la interdisciplinaredad

El hombre no es un ente separado de la sociedad y la cultura; de igual manera la sociedad no constituye tampoco una entidad extraña al hombre. Sin embargo, frecuentemente se sigue manteniendo esta antinomia entre individuo y sociedad.

¿Cómo pensar entonces la construcción social del sujeto, superando esta antinomia? Más que pensar en un sujeto individual y puramente psíquico (pensando en términos estrictamente psicológicos), pensamos más bien en la idea de que el individuo no es algo extraño a la sociedad y la cultura. Por el contrario, el sujeto y su proceso de desarrollo como tal, depende tanto del ambiente natural como de un ambiente sociocultural específico. Cada sociedad configura un contexto de disposiciones sociales, culturales, éticas, morales y políticas dentro del cual los seres humanos se configuran como tales. En este sentido, el ser humano desde su constitución en el nacimiento, comporta una carga de elementos culturales (valores, actitudes, aspiraciones, expectativas, ideales, intereses, modos de actuar, maneras de pensar, comportamientos, experiencias, formas de sentir, etc.), que son recibidos por cada individuo de su contexto social y cultural. Estos ordenamientos culturales y sociales le son mediatizados a cada niño y niña por los diferentes significantes con los cuales entran en relaciones en los más diversos escenarios sociales (ámbito familiar, contexto barrial, grupo de amigos, espacio escolar y demás escenarios que conforman la vida cotidiana de su mundo social). En el contexto de estas formaciones socioculturales y psicológicas se configuran los sujetos como tales, es decir, que los modos en que los individuos se constituyen como sujetos, dependen de la diversidad de formaciones socioculturales en que se encuentren insertos y de las interferencias que éstas desempeñen sobre cada individuo.

Después de estas consideraciones ¿podemos acaso, pensar en la construcción del sujeto

al margen de unas implicaciones culturales determinadas? ¿Es que acaso podemos pensar en la construcción del sujeto, sin pensar al mismo tiempo, que el mundo cultural en que está inserto cada individuo, se mira y se hace presente en las formas como las personas perciben, experimentan, viven, sienten e identifican el mundo donde les tocó vivir?

En el marco de las más diversas formas y modalidades de intercambio social, los seres humanos operan culturalmente en interacción con otros individuos; cada persona aprende de su contexto cultural los modos de una sociedad, con el fin de poder operar y funcionar en esas maneras de funcionamiento específico de su sociedad y de su cultura. En el contexto de una sociedad y de una cultura determinada, el individuo (niño(a) y el joven), se desarrolla en diferentes líneas: crece física y mentalmente, se manifiesta apto para adquirir conocimientos y realizar actividades de mayor complejidad, y desarrolla una estructura de personalidad.

El individuo, en su proceso de construcción como sujeto, debe aprender los modos de funcionamiento de su sociedad y además debe, internalizarlos como significativos, en cuanto expresan los sentidos y los significados de los otros, con quienes establece las más diversas formas de intercambio e interacción social, dentro de un ambiente cultural determinado.

En su proceso de construcción el sujeto (el niño(a) y el joven), debe aprender a internalizar los modos de funcionamiento de su sociedad y particularmente del grupo sociocultural en que se encuentra inserto. En este proceso, lo importante, más que la capacidad de aprehender, es lo que debe saber, para poder actuar como miembro de una sociedad y lograr a su vez, lidiar con la experiencia social de su contexto cultural. En este sentido, se mantiene la idea, de que el desarrollo y la construcción social del sujeto no es por una parte, el mero resultado de sus disposiciones internas, pero por otro lado, no es tampoco el producto de las influencias del medio

ambiente. El sujeto, es particularmente una construcción específica, que se va produciendo como consecuencia de la interacción con un ambiente tanto natural como socio-humano. En estas relaciones y situaciones socioculturales los seres humanos, no sólo se erigen como tales, sino que además con la diversidad y totalidad de actividades que efectúan en interacción con otros, construyen y reconstruyen su ambiente humano, social y cultural.

En este orden de ideas, nos acogemos a las construcciones de Vigotsky, en el sentido, del carácter social y cultural de la totalidad de las actividades humanas, incluso la actividad del pensamiento. Vigotsky mantiene la idea de que “todos los procesos psicológicos superiores se dan primero en un plano social y luego a escala individual. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapersonal). Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, L.S., 1985). Es decir, que el sistema simbólico que los individuos usan para construir la red de significados con los cuales sustentan y le dan sentido a sus comportamientos e interacciones con los otros, tiene un arraigo en la cultura y en el lenguaje propio de su contexto sociocultural específico. De este contexto sociocultural, cada individuo adquiere el sistema simbólico, y lo internaliza, para luego utilizarlo en los más diversos intercambios subjetivos que ocurren en el marco de una sociedad dada. En otras palabras, estos procesos de pensamiento se dan, primero, en el plano interpersonal (social), para luego darse a escala intrapersonal (individual). Desde este punto de vista (enfoque histórico-cultural), el niño(a) realiza la apropiación de las formas de su cultura mediante la actividad social, y a través del mundo simbólico por medio del cual se comunica e interactúa con los otros

sujetos dentro de un contexto específico de acción social, y se apropia por esta vía del mundo en el cual vive. Esta apropiación, que los sujetos realizan de las formas de su cultura, mediante la actividad colectiva, la comunicación y los modos de interacción, transcurre en condiciones históricamente situadas como son por ejemplo, la educación, la escolarización y la enseñanza.

En el marco de estas ideas previamente esbozadas, quisiera expresar algunos interrogantes en relación con la figura del niño(a) y el mundo de la infancia en general. Sin embargo, se precisa destacar antes, el persistente cambio de mentalidad y de actitud que la sociedad de los adultos manifiesta actualmente frente al niño(a) y la infancia. Este cambio de mentalidad y de actitud de la sociedad frente al niño(a), es el producto de las múltiples y diversas contribuciones que, desde hace un tiempo relativamente largo, vienen realizando las más variadas disciplinas pertenecientes a ámbitos de saberes distintos. Esto obviamente, ha contribuido de manera relevante a que la figura del niño(a) y el mundo de la infancia hayan cobrado una particular importancia en los últimos tiempos. No obstante, las interpelaciones por el niño(a) y por la infancia parecieran preguntarse por algo que todos creemos saber, o que damos por sabido; por algo dado, como si fuera una estructura acabada.

Este tipo de preguntas que interpelan la infancia como algo dado, son a todas luces equívocas e ilusivas, por cuanto los(as) niños(as) no constituyen una mera entidad ontológica inmutable, algo dado; por el contrario, la figura del niño y del mundo de la infancia, representan un proceso de construcción que se va produciendo como resultado de las relaciones mutuamente condicionadas entre la urdimbre de influjos derivados del mundo objetivo y subjetivo que estructuran la realidad social como totalidad concreta. O sea, que preguntarse por la figura del niño(a) es justamente historizar a la infancia y al niño(a) y, preguntarse por esta historia, no es preguntarse por un niño(a) abstractos o ideal, es preguntarse por un niño(a) concretos,

es decir, por un niño(a) situados dentro de una sociedad dada y en una época determinada; quiere decir esto, en un contexto sociocultural específico. ¿Y qué es un niño(a) situados? Para abocar esta pregunta habría que destacar, por lo menos, tres cuestiones: una, las tendencias de cambio: mutaciones en la mentalidad, en la actitud y en las prácticas sociales de infancia, de las cuales ya se ha hecho mención. Estas tendencias de cambio, deberán ser abordadas, en varios planos: En el plano global, en el ámbito latinoamericano, en la situación concreta de Colombia, y particularmente, para el caso concreto de la ciudad, en el espacio cultural urbano. Dos, situados dentro de las dinámicas de estas tendencias de cambio, identificar las alternativas más adecuadas con la situación actual del mundo de la infancia y la figura del niño(a); para reconocer como tercera cuestión, las perspectivas del futuro que es posible vislumbrar después de situarnos en el vaivén de estas aceleradas tendencias de cambio. En este contexto, resulta inevitable ubicar el mundo del niño(a) y de la infancia.

En consecuencia, conocer el mundo de la infancia, demanda reconocer los contornos de este contexto sociocultural específico dentro del cual el niño(a) quedan situados. El mundo de la infancia es susceptible de muchos análisis y comprensiones; por consiguiente, se requiere de una diversidad de perspectivas y de aportes teóricos y empíricos provenientes de diferentes campos y ámbitos de saberes. Es decir, dada la complejidad del objeto de análisis, se exigen relaciones de conocimiento más abiertos, criterios de delimitación teórica y significación conceptual más fluidos y versátiles.

Esta sería, por supuesto, una de las maneras de abarcar la complejidad del estudio del niño(a) como objeto excesivamente complejo de estudio e investigación. Este modo de abordar la complejidad de lo real (el estudio del niño(a)), rompe y supera los límites de cualquier organización conceptual previamente establecida en el marco de una disciplina determinada y en relación con un objeto de estudio tan complejo como lo es el mundo de

la infancia. Desde esta perspectiva, cobran cada vez mayor importancia en el campo de estudio e investigación de la infancia, formas de organización de los razonamientos capaces de dar cuenta de lo movible, lo modificable y lo complejo que puede ser este campo de investigación, naturaleza que rompe con la imagen inamovible, estrecha y rígida de ver y concebir la realidad.

Esta forma nueva de organizar los razonamientos en relación con el estudio del niño(a) representa, no sólo una herramienta metodológica, sino además un enfoque teórico y una perspectiva de análisis, de reflexión, de comprensión y explicación del carácter complejo del mundo de la infancia.

Dicho enfoque, que busca aprehender la complejidad de lo real ( la figura del niño (a) y el perfil de la infancia), representa una nueva lógica de problematización: la problematización de lo real. A esta lógica que, cada vez y con mayor frecuencia se aplica en el campo de las ciencias sociales y humanas, se le reconoce como un horizonte de razonamiento interdisciplinario.

¿Qué es? Es una especie de eje en torno al cual se estructuran un gran número de comprensiones y explicaciones con respecto al mundo complejo y diverso de la realidad humano-social. Hoy, parece ser una herramienta ineludible en la reflexión de las ciencias socio-humanas, particularmente en la pretensión de estas ciencias por captar la unidad de lo diverso ¿Cómo pensar entonces, la construcción social de la infancia? Pensar la construcción social de la infancia nos remite a una red de mediaciones tanto de un ambiente natural, como de un ambiente socio-cultural específico.

Pensar el proceso de desarrollo del niño(a) situados en este contexto, exige un gran esfuerzo interdisciplinario capaz de captar la totalidad concreta de lo real (el mundo del niño(a) y el perfil de la infancia).

## Bibliografía

Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (1994). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

Zemelman, H. (1998). *Horizontes de la razón III: El sujeto: Existencia y potencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.

## La escuela entre la infancia moderna y la infancia contemporánea

### The school between modern infancy and contemporary infancy

Ángela Virginia Neira Uneme\*

#### Resumen

La necesidad de un cuerpo para la institución escolar promueve el advenimiento del sentimiento de infancia en la modernidad, que otorga a la niña y al niño el carácter de fragilidad y carencia que debe ser subsanado únicamente en el interior de la escuela, generando prácticas subjetivas elaboradas cuidadosamente para el control y el disciplinamiento de los infantes. Para finales del siglo XX y principios del XXI, producto de la crisis y transformación de las instituciones modernas y del impacto de los medios de comunicación surge lo que se ha denominado como infancia contemporánea. Entonces se gesta una tensión y ruptura en el interior de la escuela; institución que deberá cuestionarse y ser cuestionada en las prácticas y relaciones con los niños y las niñas.

**Palabras claves:** Infancia moderna, infancia contemporánea y escuela.

#### Abstract

This paper describes the tensions derived of the infancy conceptions through the time, and therefore the ways those conceptions have dealt with children, exemplified in what happens inside schools; Modernity has provided girls and boys with the role of fragility and absence. It has generated subjective practices carefully performed to control and discipline the infants. By the end of the 20th century and the beginning of the 21st, as a product of the crisis and transformation of modern institutions, and the impact of the media, it appears what has been called the *contemporary infancy which brought* an obvious breakdown and tension inside school, an institution that must question itself, and has to be questioned, because of its practices and its relationships with children.

**Keywords:** Modern infancy, contemporary infancy, school.

---

\* Docente de cátedra en la licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Investigación social interdisciplinaria de la misma universidad. Tesis de grado con nominación Meritoria. Especialista en Teorías, técnicas y métodos de investigación social, y licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Está vinculada al grupo de investigación Emilio. Temas de investigación: infancia, subjetividades y ciberculturas. Correo electrónico: anneiun@yahoo.com.

## La escuela y el nacimiento de la infancia moderna

*“niño no se nace más que biológicamente; a ser niño se aprende y, sobre todo, se aprende en la escuela.”*  
Mariano Narodowski.

El sentimiento de infancia, en palabras de Philippe Aries (1987), tiene lugar con el advenimiento de la modernidad en Europa durante el siglo XVII y se encuentra directamente relacionado con la constitución de la familia y la posición del niño como centro de ésta; durante los siglos anteriores, “Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban ni por las cosas que normalmente decían o callaban.” (Narodowski, 1994, p. 31), eran considerados adultos en miniatura, por ende inferiores y subvalorados por la sociedad. La infancia es entonces una de las transformaciones occidentales más grandes, producto de una construcción histórica moderna, que posee un vínculo hasta hoy indisoluble con la pedagogía, representado en la necesidad de un cuerpo para la institución escolar.

Desde la proclamación, por parte de la disciplina pedagógica, del infante como carente, incompleto y frágil, la institución escolar se declara como único recinto para resguardar, formar y “educar” al niño con el objetivo de entregar a la sociedad un “buen” adulto. La infancia, desde la escuela, empieza a ser objeto de análisis de disciplinas como la pedagogía, la psicología, la didáctica, la psicopedagogía; cuyo único objetivo es la regulación absoluta de los niños y las niñas para la producción de adultos. El niño y la niña, se asumen sólo como adultos en potencia, como proyectos de adultos que deben ser dominados y moldeados para tal fin.

De este modo, el niño y el alumno se constituyen como uno sólo, a pesar de las diferencias contenidas en cada uno de ellos. Para Narodowski el niño “es la base para construir teóricamente al alumno. El niño es el supuesto universal para la producción pedagógica; supuesto de entidad

irrefutable como cimiento privilegiado del edificio de la educación escolar.” (1994, p. 26 y 27). El nacimiento de la infancia se encuentra estrechamente ligado al nacimiento del alumno, de hecho, podría afirmarse de manera inversa, que el surgimiento de la figura del alumno trae consigo el de la figura de la infancia. La modernidad a través del discurso pedagógico hace del niño un ser incompleto y carente que necesita ser resguardado y protegido, de este modo, produce una infancia individualizada y una nueva manera en que ésta se insertará en la sociedad (Narodowski, 1994). El niño de occidente, ya no será tratado como un pequeño adulto sino como un ser heterónimo que hay que corregir.

El proceso de pedagogización de la infancia se nutre del trabajo elaborado por Rousseau acerca de la naturaleza del niño. Emilio va a constituirse como sustrato discursivo fundamental de la infancia moderna otorgando al niño la capacidad natural de ser formado y justificando la existencia de la disciplina pedagógica, materializada en la institución escolar. Asistimos a la naturalización de relaciones asimétricas entre adultos e infantes, en las que se considera al adulto como autónomo y completo, y al niño como heterónimo y carente. El cuerpo del niño y de la niña son ahora objetivos últimos de los estudios por parte de los adultos; que se encargarán de examinar hasta lo más profundo de su intimidad.

Este nuevo cuerpo infantil debe ser amado y cuidado por el adulto, pero también debe ser corregido, regulado y normalizado a través de la práctica educativa que construirá detalladamente todo un discurso alrededor de la disciplina como valor fundamental, que deberá ser garantizado por los adultos al interior de la escuela. La modernidad, alejará al niño y a la niña de las prácticas cotidianas de la vida del adulto, de las que, anteriormente, participaban como iguales. La institución escolar será ahora su lugar; el confinamiento de las niñas y los niños garantizará el control total sobre sus cuerpos, por parte de adultos “especializados” en el estudio y tratamiento del cuerpo y del “alma” infantil.

Es en la escuela donde se demarcarán claramente los límites entre la infancia y la adultez; se asignará a cada población deberes específicos. Los adultos serán los únicos poseedores de un saber que deberá mantenerse oculto y prohibido para los niños y las niñas. A partir del estudio especializado sobre el niño, las disciplinas determinarán qué se debe enseñar en la escuela, como lo enuncia Narodowski, la escuela ofrece a los educandos saberes que poco tienen que ver con su vida futura, en una educación para la escuela no para la vida. Lejos de cualquier mirada inocente de la institución escolar,

La escuela no es un modo de formación entre otros; ella fue concebida como la primera y, finalmente, como la última. Sus horarios ocupan todo el día de los niños, sus programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia, e incluido en la enseñanza profesional, su disciplina definió un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, en una pedagogía de la intimidación. (Meyer, 1977, p. 23, citado por Narodowski, 1994, p. 58).

Es así, como en la escuela se aprende a ser niño y se introduce a la infancia en unas nuevas relaciones sociales.

Las relaciones que se gestan entre adultos-niños, profesores-alumnos, estarán marcadas por una tensión y polaridad en la que los adultos y profesores, también adultos por demás, serán dominantes y fuertes, en contraste con los niños y alumnos, como débiles y dependientes. Los adultos brindarán “bienestar” y resguardo a los niños a cambio de su obediencia. Desde el punto de vista institucional, la pedagogía en la escuela moderna normatiza la infancia a partir del modelo panóptico que permite el control del cuerpo infantil, a través de la ficha u observador al que sólo tienen acceso los maestros (Nadorowski, 1994). Pero también los docentes estarán siendo controlados y disciplinados, “el maestro no escapa a la rendición de cuentas y a la corrección respecto de sus acciones, rendición y corrección que lo tornan un intelectual vigilado.” (1994, p. 127), para los docentes también la

institución escolar será encierro; un espacio en el que, muchos de ellos, se verán obligados a exigir y motivar una serie de prácticas, saberes, valores, comportamientos, con los que no estarán convencidos y que, de hecho, considerarán incoherentes con la vida misma. Ellos también entran en el movimiento de control y vigilancia.

La escuela, dentro del proyecto moderno, permitirá una especialización del control del ambiente de los niños por parte de los adultos (Narodowski, 1994). Este control ejercido por la escuela moderna sobre la infancia será simbólico, se constituirá alrededor de discursos especializados acerca de las normas y condiciones deseadas que deben existir en estos espacios en los que la absorción del cuerpo del niño empieza a tener un éxito rotundo. Para Narodowski, asistimos al encierro de los niños por parte de la escuela, “la institución escolar moderna es el dispositivo que se construye para encerrar a la niñez y a la adolescencia” (Narodowski, 1994), este autor hace referencia aquí a un encierro material y epistemológico que lleva a la especialización de un discurso de control del tratamiento que debe dársele a los niños y de la dinámica que va a caracterizar a esta institución. La escuela moderna opera sobre la base de la violencia que divide a los niños según edades, experiencias y niveles.

La pedagogía es el gran relato que se augura el nacimiento de una infancia deseada en una sociedad deseada, donde la institución escolar y la familia unirán sus fuerzas para regular y moldear a los niños; esta pedagogización de la infancia hará imposible pensar la niñez fuera del discurso pedagógico. La relación entre infancia y pedagogía es indisoluble, la pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar la escuela (Narodowski, 1994). Tributario de esta génesis, el niño no es la base para la edificación teórica del alumno sino que estas dos categorías tienen un nacimiento compartido en el que se apoyan mutuamente. A pesar de esta cuna histórica compartida e inseparable es claro que niño y alumno se constituyen como categorías muy distintas y es sesgado ver en el niño únicamente al alumno.

Cuatro siglos después, en muchos escenarios, asistimos a la reproducción de los mismos parámetros reguladores de la infancia.

## La infancia y la escuela hoy

*Pese a las transformaciones de la pedagogía, “ninguna se escapa del dispositivo general que las orienta: la voluntad de pedagogizar la infancia, atravesándola por categorías que estipulan su normalidad, que homogeneizan su desarrollo, que uniformizan sus dificultades posibles y su virtual solución.*

*Mariano Narodowski.*

A pesar de los reconocimientos alcanzados por las sociedades con respecto a la valoración de la infancia, el desarrollo de políticas públicas dirigidas a la niñez, y los esfuerzos de algunas corrientes pedagógicas, como la escuela nueva, por transformar las relaciones asimétricas entre la infancia y la adultez; la infancia continúa, para muchas esferas de la sociedad, siendo invisible y subvalorada.

Para Eduardo Bustelo (2007) El campo<sup>40</sup> de la infancia comprende, como todo campo, producción de discursos que conforman subjetividades que intervienen en él, donde se continúan presentando relaciones sociales de dominación, ocultas dentro de la ambigüedad de programas y acciones paternalistas. Esto es más fuerte dada la gran difusión mediática sobre el tema de la infancia en la industria cultural. El paso de una “sociedad disciplinar a una sociedad de control en donde los mecanismos y dispositivos de dominación se distribuyen y difunden más sutilmente en la sociedad, logrando que cada vez más los ciudadanos internalicen las pautas y códigos de interacción o exclusión.” (Bustelo, 2007, p. 25) han permitido que el poder y el control se transformen en biopoder, que es interiorizado por los sujetos, generando relaciones sociales

asimétricas que se naturalizan y se reconocen como normales en las relaciones cotidianas. De este modo, la infancia, continúa siendo objeto de exclusiones desde la escuela, la familia, el estado, los medios de comunicación y la industria cultural. La escuela, para Bustelo, no es más que otra institución biopolítica fundamental que genera los marcos de referencia básicos para el ingreso de los niños y las niñas a la sociedad.

De este modo, la infancia, en muchos escenarios sociales continúa siendo pensada desde la cabeza de los adultos sin tener en cuenta la voz de los niños, como lo plantea Francesco Tonucci (2003) en sus reflexiones en torno a los espacios de la ciudad. Lo más grave de esto es que la escuela misma, institución que después de la modernidad ha tenido como objetivo el saber pedagógico dirigido a los niños y jóvenes, se ha quedado detenida en el tiempo y continúa siendo concebida y desarrollada por los adultos sin consultar directamente a quienes, prácticamente, viven y configuran en ella parte de lo que son. En sus reflexiones sobre La ciudad y los niños Tonucci habla de esta cuestión, “La ciudad no puede prescindir de los niños, pero no está hecha sólo para ellos. La escuela sigue ignorándolos aunque está hecha sólo para ellos.” (Tonucci, 2003)

En relación al análisis crítico de la escuela, Tonucci desarrolla valiosas reflexiones y propuestas que tienen como objetivo la transformación de este espacio como significativo para las niñas y los niños. Para el autor la escuela es cada vez menos estimulante y productiva, pierde su fascinación en el control absoluto del adulto sobre los saberes y los cuerpos, generando como reacción el rechazo por parte de los niños, cuyas producciones dentro de la escuela no se caracterizan por su creatividad sino por su pobreza.

Dentro del espacio escolar aún no se tienen en cuenta las voces de los niños, a quienes se les continúa tratando como menores y carentes

<sup>40</sup> El autor emplea la categoría de *campo* en el sentido de Pierre Bourdieu. “Como todo campo, el de la infancia está compuesto por enfoques, análisis, estudios y conceptos, por la práctica que incluye un conjunto de acciones, programas y políticas y, finalmente, por una amplia gama de actores participantes.” (Bustelo, 2007, p. 23).

de todo: madurez, capacidad, saber, poder, autonomía, entre otros. Es claro, para Tonucci y no es de sorprender, que los niños no amen la escuela y que por el contrario deseen profundamente la llegada de la temporada de vacaciones. La escuela se torna aburrida y un niño aburrido es un niño infeliz que busca cómo expresar su creatividad haciéndose intolerable y molesto para el adulto. La escuela y los maestros desconocen la importancia del juego en los procesos de aprendizaje de los niños, lo consideran como pérdida de tiempo y por el contrario buscan tener a niñas y niños dentro de un salón, sentados por más de 7 horas, escuchando atentamente, casi inmóviles, a sus maestros, pues son éstos generalmente quienes hablan y “dictan” actividades poco emocionantes pensadas por ellos, esperando por parte de los niños una actitud de “respeto” y “disciplina”. La escuela prepara entonces para el mañana dentro de la escuela misma, para la aprobación de un año con el fin de llegar al curso siguiente, la escuela se olvida del hoy de los niños y las niñas.

No contentos con una escuela que perdió su relación con el placer, para instituir como motor de ésta el deber, para Tonucci, la relación que los adultos establecen con los niños se articula alrededor de la escuela misma, para los adultos “parece que el mundo de los niños empieza y termina en el aula escolar” (Tonucci, 2004). Es como si sus intereses se redujeran solamente a la escuela y ésta se considerara como único lazo del niño con el mundo exterior. El niño, para el adulto no es más que un escolar, con lo cual se invisibilizan las múltiples dimensiones que lo constituyen.

Las propuestas planteadas por Tonucci tienen que ver con la posibilidad de tomar al niño como parámetro del cambio, permitiéndole que participe en decisiones en torno a sus gustos y beneficios. Dar la palabra a los niños es también fomentar en el adulto un escucha de su voz; es necesario que los adultos reconozcamos a los niños, los escuchemos y comprendamos, en palabras del autor se trata de volver a meterles al niño en la cabeza (Tonucci, 2004), y esta tarea requiere, por parte de los adultos, voluntad y una gran sencillez para darnos

cuenta de que los niños tienen algo que decirnos, algo que darnos. Tonucci nos invita a tener prisa pues los niños serán niños por pocos años.

Pero, qué pasa cuando la familia y la escuela, instituciones que por antonomasia se encargaron del cuidado y disciplinamiento de la infancia en la modernidad, empiezan a desdibujar esta alianza, muchas veces, por las características específicas de contextos económicos y sociales, o porque en su interior cada una de ellas se ha venido transformando.

## La infancia contemporánea

*El jardín sagrado de la infancia  
ha sido profanado repetidamente;  
los propios niños parecen incluso más reticentes  
a permanecer confinados en él.*

*David Buckingham*

A partir de la crisis y la transformación de instituciones modernas fundamentales en la construcción histórica de la infancia, como lo son la familia y la escuela, quienes dieron lugar a prácticas subjetivas elaboradas cuidadosamente para el control y el disciplinamiento de los niños y las niñas, y con la aparición de los medios de comunicación como nuevos actores, asistimos al advenimiento de la infancia contemporánea, y, con ella, a la producción de nuevas subjetividades. Esta infancia se constituye entre finales del siglo XX y principios del XXI.

La configuración y emergencia de esta infancia “del tiempo presente, del aquí y del ahora” (Jiménez, 2012, p. 4) da cuenta de un nuevo sujeto que es imposible de definir, de manera unívoca, desde diferentes disciplinas como la pedagogía, la psicología, la historia, la antropología, entre otras, contraria a la infancia moderna entendida como “aquella infancia que vivió un particular proceso de domesticación por parte de los agentes tradicionales de socialización como lo son: la familia y la escuela.” (2012, p. 5), ser niño o niña en la modernidad implicaba la identificación con parámetros como la inocencia, la pureza y la

fragilidad. Por el contrario, asistimos a la emergencia de múltiples infancias que se encuentran en un proceso constante de transformación y redefinición a partir de sus relaciones activas con diferentes ámbitos de la sociedad, como los medios de comunicación, la economía, la política, la escuela, la familia y la cultura.

Una de las características de las instituciones escolares modernas es la estricta demarcación del mundo y del saber de los niños frente al de los adultos, límites que se han difuminado en la era de la información y que son cada vez más difíciles de demarcar con exactitud, de allí que algunos teóricos planteen que asistimos al fin de la infancia (W. Brinkmann, W. y Postmann, N., citados por: Narodowski, M., 1999). El acceso de los niños y las niñas a saberes reservados únicamente para los adultos, especialmente relacionados con la sexualidad y la violencia, desdibujan la concepción de los niños como frágiles e inocentes, para Jiménez (2012) estos niños vistos actualmente como precoces e inacabados generan una ruptura con la categoría tradicional de la infancia otorgada por la modernidad.

Si bien en Colombia se asiste a la emergencia de infancias contemporáneas también se continúa manteniendo, en muchos ámbitos de la sociedad, la concepción moderna de la infancia, generándose, como lo plantea Jiménez (2012), una yuxtaposición de visiones que impiden ubicarla de manera uniforme en uno de los dos campos. El avance en el reconocimiento y respeto de la infancia se presenta en una hibridación entre la racionalidad moderna y la contemporánea. Aunque es claro que, la emergencia de la infancia contemporánea, no garantiza, de forma automática, la superación de la relación asimétrica adulto-infancia de la modernidad, pues, como veíamos con Bustelo, las relaciones de dominación de la primera sobre la segunda se mantienen, en muchos ámbitos, desde la biopolítica, entendida a partir Foucault,

“para analizar la relación del poder con el cuerpo viviente y, al mismo tiempo, con la construcción de subjetividad.” (Bustelo, 2007, p. 24). Lo que es seguro, es que el advenimiento de esta nueva infancia complejiza y transforma las relaciones entre adultos y niños.

Uno de los elementos fundamentales que dinamizan la configuración de la infancia contemporánea es su relación con las nuevas tecnologías de la información. Estos niños y niñas son caracterizados por Narodowski como infancia hiperrealizada<sup>41</sup>, en términos generales, “conforma una demanda de inmediatez, contenida en una altura mediática de la satisfacción inmediata, todo se quiere para ya.” (Narodowski citado por Jiménez, 2011, p. 39). A este respecto, siguiendo a Jiménez, el biopoder, instituido por el capitalismo contemporáneo para asegurar la entrada de los cuerpos al aparato productivo se vale de las nuevas tecnologías para la producción de sujetos dóciles y funcionales para el consumo. A partir de la relación de los niños y las niñas con el ciberespacio se construyen nuevas racionalidades y se producen otras subjetividades que erosionan cada vez más la concepción moderna de infancia. Si la irrupción de la televisión generó un cambio fundamental en los sujetos<sup>42</sup>, que no decir de las nuevas tecnologías en donde los niños, niñas y jóvenes se instalan en el centro de este consumo, generando, el derrumbamiento de las fronteras entre la adultez, la juventud y la infancia, teniendo en cuenta que tanto la infancia como la juventud posee mayor destreza en el manejo de estas tecnologías, y por tanto, acceso total a la información, a tal punto que enseñan a sus padres y a otros adultos a acceder a ellas.

El tiempo que el niño dedica a estas tecnologías y lo que aprende en ellas, “permiten a la infancia establecer una nueva relación con los saberes” (Jiménez, 2012, p. 53), que exhibe nuevas exigencias tanto a los padres como a los maestros. Los niños tienen un acceso ilimitado a la

<sup>41</sup> En contraposición a la infancia *desrealizada*, también categorizada por Narodowski, que constituye el otro polo de estas relaciones de poder. En lo que respecta a este trabajo nos referiremos únicamente a esta infancia *hiperrealizada*.

<sup>42</sup> Para un desarrollo más amplio del impacto de la televisión en la familia y la escuela véase Jiménez A. (2012).

información que deseen en la red a través de blackberrys, portátiles, ipads, que usan en espacios abiertos de wifi sin ningún control por parte del adulto. Estas nuevas infancias hacen tareas y al tiempo chatean con sus amigos, escuchan y bajan música a su ipod, suben fotos en su red social, participan de videojuegos y un sin número de prácticas que agrietan cada vez más la brecha generacional con los adultos; estas prácticas abren infinitas posibilidades en el espacio y el tiempo de los niños y niñas, y, a su vez, generan la emergencia de una nueva subjetividad.

Esta nueva subjetividad de una infancia que tiene acceso a capitales culturales de carácter tecnológico posee características especiales “como despierta, segura, analítica, creativa, curiosa, diversa y con conciencia social” (2012, p. 53), esta infancia, además de adquirir nuevos aprendizajes escapa al control de los adultos – padres y maestros- en la red, pero a su vez, está más regulada, de manera simbólica, por el consumo y las industrias culturales, también controladas por adultos. Por otro lado, lo que sí es seguro es que la escuela ya no es la única poseedora del saber, por el contrario, los niños y las niñas encuentran saberes más amplios, variados y significativos para ellos, cuando navegan en la red.

A partir de la transformación de la infancia moderna, que deviene en infancia contemporánea, con acceso a las nuevas tecnologías de la información y rodeada de cambios en el plano jurídico y en la institución familiar, las siguientes preguntas interrogan directamente a la escuela:

¿Podrán sostener este discurso los mismos dispositivos que surgieron hace tantos siglos?  
 ¿Podrán sostenerse en este contexto el dispositivo de alianza, el poder disciplinario y epistemológico y el control sobre el cuerpo infantil? Así como la infancia es puesta en cuestión, la producción de saberes escolares parece también atravesar una crisis. Estos índices hacen temer a algunos autores, que el relato que la pedagogía construyó paciente y meticulosamente, puede desmoronarse. ¿Argucia táctica? ¿Final? (Narodowski, 1994, p. 203).

Ahora que los niños tienen acceso a los misterios mejor guardados por los adultos, que conocen un sin número de información a través de la internet; que carecen, muchas veces, de miedo frente a la intimidación del docente, es hora de cambiar desde el fondo la relación adulez-infancia y con ella, las prácticas de dominación, en el caso particular de la escuela, propiciar transformaciones en la didáctica, el desarrollo de las clases, el propio discurso escolar, la distribución de las aulas, las formaciones en el patio y todas las prácticas de control y sujeción del niño y la niña frente al adulto; para proponer relaciones de apoyo, descubrimiento, crecimiento y respeto mutuos; un cambio que atienda a las transformaciones y necesidades de esta infancia contemporánea.

## A manera de conclusión

*En el encuentro con el “otro”,  
 con su desnudez y su opresión,  
 es donde surge la responsabilidad  
 por el otro y con el otro  
 y me pregunto: ¿Quién podría sustraerse a esa  
 responsabilidad?*

*Eduardo Bustelo*

Mirar y escuchar la infancia propone nuevos retos para el adulto, implica problematizarla desde una mirada transdisciplinar en un proceso de reconfiguración desde una dimensión contemporánea que demanda el reconocimiento de sus prácticas y sus reflexiones frente a dichas prácticas. Estableciendo una distancia consciente frente a los parámetros señalados en la modernidad como infancia débil, incompleta, carente, inocente y heterónoma; reconociéndola, por el contrario, como protagonista, creadora, autónoma, cambiante y en situación de igual; desde el establecimiento de relaciones horizontales de confianza, respeto y cooperación; escuchando su voz, como lo propone Ranajit Guha, a partir de una nueva escucha de las voces bajas - pero no bajas por pequeñas sino por haber sido, por largo

tiempo, invisibilizadas - “inclinándonos hacia el otro, en un gesto que reconoce la alteridad y evita convertirla en hegemónica imposibilidad o en retórica vacía” (Alabarces & Añón, 2008, p. 295). La voz de las niñas y los niños debe ser asumida como aporte significativo en los diversos ámbitos sociales y en especial, en aquellos que están dirigidos especialmente a ellos y ellas como lo es la institución escolar.

A la luz de los planteamientos anteriormente citados es inapropiado continuar manteniendo en pie una institución como lo es la escuela desde los mismos parámetros, erigidos hace casi 400 años, basados en la disciplina y control, pues su nombre mismo encarna la génesis histórica del aparato ideológico en el que fue creada. La problematización de la escuela debe ser tan profunda que socave sus estructuras madres y transforme sus prácticas, dispositivos y técnicas. Una nueva escuela que reconozca las múltiples y heterogéneas subjetividades infantiles que se configuran a partir de las vivencias y las historias de cada niño y niña; que parta de los conocimientos que ellos y ellas tienen, por el acumulado de sus experiencias vitales. Retomando a Tonucci y a Narodowski, una escuela que comprenda que el juego es vital en la vida de los niños, que sea un espacio en el que los aprendizajes propuestos y desarrollados partan de los mismos niños, y que estén en relación directa con la experiencia de su vida presente y futura. Una escuela, en palabras de Bustelo (2007), como espacio de lucha emancipadora para una infancia crítica, reflexiva y autónoma, en donde se tejan relaciones de cooperación, pertenencia social, desarrollo de capacidades críticas y reflexivas, revaloración de la autoridad, y creatividad. La importancia de la relación maestro-infancia, debe ser entendida no sólo como un asunto laboral sino como un deber moral de quien enseña, “Si no hay un cambio profundo y una formación de los hablantes, la educación será, a los sumo, más de los mismo.” (2007, p. 166). La escuela debe posibilitar espacios para que los niños decidan y cooperen en vez de competir.

La infancia, en términos democráticos, debe ser tenida en cuenta dentro de parámetros de igualdad, de manera que ella misma pueda autorepresentarse, sin que los adultos decidan siempre acerca de lo que es lo mejor para ella, para tal logro no puede seguirse manteniendo una relación de dominación y opresión entre adultos y niños así, como no se puede tolerar esta relación entre un adulto y otro; se trata de reconocer en los niños y niñas desde la igualdad, con el mismo estatus y los mismos derechos del adulto. Lo que se busca, es la materialización de una sociedad de respeto y reconocimiento de todos los sujetos, en donde la relación del adulto con el niño no esté mediada bajo el deber de su disciplinarlo. Si los adultos son quienes introducen al niño en el mundo social, entonces se trata de que los adultos reconozcan en el niño a un sujeto de respeto y de derechos, e interactúen con él fuera de una pretensión de dominación. La propuesta es inmensa porque habla de un cambio en la mentalidad de los adultos; para empezar, este cambio podría darse en los adultos que representan a los niños, como los padres y los maestros.

En torno a las relaciones entre la escuela y las nuevas tecnologías de la información debe buscarse la manera de cerrar la brecha digital entre la experiencia que tienen las niñas y los niños fuera de la escuela y lo que sucede dentro de ella, una propuesta interesante es planteada por Buckingham (2006, p. 8), “la escuela podría y debería desempeñar un papel mucho más positivo en cuanto a proveer tanto perspectivas críticas sobre la tecnología como oportunidades creativas de usarla. En última instancia, esto quiere decir que tenemos simplemente que dejar de pensar meramente en términos de tecnología, y empezar a pensar de nuevo en el aprendizaje, la comunicación y la cultura.” Abriendo espacios en la escuela para el diálogo abierto y crítico sobre el consumo en la red, generando aprendizajes, sobre y a través, de los medios digitales como objetos de estudio y reconociendo a los niños como consumidores y productores activos de nuevas tecnologías.

La consecución de estos logros implica un esfuerzo comprometido y vital de los sujetos que están relacionados con las infancias, de aquellos convencidos de la importancia de transgredir el pensamiento hegemónico de la modernidad, para dar lugar al reconocimiento y valoración de los niños y las niñas con el fin de tener una sociedad de adultos más felices, solidarios y amantes incansables de la existencia. Es posible que durante y después de este camino de transformación y desmonte de esta institución, continuar llamándole escuela no le haga justicia pues seguramente no se ajuste a nada de lo que fue, entonces podremos pedirle a los niños que le den un nuevo nombre.

### Bibliografía

- Ariez, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Alabarces, P. & Añon, V. (2008) “¿Populares o subalternos? Entre la retórica y la pregunta por el poder”, En P. Alabarces y M. G. Rodríguez (comp.), *Resistencias y mediaciones. La cultura popular en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Buckingham, D. (2006). *Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED “La sapienza di comunicare”, Roma, 3-4 de Marzo*. Disponible en la web: [http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham\\_sp.pdf](http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf)
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Ediciones Morata.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rousseau, J. (2004). *Emilio o de la educación*. Argentina: Porrúa.
- Tonucci, F. (2003). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Unicef.





# SECCIÓN 2

Inventar la infancia: creación, literatura y mundos posibles

## Encuentro con la palabra. Infancia recuperada

*Porque la literatura es, al fin, la infancia recuperada.*

(George Bataille)

Arturo Alonso G.\*  
(Compilador)

El *Encuentro con la palabra Infancia Recuperada* ha sido un espacio en el que se han presentado las voces de estudiantes y maestros de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, quienes, desde la escritura creativa, hemos estado preocupados por aportar en la construcción de una sólida comunidad académica, rica en diversidad de visiones, en pluralidad de voces y en pensamiento crítico. Este encuentro, desde su inicio en el año 2004, se ha caracterizado por promover, desde la literatura, el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento y la interdisciplinariedad, características que han identificado, a lo largo de la historia, nuestro proyecto curricular.

Desde su inicio, los propósitos fundamentales de este encuentro han sido:

1. Fomentar la escritura en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.
2. Promover formas alternativas de diálogo e intercambio de saberes.
3. Hacer evidentes algunas de las visiones que tienen los estudiantes y profesores en torno a la vida infantil, a partir de su escritura creativa.
4. Fortalecer la imaginación, como estrategia para la reflexión y la producción de saberes sobre la infancia.

En nuestro trabajo de escritura creativa en torno a la infancia, hemos evidenciado el poder y la magia que tiene la palabra para suscitar mundos posibles que amplían nuestros horizontes y nuestras miradas frente al complejo, incierto y fragmentado mundo de hoy. A lo largo de nuestro trabajo se han reunido y compartido con la comunidad diferentes textos que han resultado del devenir cotidiano, de la reflexión académica, de la experiencia estética y de la creatividad de quienes, en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, compartimos la escritura como vehículo de comunicación, de representación y transformación de la realidad.

---

\* Literato de la Universidad Nacional de Colombia (1994) y Magister en Educación de la Universidad Externado de Colombia (2006). Escritor e investigador en las áreas de Lenguaje, Literatura y Educación. Está vinculado, desde el año 2002, a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciatura en Pedagogía Infantil, como profesor de Tiempo Completo. Es integrante del Grupo de investigación Literatura, Educación y Comunicación, LEC.  
Correos electrónicos: harthur400@yahoo.com, harthur40@hotmail.co

En cada uno de nuestros encuentros hemos tenido deferentes temas que han servido de pretexto para el diálogo y la reflexión y, en cada caso, la escritura ha girado en torno de diversos géneros literarios:

Los momentos más significativos en esta experiencia han sido los siguientes:

- a. 2004: homenaje a la memoria y obra del poeta chileno Pablo Neruda.
- b. 2005 (Primer semestre): literatura fantástica.
- c. 2005 (Segundo semestre): conmemoración del día de la mujer.
- d. 2006: Relatos autobiográficos.
- e. 2007: Infancia y vida cotidiana (Crónicas)
- f. 2008: Memorias de amores (Prosa y Verso).
- g. 2009: Instantáneas de infancia (Prosa y Verso).
- h. 2010-11: Cartas de infancia: escrituras íntimas (Prosa y Verso).
- i. 2012: Sexualidad infantil; el “Cuerpo consentido” (Prosa y verso).

Desde el año 2006, los encuentros han contado con la publicación de un cuadernillo en el que se recoge y comparte la producción escrita de estudiantes y profesores con la comunidad académica, y con un evento público en el que se ofrecen charlas especializadas sobre el tema de la educación literaria y la escritura creativa. Algunos de los invitados a este evento han sido los reconocidos escritores Irene Vasco, Celso Román, Andrés Elías Flores Brum; los profesores e investigadores Guillermo Sánchez, Patricia Dimaté y Pedro Baquero; la bibliotecóloga, investigadora y representante de Fundalectura, Janeth Chaparro; y el editor y profesor Carlos Sánchez Lozano.

El *Encuentro con la palabra Infancia Recuperada* ha constituido una invitación a un diálogo colectivo abierto, a una construcción de saberes desde la imaginación, en el cual confluyen distintas visiones de mundo, a través de la expresión literaria de estudiantes y profesores, y ha querido hacer evidente la multiplicidad de voces que confluyen en un mismo interés: la infancia.

## Proyecciones

Dado que el trabajo de escritura promovido desde el Área de Lenguaje en el proyecto curricular ha permitido a los estudiantes trabajar sobre los lenguajes escritos y orales en términos de experimentación, composición, ficción, fabulación, etc., y dado que los estudiantes vienen, desde el inicio de su carrera, configurando un campo de reflexión sobre la infancia, creemos que es necesario mantener y alimentar este espacio de expresión, reflexión y comunicación, en el que confluyan dichos ámbitos, más allá del trabajo de aula.

Consideramos que el *Encuentro con la palabra* ha contribuido en la consolidación de un espacio de expresión que da cuenta de la construcción escrita de estudiantes y profesores en función de la vida infantil y que es, en la actualidad, reconocido por la comunidad universitaria. Creemos, también, que ha fomentado la creación y difusión literarias, como un incentivo para la imaginación y la construcción de “otras formas de pensamiento”, alternas a las más tradicionales en nuestra cotidianidad académica. Este es, precisamente, el propósito que siempre nos ha convocado: recuperar nuestra capacidad expresiva y creativa desde la escritura.

Por todo lo anterior, consideramos que es preciso dar continuidad al trabajo desarrollado a lo largo de estos siete años, como estrategia para promover los procesos de lectura y escritura al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital. Creemos que es necesario hacer cada vez más evidente el lugar que ocupa la literatura y la escritura creativa en los procesos de formación de los estudiantes; y consolidar, paulatinamente, un espacio para la lectura crítica de las obras literarias y para la creación de nuevos textos que aporten, desde la estética, en la construcción de propuestas novedosas en pro del trabajo pedagógico de los futuros pedagogos de la infancia.

## Mi cuerpo con-sentido

A continuación, se presenta una compilación de algunos de los textos elaborados por estudiantes

de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, quienes escribieron a propósito del tema sugerido para esta convocatoria: *la sexualidad en el ámbito de los niños y los jóvenes*, e hicieron de la literatura su vehículo para expresarse y compartir con la comunidad sus visiones de mundo. Como en los anteriores encuentros, los textos recibidos fueron, fundamentalmente, poemas y narraciones, razón por la cual esta breve antología se divide en dos partes: Poemas y Relatos.

## Poemas

*Sandra Milena Muñoz*

### Poema I

Hombre con sabor a ocaso,  
a desierto, a arena, a sal;  
sal de durazno, piña de suavidad,  
amor de ardor, pasión sin emoción.  
Emoción sin ataduras, sin cadenas;  
como pintar sin lienzo, como cura sin Biblia,  
como piel sin alma, como boca sin fruto.

### Poema II

Maldito sea tu cuerpo,  
malditos tus brazos,  
malditas tus piernas,  
maldita tu boca que me atrapa,  
me enloquece, me enajena y,

bendice mi alma;  
dejando tu maldito  
rastros para siempre.

### Poema III

Cuerpo atrapado, cuerpo dominado,  
cuerpo sin ritmo, cuerpo inerte;  
ojos sin mirada, boca sin voz,  
sensaciones preparadas, emociones adiestradas.  
Mente estática, glamour a flor de piel,  
la pobreza en la forma de caminar se ve.  
Mona que se viste de seda,  
Caballero de abrigo y sombrero,  
Dama envuelta por corcel,  
baile de la vida que se deja perder.  
Cuerpo atrapado, cuerpo dominado,  
cuerpo sin ritmo, "cuerpo educado";

escuela del cuerpo, maestra de la urbanidad,  
clases sin estilo, pupitre molde de carne y hueso.

*David Leonardo moreno Cuellar*

### Una vida de deseo

Tu vida es el resultado del mayor de los pecados  
De la unión de dos cuerpos  
que en deseo se entregaron  
Se besaron con locura, se tomaron de las manos  
Se cubrieron con la luna en una  
noche de verano  
Su cuerpo fue ternura y como nunca se amaron  
Seducidos por la vida sus pasiones consumaron  
Las mejillas sonrojadas y sus cuerpos agotados  
Se dibuja una sonrisa por tener ese ser amado.  
Adornado con estrellas su momento anhelado  
Se miran fijamente y se abrazan por un rato  
La vida ante sus caras un regalo ha dejado  
Una hermosa y bella criatura  
sus días ha empezado  
Crece día a día y la espera ha iniciado.  
Su cuerpo es resultado de lo deseado,  
de lo amado  
De lo vivido, lo gozado y  
en un vientre encapsulado  
De una noche de locura, de amantes censurados  
Del capricho del destino y los azares de la vida  
Llega a este mundo otra historia, otra niña  
A su madre aferrada y totalmente  
entregada De su seno alimentada  
y por su belleza admirada.  
Algún día crecerás y entenderás esta  
tonada Que compone tu papá con el amor y  
toda su alma.

*Laura Gineth Navarro Ortiz*

### Carambola

El momento se acerca, sin  
ver el reloj puedo saberlo,  
Saber que en contados momentos  
La campana ha de sonar y se da  
inicio a mi más larga aventura...  
Escalón tras escalón el corazón se acelera,  
El estómago juega conmigo como  
si fuese una cancha de tenis,

Las piernas parecen que  
quieren correr pero no pueden,  
Cada segundo es valioso no puedo  
dar vuelta atrás,  
Busco entre toda la gente que a simple  
vista se ve igual,  
Pero tú... tú eres diferente,  
Aunque haya muchos sacos  
azules puedo reconocer el tuyo,  
Porque es un azul que envuelve  
todo tu cuerpo, lo traspasa, lo eleva.  
Puedo verte en ese espacio que sólo  
cuando estás tú parece místico,  
Desde el balcón donde dejo recaer  
mi cuerpo, sin perder la mirada  
Me pierdo en ese rectángulo que te  
apasiona y dejo que me atrape esa pasión  
Tus sonrisas, tus enojos, tus ires  
y venires los guardo en mi...  
De repente miras hacia arriba  
y una sonrisa ilumina tu rostro,  
Una más inmensa ilumina el  
mío, el corazón se quiere salir,  
sin embargo sé que no es lo que debo sentir.  
La campana suena de nuevo y comienzo a  
partir Tú te quedas allí con esa sonrisa que  
quisiera para mí,  
Pero se queda en su destinataria,  
en la dueña de ti.

Húmedo y cálido,  
Suave e intenso,  
Desconcertante y emocionante,  
Temeroso y ansioso,  
Desde los pies hasta el cabello,  
De adentro hacia afuera,  
Sigiloso y de puntitas,  
A escondidas entre todos  
Separarnos, despedirnos,  
Gracias por ese mi primer beso.

---

### **Los días del amor**

Lunes...  
Eres única, eres tierna,  
Martes...

Eres linda, eres especial,  
Miércoles...  
Eres diferente a las demás.  
Jueves...  
Me siento contento, me siento tranquilo,  
Viernes...  
Me siento sin igual.  
Sábado...domingo...  
¿Cómo él estará?  
Lunes...  
Lo siento de verdad,  
No te quise defraudar,  
Pero...vales mucho en realidad.

Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes...  
¿No era diferente a las demás?  
¿No era algo sin igual?  
Lo veo ahora con ella de la mano caminar  
Y me puedo contestar  
Soy demasiado diferente,  
A todos no voy a abrazar,  
Con cualquiera no me voy a besar,  
El novio a mi amiga no le voy a quitar  
Todo con lo que él no pudo lidiar.

---

*Deissy Peña*

### **Dulce deseo**

Suéltame el pelo, agárralo como gustes,  
no muy fuerte, no muy suave,  
desliza tus manos por mis caderas y deleita tus  
dedos con las figuras que encuentras...  
tienes ataduras a tu paso, desátalas...  
una por una con energía y delicadeza,  
así como una espada quita las enredaderas de  
un bosque enorme...  
búscame, piérdete, tócame, siente;

juega como cachorro entre mi espalda y mi  
pecho tomando mi olor y bebiendo mi néctar...  
embriagare, hasta más no poder,  
porque el licor de mi cuerpo es el único que no  
te deja malos efectos,  
para que el día de mañana, al amanecer,  
simplemente recuerdes haber vivido

el éxtasis de poder encontrar la mejor  
bebida del mundo...

### ***Soñar con lo que es y no es posible...***

Soñar que posees un gran cultivo fructífero,  
Es soñar que me das tus manos,  
Con ellas me labras, me  
humedeces y me siembras,  
Tomas de tus mejores semillas y las implantas,  
Una por una hasta estar seguro de que has  
completado la primera misión...

Luego lo más difícil es soñar que esperas,  
que eres paciente,  
Que pasas el tiempo pendiente de mi,  
De mis procesos, de mi crecimiento,  
Hasta que llega el día de la recolecta,  
Aquel día en que recoges tus frutos,  
Te deleitas con ellos y te sientes  
orgullosos de lo obtenido,  
Y mi cuerpo, cansado de haber parido aquello,  
Solo te pide que lo dejes descansar,  
Para que de nuevo tome las fuerzas y pueda ser  
de nuevo tu cultivo...

Así es que te sueño, te espero,  
te anhelo y te quiero...

Pero esto puede ser y no puede ser  
porque está en el mundo de los sueños....

### ***Esencia***

Respirarte, un arte que se debe  
realizar con cautela,  
Respirarte significa quedarme atrás,  
ponerme afuera...  
Respirarte se convirtió en mi máximo objetivo,  
Porque sé que con tu olor tengo más que eso,  
tengo tu propia esencia...

Poder poseer ese olor que te lleva, te  
congela y te recuerda en mi mente,  
Es llegar a lo más alto del cielo,  
Que con solo tocarlo, da la más  
exuberante experiencia humana conocida,  
Pueda que no te tenga, pero te  
poseo, porque gracias a tu aroma  
He formado un bloque de hierro,

que guarda tu fragmento...  
tu olor secreto...

### ***Bailarines nocturnos***

Así como al ritmo de la música, te recuerdo  
cuando las melodías pasan por mis oídos...  
El baile desenfadado en el que dos  
individuos se comunican,  
a la par del tiempo que hace perder las notas...

Tomándome, soltándome, mirándome,  
no por amor, no por espontaneidad,  
Simplemente el deseo se apodera de tan simples  
formas que solo el éxtasis del encuentro puede  
dar un respiro y la satisfacción de encontrarse  
en las siluetas, formas y miradas al cuerpo....

Te das un respiro, mi cuerpo alocado  
te grita No sabes que paso dar, te  
confundes en el azar En cuanto mis  
brazos alcanzan a sumergirse en tu pecho,  
Encuentras el camino de  
la vida y unes el símbolo  
Dichosa en el juego, la  
rítmica cambia de sentido,  
De arriba abajo la velocidad se intercala

Sonrisa, llanto, alegría, furor...  
Tu cuerpo y el mío se han conocido,  
Han encontrado lugares diversos en  
los que la unión cumplió su efecto  
Con una sonrisa y un beso en los  
labios, caemos rendidos en el silencio  
Hermoso espacio para recordar, suspirar y  
pensar en un nuevo encuentro...

### ***La manzana***

Suave como la piel de una pera  
Tus palabras encuentran eco en mis  
oídos Delicada como la cubierta de la uva  
Son tus manos que me envuelven en  
aquellos abrazos lejanos  
Cítrico como la cara de la naranja  
Tu olor penetra en cada rincón de mi  
cuerpo, acalorando mi cara y excitando  
mi sexo Buscando la manera de hacer que  
sientas lo mismo  
Tu cuerpo se me presenta como una manzana,

Deliciosa, vulgar, escondida, apasionante  
 Mi mente juega con su imaginación,  
 te quita todo rasgo de inocencia  
 Y te transforma en el hombre  
 lobo que devora todo a su paso  
 La ropa es lo de menos, la puedo  
 rasgar, destruir, desaparecer  
 Mi cuerpo no se detendrá, saciara  
 su sed de seducción, locura y pasión  
 Pero hay un gran impedimento,  
 Otro cuerpo, otra persona  
 que sobrepasa mi adicción a ti,  
 Le eres caballero, no le juegas  
 Y yo, como pobre solitaria, simplemente  
 debo danzarte para deleitarme  
 Solo hay un lazo que nos une,  
 pero varios que nos alejan  
 Tu cuerpo como manzana prohibida, se  
 convierte en mi mayor pecado...

### **Lujuria**

Es aquella que envuelve mis instintos,  
 Olor, color, sensación y sabor que  
 estimula mis sentidos  
 Mujer multicromática que se  
 apodera de mi cuerpo  
 Y me hace vivir experiencias  
 magnas de éxtasis, Simplemente  
 construyendo la imagen de su silueta  
 Hipnotizada por su mensaje,  
 Me dirijo al objetivo  
 Hombre conquistado de cuerpo enmascarado  
 Atrae mis más ocultos deseos y fantasías  
 No puedo tocar tu sexo, no  
 puedo llegar al lecho contigo  
 Pero puedo deleitarte con mi cuerpo,  
 Mostrándote la danza de la serpiente,  
 Figuras ondeantes que van desde el pie  
 hasta los ojos  
 Evidentemente encuentro en tus pupilas,  
 El deseo destellante de tenerme  
 El código llegó a tu cerebro,  
 Yo solo espero liberar mi energía  
 Si tú dejas...  
 lujuria mía, gracias por la victoria....

*Catalina Díaz*

### **Secreto íntimo**

Solo hay un lugar en el que puedo  
 amarte, Donde la moral se evapora  
 y brotan fascinantes deseos de ti,  
 Un espacio infinito, eterno, exquisito,  
 sublime, Dejando que el tiempo se paralice  
 Para aquel encuentro fortuito  
 de los amantes apasionados.  
 Danzan los cuerpos desiertos de  
 todo prejuicio, Dejándose llevar por  
 la magia, la tentación y el delirio,  
 Y en cada paso, un afecto, una caricia, un  
 sueño, Perdiéndose juntos en la aventura  
 de eros. Cada minuto es sagrado ritual,  
 De tus instintos a los míos,  
 Del amor a la pasión,  
 Un mutuo encuentro entre miradas,  
 Cálidos abrazos y palabras,  
 Que encienden la picardía del vivir.

Quizás sea en mis pensamientos  
 En donde podamos estar juntos,  
 Volver cuando quiera estar contigo,  
 Y tú querer estar conmigo,  
 En el cual no consigo decir que no,  
 Y tú no podrás decir que no,  
 En este espacio donde la creatividad  
 no tiene límite,  
 Al igual que la tentación y los deseos  
 Que en el día a día sabemos,  
 Está prohibido consumir.

### **Amor eterno**

Siendo el universo extenso, infinito,  
 eterno, hermoso,  
 me siento sola  
 Vacía en un mar de pensamientos de  
 muerte y dolor,  
 me siento a llorar  
 La soledad y la sed de venganza se  
 disuelven en mi alma,  
 me siento indignada  
 En las noches no duermo, en los

días no como,  
me siento abusada

Di mi afecto, mis locuras y sueños, mi amor,  
me siento frustrada

Y en el vórtice de la ira, la tristeza, la mentira,  
me siento morir.

Pero la vida continua en  
esta selva de sentimientos nocivos,  
me siento viva

Mi familia y mis amigos, consuelan  
mi sufrimiento,  
me siento levantar

De nuevo vuelve el cariño, los sueños,  
la esperanza,  
me siento renacer

Mi cuerpo se alimenta provisiones y comida,  
me siento con fuerza

Mi alma se nutre de energía  
positiva y propósitos,  
me siento equilibrada

Escalando y visibilizando triunfos,  
apoyada cada día,  
me siento guerrera

Reproduciendo mis amigos,  
fortaleciendo mi familia,  
me siento feliz

Compartiendo experiencias y sembrando amor,  
me siento acompañada

Y pensar que el amor no está en otro,  
sino en ti mismo,  
me siento amada eternamente.

## La mujer de la hermosa sonrisa

*Marisol Castiblanco*

### **Y es aquí**

Y es aquí  
Donde dicen que el amor es efímero  
Pero mientras se vive despierta  
La pasión secreta de los amantes  
Hasta llegar al éxtasis...  
De Eros y psique.

Y es aquí

Donde se enciende la llama doble  
El fuego original de la sexualidad  
Que levanta la llama roja del erotismo  
Sosteniendo a su vez la llama azul del amor.  
En un juego de picardía y seducción

Y es aquí

Donde sicalipsis se encuentra viva  
Con las sensaciones que se provocan  
En los cuerpos ungidos en el placer

Que con el tiempo van dejando de existir  
Convirtiendo ese amor en efímero polvo.

### **Sensaciones**

Aquí estoy, Frente a ti,  
Sorprendida de lo inmenso que eres.  
Y del éxtasis que produces en mí,  
Con solo observarte.

El escuchar el sonido de tus olas,  
Tu sabor a sal marina y tu olor a  
frescura intensa

Me envuelven en mis más oscuros,  
Locos y apasionados recuerdos.

Eres una mezcla de sensaciones  
inexplicables, Puedes parecer tranquilo,  
Brindando paz a tu alrededor,  
Pero también cruel en el desaparecer de  
entes, Lo que hace que seas misterioso y  
enigmático. Por ello, solo en ti en el sentirte,  
Me siento identificada con lo que soy.

*Angie Pelaez Chumacero*

### **Mis sueños en tu tierra**

¡No hay mejor geografía que la de tu  
cuerpo!, No hay mejor montaña ni  
mejor valle que los que dibuja tu piel,  
Tan dulce como volar entre nubes y  
alcanzar todos los placeres de mi espíritu,  
Tan deslumbrante como la luz del sol en su  
cenit, pero tan lejana como él mismo.

Te bamboleas entre perfumes de  
olores excitantes y perturbas mi existir,  
Aunque tus labios repitan una y otra vez que

no es así, sé que tu piel no se quiere resistir,  
Pero tu mente la retiene entre un no y un sí.

Ahora recuerdo como tus dulces labios se  
mecían entre la discordia y la confusión,  
Cuando llegué a ellos por improvisación,  
mientras hablabas con tus amigas del corazón,  
¡qué rico poder saborear aquellas cuencas  
de las que fluye la miel del deseo y del amor!  
Las montañas de tu cuerpo me  
producen sensaciones que elevan el mío,  
Que me impulsan a querer salir y  
explorar cada recoveco de tu ser,  
explorarlo todo entero.

Hoy no tengo más misión que convertirme  
en un viajero, en un explorador  
De las tierras que en ti son desconocidas  
pero que son el motivo y la razón  
Por la que quiero ser dueño, no solo de tu  
cuerpo, sino también de tu corazón.

A diario sueño contigo, no me consideres un  
pervertido por que tan solo quiero recorrer  
Cada parte de tu ser y así explorar y descubrir  
las sensaciones tan reales que me puedes  
transmitir, para que con solo tocar la mínima  
parte de ti pueda volar hasta el fin.

¡Por fin has abierto las puertas a las tierras  
desconocidas, y eso me hace enloquecer!

Empiezo por aquellos manglares, tan negros  
como mis noches sin ti, tan lisos como el  
viento entre mis dedos, llego a la montaña de  
tu nariz, la cual no puedo dejar de sentir, pero  
la fuente de agua pasional que está un poco  
más abajo me llama y se funde en mi boca  
convirtiéndose en un puente excepcional entre  
nuestras ansias locas.

La llanura de tu cuello eriza mi piel y me invita  
a sumergirme en su aridez, se me antoja dejar  
caer mis labios y succionar con deseo lo que la  
tierra me pueda ofrecer. ¡Ahh! Aunque sin agua  
he podido, pero no del todo, saciar mi sed.

Lo que se ve desde aquella tierra es un  
par de montañas llenas de maravillas, de suelo  
suave y de gran calidez, que si tu soberanía

me deja, saciaré cual niño en una fuente de  
chocolates, toda la pasión que he encerrado  
viéndote desde mucho antes.

Por fin, mi cuerpo se siente más tranquilo  
aunque no completamente saciado,  
complementado, y solo correr por tu espíritu  
y tu alma siendo uno, será la forma de  
completar aquello que desde el principio  
nos tiene juntos, el amor por estar unidos  
a la vez que pasar los momentos solos  
pensando en el otro.

El valle que se posa en tu vientre es el  
espacio perfecto para recorrer antes de llegar  
a la tierra que se debe conquistar con toda la  
paciencia y la perseverancia posible, para luego  
gozar de los deseos, las sensaciones y la lujuria  
que promueve aquella tierra oculta tras las  
sombras del pudor, enmarcadas por la idea del  
dolor y rodeadas por la sangre, las ansias y en  
nuestro caso, del amor.

Mis manos enloquecidas por el humo de tu  
dulce, venenoso y flamante olor, se enfurecen  
con las sensaciones de la pasión y se abren paso  
por todas aquellas tierras y montes, y tu, tan  
frágil y tan fuerte, te me haces tan ajena pero  
tan mía, tan cercana a la vez que a kilómetros,  
siento que vivo y muero solo porque te tengo, y  
tu empiezas a morir para revivir eternamente,  
como el fénix que se consume con grandes  
llamas y que renace de las cenizas,

para verse tan fuerte y más cautivador que antes.

Altivamente me incitas a seguir en ti, a la  
vez que me rechazas con tu dolor, eres tierra  
de turismo en mis manos, pero de vez en  
vez te veo tan insospechada y oculta que  
me produces las sensaciones más fuertes y  
sutiles, mas tontas y mas franqueables, en ti  
soy un macho valeroso a la vez que no soy nada  
por tu inigualable maravilla y belleza.

Tu cuerpo suple mis deseos y tu alma elimina  
mis histerias, soy completo gracias a ti y  
soy débil solo por estar aquí. La dualidad de  
nuestras almas nos hace persistir. Todo esto

sucede en mí, cada vez que tus labios con los míos se rozan y hacen un click. Ojalá fuera más que un sueño y que todos mis deseos se cumplan solo en ti.

## RELATOS

### *Prefijo*

*Andrés Ricardo Cubides*

Todas las mañanas al levantarme aún sin saberlo siento que siempre se queda en mí la sensación de lluvia: el día amanece frío y debo entrar en la ducha no sin antes pensar que por tu casa no sucede lo mismo.

Al contrario de lo que me pasa a mí, siento que despiertas en una suave almohada de sabor a algodón dulce, y la lluvia caliente te invita a desnudarte ante la febril sensación de amanecer sin que nada te falte.

Y aunque siempre lo repita; al despertar y al intentar dormir no sin antes pensarte, creo que es verdad mi posición: a ti nada te falta. Nada te hace tanta falta como tú a mí.

Las mañanas son gélidas y al principio incómodas, la madrugada me da muy duro, y el camino a pie al colegio lo hace aún más tedioso.

Mi mamá siempre se me acerca diciéndome que debo dejar la pereza, que no puedo ser tan “despalomado”, que es mi deber prestar más atención a las clases y no ver tanta televisión.

Mi mamá me reza lo mismo a diario y ya me lo aprendí de memoria, sé que no me va bien en las clases, me distraigo y el profesor “Saurio” me regaña cuando no le pongo cuidado, que a veces no me quiero levantar y siempre dejo la maleta tirada en el comedor para subir a ver muñequitos, pero todo esto tiene una explicación.

Si en las mañanas no me quiero levantar es porque en los sueños que tengo a tu lado yo te robo del lugar en el que te la pasas con tus compañeros de clase, sonrías a mi lado, y como nadie, puedo disfrutar de tu singular sonrisa. Me distraigo, si, ya que tienes clases en el salón contiguo y eso me emociona y al mismo tiempo

me pone nervioso; pero el profesor “Saurio” pone su mano con violencia sobre mi escritorio gritándome “despierte, por qué no puede ser como sus compañeros”, (ignoro si lo dice en forma de pregunta o, a su oración le quita la expresión “por qué”), lo cual hace que aterrice sin paracaídas a la realidad de adolescente y que tú te aproximes a ese estado de desarrollo físico, mientras que yo debo permanecer rezagado pidiéndole milagros al tiempo. Cuando llego a casa, lo hago con presteza y miro mis programas con la falsa esperanza de olvidarte por un tiempo y que la taquicardia pare; después le digo a mi mamá que me duele la cabeza, ella me dice que es por ver esos programas tan tontos, pero no, si me duele es por tenerte en mi cabeza todo el día como una imagen con diferentes ángulos. Me dice que haga la tarea y que deje de ser tan “despalomado”.

Esa última palabra es la pastilla que me entra en el cuerpo, me quita el dolor de cabeza y abre mi imaginación: uso la palabra para desarmarla, sueño con palomas de color blanco que se llevan mis palabras enredadas en sus patas, unos mensajes que imagino que llegan a ti y te hacen saber todo lo que pasa en mi mientras te pienso. Me imagino ese color blanco, en tu almohada, en tu pijama de algodón manchada con ositos de colores, en las hebillas de tu cabello, en mi mente... cuando presento un examen en un sinfín de lugares contiguo, menos en el aula.

Y como soy distraído en las clase de español confundí los prefijos; el profesor “Saurio, el de español me regañó”. Pero no me importó, porque para mí el mundo está hecho, cuando estoy en el colegio corriendo por todos lados y te veo bajar las escaleras; pero cuando llego a la casa es todo lo contrario: está des-hecho, me toca esperar hasta el día siguiente para verte, debo “despalomarme” nuevamente para que mi mundo quede en una mínima expresión nuevamente construido.

La vez anterior jugaba con mis amigos ponchados y era un feliz in-completo, ósea un infeliz, sin querer te pegue con la pelota en la frente y me acusaste con el Director, él me llamó la atención

y me dijo que tenía que pedirte disculpas, que por qué no era más cuidadoso me dijo, en fin, te dolía la cabeza y a mí el corazón; no le dije nada al rector, no me gritó, él no hace eso, pero su postura corporal hace que simplemente le haga caso y no quiera contradecirlo, al fin y al cabo es él quien nos dicta teatro y admiro las clases que te da, y cuando bajo al baño me quedo perdido en la silueta corporal de tus movimientos y al final, es él quien me saca del mundo en el que estoy cuando me pregunta “¿usted por qué esta fuera de clase?”, retomo mi camino y no le digo nada.

Te recostaste en el hombro de tu amiga y me miraste de reojo, no te importaron mis palabras, y eso me partió el corazón en dos, debí decirte todo lo que siento por ti, dude, pero al final pensé que tampoco me hubieras puesto cuidado.

Subí al salón con el corazón destrozado y me encontré con el profesor “Saurio” haciendo la recuperación del examen, como llegue tarde me pasó al frente de primeras, me hizo una pregunta, a lo que yo conteste: ...que con “in” se pueden formar palabras como, in-feliz e in-completo, primero por tu reacción y segundo porque a pesar de todo, sin ti, siempre voy a estar con una parte de mí viajando por la ciudad.

Después del examen no hubo clase, tu dolor de cabeza continuó al lado de tu amiga, hizo metástasis en mi corazón hasta que subió a mi cabeza también, me recosté en un puesto y le pedí a mis amigos que no gritaran, al cabo de unos minutos Jennifer deslizaba su dedos por mis cabellos y pensé que eso era un sueño; y en él venias tú, con tus manos suaves frotándose bajo el agua, con tus labios extendiéndose hasta lograr una majestuosa sonrisa, con tus piernas limitando mi vista hasta donde lo permite tu falda, con tus ojos cerrándose al tratar de depositarse en los míos, con tu aroma tratando de confundirse conmigo y yo en tu memoria.

Sentí morir mi cuerpo cuando mi cabeza entraba en contacto con un regazo que creí, era el tuyo, te soñé tanto que me sentí agua de mar entrando en la arena liberando las tensiones de un cuerpo

inexplorado y seducido por la percepción foránea. Por un momento fui el dulce que se deshacía en tu boca y convirtiéndome en uno solo a tu lado.

Por un instante fui uno con contigo y con mi epifanía, en donde el agua que acariciaba tus manos era yo, con el deseo de extenderse a tu cuerpo, comprendí por fin la ecuación del uno más uno igual a uno de aquel famoso poema, en mi deseo volviéndonos sutilmente memoria, éramos tu yo.

La entelequia de éste momento se extendió varias horas y días mientras que mis ojos seguían cerrados en la vida de los tuyos, te invite a despalomarnos: a viajar para siempre sobre las aves blancas que mi alma fabricó durante tanto tiempo para ti y por ti, impulsados por la razón de mis palabras, para vivir como una única verdad: que los adultos concentran su amor en la revisión constante de los rincones de la piel; para ellos existen mil formas de belleza y se fijan en ellas, yo no quiero eso, querer a mis compañeras no significa que las piense igual que como te pienso a ti, por eso entre la libertad de mis pensamientos yo no seré más el niño de tercero que piensa en la niña de quinto, y ella ya no será quien ignora cuánto la pienso, seremos el amor en una flor que se abre a los pétalos del ser y no seremos más que dos pieles intentando convertirse en una sola, disfrutando la dulzura y frescura de dos expresiones que como los duraznos dan vida al cuerpo y al espíritu sin preocuparnos por lo que piensen los grandes. Vamos a volver a otro tiempo, te rescataré en todos los descansos y nos convertiremos en almas que miran desde los cielos cómo crecen sólidas y fuertes las raíces mágicas del amor; un amor como el que yo siento por ti y tú que apenas te puedes llegar a imaginar.

### ***El sonido del ocaso***

*Mary Angélica Bonilla Espinosa*

Aunque mis sentimientos por ti no se pueden cumplir, siempre he tenido esa vaga esperanza de poder alcanzarte, pero el tabú en el cual nos hayamos sumergidos me impide hacerlo, solo en mis sueños más locos puede verte en la forma que

me pide mi lujuria, aún mas allá de tus ropas y de tu largo cabello. A mí no me importan aquellas arugas que pueda encontrarte, porque eso no es lo que me llama la atención, no sé si es mi locura por los hombres de cabello largo y color plata, o por tus ojos que me abren la ventana a tu corazón, esos ojos que expresan melancolía, como si hubieras perdido al igual que yo a aquella persona amada, o tal vez sean solo conjeturas mías, ya que si fueses en ese caso viudo, tendría al menos un mínima oportunidad de poder acariciarte y besarte hasta lo más recóndito de tu ser, aunque tenga estos pensamientos y sentimientos en un hoyo que se haya en mi interior.

Cuando te veo siento ganas de gritar, pero lo reprimo para que no te sientas acosado, nunca he sido capaz de expresar lo que siento por ti, aunque tu tal vez lo sepas y por ello intentas huir de mi lado, recuerdo aquel martes en el cual logre verte por las escaleras de aquel lugar en el que me encontraba, hace mucho que te esperaba, pero ese día en especial estaba muy desarreglada y cansada por una larga caminata, pero aun así con mi apariencia maltrecha y desaliñada decidí acercarme a ti con un pretexto que en este momento me parece estúpido y por un momento me quede callada y me aleje del ruido del lugar solo para escuchar tu tierna y arrulladora voz, para que después te despidieras tan simplonamente que me senté a llorar. Si supieras el sentido triple x que le doy a tu nombre tal vez ni me dirigirías la palabra y dejaría de ser aquella niña especial que escribe los más hermosos versos que tanto te gustaron, recuerdo una vaga frase que mencionaste, gracias al nombre que me fue impuesto, “se dice que aquellos que escriben sin saber y que sus palabras son tan hermosas, son ángeles. Entonces tu eres una ángel”, lo que no sabes es que esas líneas escritas son gracias a la inspiración del sonido que trae tu hermosa voz en el ocaso.

Cada palabra que sale de tu boca experimentada hace que todo mi cuerpo tiemble, y todas aquellas miradas provocan punzadas en mi corazón, mi cuerpo se duerme y se deja elevar mas allá de las estrellas, como si con tus suaves manos me llevaras

al éxtasis, en donde no importa que las gotas de sudor se mezclen con la sangre, y después de ello... la crucifixión, siento como el dolor se apodera de mi cuerpo que esta a tu merced, pero es el dolor más hermoso de mi vida, aquel que hace que explote todo mi ser, aquel que solo tú podrías entender.

Una ilusión baja porque despierto de mi ensueño, y aunque estés ahí presente no estás como desearía verte, recorriendo cada parte de mi ser sin ningún prejuicio, sin ningún tabú.

Si estos desbordantes sentimientos pudieran adquirir forma, quisiera entregártelos con los colores más bellos, aún con la distancia que no me deja abrazarte, aun así continuo gritando tú nombre en el vacío en el cual veo una luz que nunca ha dejado de brillar, una escena del pasado a blanco y negro, incluso si la esperanza se pierde, al despertar una pequeña luz entra por la ventana y puedo sentir la fragancia de mi persona amada...

Si lees esto, por favor no me alejes de ti, no quiero perder el sonido del ocaso.

Dedicado al señor de los ojos tristes y voz arrulladora, justicia de Dios.

### ***Amo y me amo***

*María Camila Farigua*

Esta historia está contada para mujeres como yo que sentimos, amamos y nos amamos, esta es la historia de un amor, del verdadero amor... ese amor que nace en mundos inesperados, ese amor que nos desconecta de la realidad, nos hace crecer, madurar y nos muestra que la creación de nuestro propio universo está en nuestras manos.

Hace ya bastantes años cada una de nosotras nacimos y sé que cuando recordamos nuestros primeros años de vida evocamos historias que hacen sonrojar nuestras mejillas y sacudir nuestro rostro con una enorme sonrisa, cada una de nosotras a eso de los 5 años fuimos como dicen “la niña de la casa” esa niña de vestidos con boleros, esa de medias con arandelas y zapatos preferiblemente de charol, esa que nuestros padres vieron con la misma dulzura que puede tener un ángel y que con el paso de

los años su mirada se fue transformando ante las inseguridades del mundo y el miedo que tenían ante lo inevitable nuestro crecer.

Fuimos creciendo, cambiamos e ineludiblemente prestamos atención a personas y sentimientos que aunque siempre pertenecieron a nuestros días jamás los vimos detenidamente, simplemente miramos pero nunca observamos. Un día empezamos a mirar a nuestro compañero de curso con otros ojos, ese que se llamaba Andrés o Felipe o tal vez Sebastián, ese compañero con el que gracias a nuestra profesora y a esas izadas de bandera eventuales en nuestros colegios bailamos alguno de esos ritmos folclóricos con flores en el cabello que cuando mirábamos a los ojos o simplemente lo tomábamos de la mano sentíamos entre asco y ganas de jamás soltarlo, se nos aceleraba el corazón y sonreíamos sin saber por qué.

Más adelante descubrimos gracias a las novelas o a los relatos de nuestros familiares que a esa fijación y sensación tan extraña se le llamaba amor, y se nos desbordan las ganas de decirle a la otra persona ¡estoy enamorada de ti! Es allí como gracias a nuestra efusividad aparece nuestro primer rival; el desamor, y si, este dramático sentimiento se manifiesta cuando nos rechazan por primera vez, cuando nos dicen cosas como: “yo no quiero ser su novio, más bien me voy a jugar con mis amigos al fútbol” y nos indignamos, nos dan ganas de llorar y sentimos que odiamos a esa persona, pero al mismo tiempo nos dan ganas de llenarlo de besos.

¿Y si tan solo recordamos nuestro primer beso? Ese momento divertidamente incomodo con ese jovencito que nos parecía atractivo y aunque sentíamos unas ganas enormes de vomitar (porque no concebíamos como nuestros padres podían compartir su saliva), fuimos víctimas de ese momento de impulsividad en el que nuestros labios se juntaron con los de él, el único amor tan puro e inocente que existe, ese bien llamado “primer amor” que sobrevive al tiempo y seguimos llevando en el corazón.

Pasaron los años y cada una de nosotras paso por amores y desamores algunos de ellos

fomentaron experiencias inolvidables sean por lo desagradables o por lo mágicamente épicas, otros simplemente fueron de momento, nos dijeron “te quiero” y respondimos “te quise” aunque solamente gracias al tiempo, entendimos que esa pareja ideal que esperamos encontrar, es una persona con la que se recorre un mismo camino buscando entender lo que significa amar.

En mi caso, este apuesto caballero llego el día menos esperado en circunstancias poco predecibles, él me miro a los ojos y sentí que no estaba sola, era uno de esos momentos en los que la vida nos pone ante situaciones críticas en las que no estamos seguras ni de nosotras mismas y en ese preciso instante empecé a sentir que yo, crecía.

Él me fue enseñando con paciencia y mucho amor las ventajas de crecer juntos; lo importante de saber que no todo es feliz y seguro, que también de lo malo se aprende y es necesario superarlo con mucha fortaleza, él me demostró que no era que yo no fuera maravillosa solo era que lo había olvidado porque el mundo y lo adverso había querido que así fuese, él me tomo de la mano y volví a sonreír como la primera vez, él me recordó el valor de amarme y amar al otro, y yo descubrí la importancia de seguir siendo yo misma, que yo soy así y cambio para crecer y para mejorarme a mí misma.

Ahora él y yo vivimos entre ese perfecto desequilibrio, vamos enfrentando el mundo con autenticidad y con esa identidad que nos caracteriza, por eso mi primer amor soy yo misma y él es la persona que me recuerda cada segundo que para amarnos necesitamos seguir siendo nosotros mismos y dejarnos contagiar por la grandeza del otro.

### ***Las ventajas de la M y la lucha de la F***

*Lizeth Sabogal*

En la actualidad vivimos inmersos en un mundo de contraposiciones, colmado de estereotipos que pretenden dirigir la sociedad hacia un futuro estético y netamente consumista, con miradas superficiales de la vida, negando la existencia y la necesidad de reconocer y respetar a esos otros seres que conviven con nosotros en el entorno.

En mi caso, en particular, soy la segunda y última hija de un matrimonio conservado, tradicional, y sumamente religioso, perteneciente a una familia bastante numerosa, caracterizada por ser trabajadora como se dice coloquialmente rebuscadora, pero con un pequeño inconveniente que últimamente se ha convertido en un tropiezo atroz, el ya conocido por muchos y muchas de ustedes como machismo, aquel patriarcado dominante que como cuenta mi mamá con gran desdén en sus ojos, una voz melancólica y un gesto demasiado triste, su mamá es decir mi abuela desde los seis años de edad la dejaba en casas de familia trabajando para que consiguiese dinero para colaborar en el sustento de sus demás hermanos, ya que en total eran ocho y a ellos no les alcanzaba para darle los alimentos a todos, en cuanto al trabajo ella siempre ha dicho que gracias a eso aprendió a luchar y como los guerreros a enfrentarse a la vida sola en situaciones complicadas, lo que a ella realmente le causa mayor tristeza es recordar las constantes ocasiones en las que tuvo que encerrarse en cuartos por horas mientras llegaba la señora de la casa porque alguno de los miembros masculinos de esas familias intentó abusar de ella.

Luego con el paso del tiempo y de los años ella decidió casarse, con un hombre que muy poco se ha interesado por mostrarse como la autoridad del hogar, ya que siempre por comodidad le ha delegado la toma de decisiones a ella, para poderla culpar en caso de que algo salga mal; de ese matrimonio nacieron dos hijos, mi hermano y yo. A él lo acostumbraron a no hacer nada, desde pequeño mi mamá le hacía hasta las tareas del colegio, por lo cual su bajo rendimiento académico lo condujo a perder años escolares, y bajo esa justificación a mí

siempre me repitieron que para que no sucediera lo mismo conmigo, yo debía realizar mis deberes y colaborar con todos los oficios de la casa porque si algún día me llegaba a casar si no sabía hacer nada mi "marido" me iba a pegar e iba a tratar mal a mi mamá por no haberme enseñado

Un día como inesperado me pegaron y desde su perecer me dijeron "*su hermano es hombre, y a los hombres no se les puede exigir que hagan oficio en la casa*" esas palabras nunca las olvidare, porque desde ese momento de mi vida nació desde lo más profundo de mis entrañas una gran indignación e inconformismo por la lucha que se da entre los géneros, por la negación y la permanente búsqueda de la liberación no solo física sino mental ya que aunque es tan nombrada la liberación femenina, seguimos mediadas por la esclavitud estereotipada de una cultura patriarcal que ciega y reprime cualquier sentimiento de igualdad, frente a descomunales porcentajes de abusos, maltratos, abandonos, que trasgreden el significado de igualdad, lo más triste es que socialmente aún se persiste en juzgar las acciones que para lo Masculino es apropiado ya que eso ratifica su hombría y masculinidad, pero que en una mujer es promiscuidad, vergüenza y está dispuesto a escarnio público.

No me considero feminista, no me considero machista, tan solo soy un ser que vive en esta tierra y que clama por un trato digno tanto para la M como para la F y que desde su aula de clase siempre conservará la esperanza de hallar un espacio para el debate y la reflexión de todo aquello que como seres humanos nos afecta y queremos mejorar.



# SECCIÓN 3

Ver y leer la infancia: reseñas y notas de textos

## A manera de despedida<sup>43</sup>

Fernando de la Ossa S.\*

*Me siento feliz por tener como oficio mi propia pasión*

*Stendhal*

Hay diversos modos de proyectar la propia existencia. Muchos hombres aspiran al poder, a la riqueza o también sólo a una vida serena. Para el profesor ideal, como yo lo imagino, todo esto pasa a un segundo plano. Su objetivo es aquel de incidir en la sociedad a través del pensamiento y la palabra y, si por casualidad este profesor es un estudioso de las ciencias sociales, entonces su misión es la de aportar una contribución propia a la realización de una vida digna, democrática y en paz. Y si luego su labor encuentra un eco más allá de las aulas y se le honra con un reconocimiento como el que hoy se me ofrece, todo ello llega a ser el premio más hermoso por su trabajo; también si él es más consciente de que el premio es desproporcionado con respecto a sus eventuales meritos: porque el proceso educativo y de los saberes es, por excelencia nuestra tarea, que, a la vez, es el fruto del trabajo mancomunado de muchos, al cual cada uno puede aportar solamente una modesta contribución.

Por esta razón, estoy convencido, por grande que sea en este momento el sentimiento de mi felicidad personal, que el reconocimiento que hoy se me atribuye también tiene un significado que trasciende lo individual. Este homenaje se convierte, por tanto, en el símbolo del trabajo colectivo en la Universidad Distrital, que caracteriza las disciplinas humanísticas y, al mismo tiempo, testimonia que nosotros estamos laborando en una obra común con nuestros estudiantes que en estos días recientes han protagonizado amplias movilizaciones en defensa de la educación pública.

Me siento agradecido con la vida por haberme permitido compartir con Uds. muchas jornadas de intensa conversación acerca de nuestros comunes intereses por la educación, la cultura y tantos aspectos de la inagotable condición humana. A propósito, dice el profesor Boaventura de Sousa que en el proyecto de la modernidad se pueden diferenciar dos formas de conocimiento. De una parte, el conocimiento como regulación, cuyo punto de ignorancia es denominado caos y cuyo punto de conocimiento

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

<sup>43</sup> Este texto fue escrito por su autor "A manera de despedida" luego de su retiro voluntario de la actividad docente, en el año 2012, y después de que se le rindiera un reconocido homenaje por su invaluable labor al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

\* Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas (Universidad Libre de Colombia). Maestría en Desarrollo Educativo y Desarrollo Social (CINDE-Universidad Pedagógica Nacional). Trabajó como profesor catedrático del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Publicación de ensayos y artículos en revistas de educación y Pedagogía.

es llamado orden. De la otra, el conocimiento como emancipación, cuyo punto de ignorancia es llamado colonialismo y cuyo punto de conocimiento es denominado solidaridad. Y subraya el profesor portugués: aún cuando ambas formas de conocimiento se encuentran inscritas en la matriz de la modernidad eurocéntrica, la verdad es que el conocimiento como regulación acabó predominando sobre el conocimiento como emancipación. Esta idea del conocimiento como emancipación ha guiado mis pasos como profesor.

Desde los tiempos ya remotos de mis estudios en la Normal de Corozal hasta mi vinculación a la Universidad Distrital he recorrido una amplia trayectoria como educador, activista sindical y militante de la izquierda democrática. He sido un hombre sensible a la dura y compleja realidad de mi país. Por esto, mi vida y mi obra están profundamente articuladas, desde mis relaciones cotidianas con los estudiantes, desde mi intensa y alegre sociabilidad, desde la conversación y controversia con mis amigos y contradictores políticos y desde los afectos familiares. En fin, he hecho de todo el acontecer humano, savia interna para nutrir mis procesos de reflexión y análisis, no sólo de mi actividad como docente, sino del conocimiento como problema, de mi inclinación a la sospecha ante las distintas dogmáticas que acechan el espíritu libre y el ejercicio de la palabra y de la cátedra como lugar para la formación en el ejercicio de la argumentación y del debate. He señalado y demostrado a mis alumnas y alumnos que la construcción de conocimientos y saberes se mueven entre tensiones, controversias e interrogaciones, no exentas de asombro y mucho disfrute, eso sí, en los contextos propios de cada disciplina, lo que me permite reivindicar la formación política y humanista que me proporcionó la Universidad Libre, que me enseñó, además que lo que hace al maestro es el movimiento que reconduce sin cesar del saber a la ignorancia, de la ignorancia al saber y que en el educar como en la vida es preciso reconocer, como decía Bachelard, *que nada es más vital que*

*el error* o la ignorancia. Así, cada acto educativo es una trayectoria que va desde el punto A, el cual designamos como ignorancia, hasta el punto B, que designamos como acto educativo.

Me preocupa sí, que mi retiro ocurra, quizás en el momento más dramático de la educación en el país, en que se impone el modelo de las tendencias cognitivo-instrumentales que conllevan el desplazamiento de lo humano cultural para imponer la vieja tendencia positivista de la razón instrumental, que proclama a voz en cuello que los grandes pensadores de la educación y de la pedagogía han caído en descrédito, que procura abrir el sector educativo público al negocio empresarial en el marco de lo que Chomsky llama la *Deseducación*, con su nueva *transferencia terminológica* de corte gerencialista, que se promocionó bajo el régimen de Uribe como *Revolución Educativa* y cuyos resultados aún se viven. Este enfoque que se impone en el mundo educativo, al dejar al mercado el cuidado de repartir los recursos y las recompensas, introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento, tan peligrosas como las del Maccarthismo ideológico. Porque la penetración de la lógica del beneficio inmediato se produce también en los cerebros de las personas.

Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de que sea la sociedad la que sitúe a la escuela y a la universidad al servicio de la empresa y se centre la formación de los sujetos en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas. Las inversiones en la educación y en los currículos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado, como preparación técnico-laboral, convertidas éstas en opción privilegiada para los sectores populares. El papel de la educación como campo de formación para la ciudadanía democrática se ha pensado, y se sigue pensando como un despilfarro del gasto público.

Hay muchos motivos para indignarse ante las calamidades que vapulean la educación pública

del país. Por eso quiero terminar con estas palabras del profesor Hessel:

En este mundo hay cosas insoportables. Para verlas hace falta observar con atención, buscar. Les digo a los jóvenes: buscad un poco,

encontrareis. Lo peor de las actitudes es la indiferencia, el decir “*yo no puedo hacer nada, yo me las apaño*”. Al comportaros así, perdéis uno de sus componentes indispensables: la capacidad de indignarse y el compromiso que hace de ella.



## **Ilustrador invitado**

### **Ferney Trujillo Bolívar**

Nació el 22 de julio de 1988, estudia Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; es creativo, ilustrador, fanático de Gokú, le gustan los perros, el café y el color.

Ferney pinta, sueña, estudia con los niños, se enamora y escribe versos. Vuelve a pintar mirando la vida o deslumbrándose con destellos del universo. Ha encontrado la belleza en la piel sutil del ser humano o en las caricias del gato de la esquina, también pudo hallarla en el Golden que nació en su casa. Es un amante del cine del dibujo: Totoro, Nausika o Chihiro; enseña a conocer a Hayao Miyazaky. El 30 de marzo estuvo ocupado viendo el estreno de Dragón Ball Z, batalla de los dioses. También cuenta y escribe cuentos sobre dioses, animales, a veces se detiene en los seres humanos. Descubre en ellos su magia de vivir y por ello vuelve a pintar.

# INFANCIA RECUPERADA

*de lo perdido a lo hablado*

Licenciatura en Pedagogía Infantil



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
Facultad de Ciencias y Educación

**UD**  
Editorial

ISSN 2389-9476



9 772389 947009