Eje 7:

Epistemología de las Ciencias Sociales: Rutas para la comprensión de la niñez y la juventud

Coordinadores de Eje:
Sara Victoria Alvarado, Jaime Pineda,
Patricia Botero

Créditos imagen: freepik.es

Cuando se nos pregunta por la urgencia, necesidad y los retos para contribuir desde la investigación social a la comprensión, apropiación e intervención de los acontecimientos que rodean la manera como nuestros niños y jóvenes *son, viven y habitan en el mundo,* no podemos evitar recurrir a los esquemas teoréticos que se asoman dada nuestra experiencia académica. De esta manera, nos encontramos como investigadores-académicos que, en varias ocasiones, se proveen del andamiaje conceptual que por años ha sido construido, modificado, releído, y reconfigurado con el fin de que se nos permita ver la realidad de manera clara, descriptible y por qué no, fácilmente asible.

Percatarse que en sí mismo el conocimiento es paradójico, y que en sí mismo trae la ignorancia, la inocencia y hasta la conjetura, es una actitud dinámica y necesaria, aunque no suficiente, cuando se trata de enfrentar los nuevos retos que nos plantea nuestra realidad latinoamericana actual. Si bien es cierto, la comprensión de los mundos sociales que encontramos actualmente en Latinoamérica exigen una comprensión localizada y renovadora, también ha de cuestionarse el "lugar" de tales reflexiones desde las disciplinas. Esto nos conduce a afirmar que asistimos a una época en donde evidenciar las fracturas, pliegues y quiebres de los acontecimientos de las infancias y las juventudes, marcados por posturas, agenciamientos, y procesos de socialización adoptados por nuestros niños, niñas y jóvenes, nos exigen no sólo una mirada crítica sino activa, renovadora y alternativa, que sea capaz de traducir y trasladar el conocimiento constituido o mejor, constituyente a espacios, escenarios y acciones concretas en donde la vida de niños, niñas y jóvenes adquieren lugar.

De esta manera, preguntar por una epistemología que responda a "lo que acontece" en niños, niñas y jóvenes, es de hecho, preguntar por la posibilidad de releer esos contenidos tradicionales eurocéntricos de la epistemología, que indaga por el modo cómo conocemos lo que conocemos. Allí, en esa definitiva consolidación de un modo específico en el que se instala y se revela la acción de conocer, reside una gran ausencia de sujetos históricos, que indagan, perciben, y agencian de modo distinto y singular su hacer, su vivir, y su experienciar lo político, lo social, lo histórico, lo económico, etc.

Por ello se hace necesario pensar cuál es el tipo de epistemología que corresponde al mundo que se nos presenta, con coyunturas, conflictos, nuevas lecturas de la pobreza, nuevos y complejos modos de violencia, nuevas ciudadanías y modos de lo político, y, sobre todo, aquellos modos en los que estas instancias van teniendo lugar en niños, niñas y jóvenes cuyas búsquedas son búsquedas *latinoamericanas,* situadas, diremos.

Nos aventuramos así a proponer la posibilidad de unas nuevas epistemologías que aparezcan en un escenario donde el pensamiento latinoamericano, sea el telón de fondo de una *actitud espistémica decolonial*, que des-ubique, desplace, y provea de diferencias y nuevos sentidos, el interés por investigar lo mestizo, lo heterogéneo, lo múltiple y mezclado.

En este sentido unas epistemologías de los bordes, de las rupturas, comprendidas como epistemologías del sur, permiten la emergencia; no sólo de lecturas complejas, mezcladas y en situación, sino fenómenos que tradicionalmente han sido asumidos, subsumidos y definidos de forma unitaria, unívoca y definitiva. De esta manera, las epistemologías de tipo de-colonial llaman y proponen una actitud política del investigador que *se quiere* y *quiere* comprender desde la diferencia, la extrañeza y la diversidad; nunca desde la actitud exótica, exotizante y segregadora.

Los contextos actuales de las infancias y juventudes latinoamericanas, exigen, pues, investigadores que sean capaces de trasladar sus discursos sobre los mundos de lo social, al aprendizaje que emerge de tales mundos y como aparecen, en los itinerarios de los nuevos cosmopolitismos, en las nuevas formas de cultura, en las nuevas maneras de entender las emergencias de lo ancestral en las acciones de los jóvenes, y, por supuesto, en los nuevos lenguajes y prácticas de quienes se instalan en la escena de lo político.

Las nuevas epistemologías reemplazan y desplazan así, la pregunta por cómo conocemos aquello que conocemos, por la pregunta desde dónde, hacia dónde, y por qué caminos es posible conocer lo que conocemos; de tal manera que incluso las metodologías de la investigación social, desembocan en actitudes políticas reales que se evidencian en la diversidad, la reinvención histórica, y los desarraigos incluso elegidos y emprendidos, por niños, niñas y jóvenes latinoamericanos de la vida contemporánea.

Nuestros niños, niñas y jóvenes, emprenden nuevas búsquedas, y caminos, que exigen sujetos investigadores dislocados que sean capaces de re- inventarse y re- existirse desde lo emergente. Construir una mítica de la existencia, un saber ritual del habitar, una política del reconocimiento ancestral y actual, es una actividad de pensamiento que reta el hacer del investigador real. Es por esta razón que se propone no un nicho epistémico de investigadores de lo social, sino un saber itinerante característico de epistemologías activas y dinámicas que exijan a los investigadores de los mundos sociales des-colocar su vida en un mundo cuya facticidad es la emergencia.

INDICE

EJE 7

Mesa 7_04 2877

Arqueo-genealogías de los modos de gobierno sobre la niñez y la juventud en Latinoamérica: debates teóricos y experiencias empíricas 2877

Saberes y prácticas sobre el gobierno de la infancia en las lógicas institucionales actuales 2878

Infancia y biopolítica en el control de la lepra 2885

Modernidad, infancia y biopoder: ejes para un análisis estructural de la relación violencia e infancia 2894

Diversidad de voces e infancias encontradas (experiencias, trayectorias y riqueza) 2902

Mesa 7_06 2908

“Niños, padres y maestros: evolución y actualidad de la educación emocional” 2908

Conductismo para regular a los niños: un método para controlar al autismo 2909

Mesa 7_10 2916

Visibilidades Violencias y Resistencias 2916

Ocupamos o que é nossa: a *Primavera Secundarista* em São Paulo 2917

Fala Guerreira Substantivo Feminino: Periferias, Lutas, Memórias. 2923

El buen vivir: espiritualidad, armonía y resistencia 2929

Mesa 7_11 2941

Aportaciones latinoamericanas para una epistemología de las infancias en el Sur global 2941

Diversidad epistémica, epistemologías del sur e investigación en infancias en Colombia.. 2942

Fenomenología de la primera infancia y las experiencias fundantes 2949
Las relaciones sociales en las teorías psicológicas sobre infancia 2957
Reencuentro con nuestras infancias 2964
Infancias desdibujadas o la crisis de la infancia contemporánea 2972

Mesa 7_13 2980

Infancias y Juventudes Hoy 2980

Caracterización del desarrollo emocional de infancias de hoy bajo la crianza de madres cabeza de hogar 2981
ADOÇÃO POR CASAIS HOMOSSEXUAIS. Estudo comparativo entre Brasil e Colômbia* 2989

Mesa 7_14 2997

Filosofía Desde Las Infancias Y Juventudes Y Laboratorios De Innovación 2997

Comprender los jóvenes de hoy bajo la perspectiva del consumo 2998
La participación infantil como un reto pedagógico 3007
La fotografía como instrumento de comunicación en entornos digitales: Facebook en el contexto de un establecimiento educativo rural en Manizales 3014
Experiencia de Acompañamiento Estudiantil del Programa de Psicología de la Universidad Libre: Recursos estéticos en la formación de jóven 3021
El sentido de las salidas de campo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en la educación inicial 3029
Inclusión educativa del centro de automatización industrial (SENA) a través del b-learning en población desplazada 3037
Prácticas pedagógicas con enfoque diferencial para instructores SENA, direccionadas a la formación de jóvenes con discapacidad intelectual 3042

Resumen: ambientes de aprendizaje en contextos bilingües; la experiencia con *Skype in the classroom* y campamentos de inmersión en inglés 3047
FUM on Air La Radio *on-line* de la Escuela de Educación de la Unimonserrate.....3056
El diálogo y el establecimiento de la sociedad democrática 3062
Experiencia colectiva de construcción histórica a través del costurero de la memoria 3069
Recursos estéticos en la formación de jóvenes: Experiencia de Acompañamiento Estudiantil del Programa de Psicología de la Universidad Libre 3077
Prácticas pedagógicas con enfoque en aprendices con limitación auditiva (sordos) en la formación SENA regional Atlántico 3086

MESA 7_04

ARQUEO-GENEALOGÍAS DE LOS MODOS DE GOBIERNO SOBRE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD EN LATINOAMÉRICA: DEBATES TEÓRICOS Y EXPERIENCIAS EMPÍRICAS

Coordinadores: Edisson Aguilar Torres

Comentaristas: Clara Inés Rincón Rivera, Luz Esperanza Bustos Sierra y Luis Andrés Peña Neira, Martha Cecilia Molina Penagos, Juan Nicolás López Martínez y Jenny Consuelo Cuesta Montañez

Saberes y prácticas sobre el gobierno de la infancia en las lógicas institucionales actuales

YENNY TATIANA AVELLANEDA AVELLANEDA

Las instituciones destinadas tradicionalmente a la atención de la infancia se revelan muchas veces impotentes para actuar sobre un cuerpo que hoy es superficie de inscripción de discursos y prácticas que obedecen a otros principios y a otras lógicas (la de los medios, la del mercado, la de las tecnologías de la información, la de la felicidad química garantizada, etc.).
Diker, 2009.

Contextualización

Cada realidad configura diferentes maneras de vivir y concebir la infancia, cada infancia es a su vez una historia que da cuenta de múltiples realidades. Somos sujetos de la experiencia, esta nos constituye. Estamos hechos de historias, memorias y vínculos que permanentemente están transformando lo que somos; en consecuencia, siempre estamos siendo y no somos los mismos. Entender la infancia como experiencia nos ha permitido como grupo de investigación explorar otros terrenos huidizos, frágiles, inciertos y fragmentados, en los que los niños están presentes como presencia, como potencia, como fuerza, aunque no siempre como niños; por lo menos no como esos que de manera idealizada construimos en la modernidad.

Los niños que hemos empezado a reconocer desde la mirada de la experiencia son niños que habitan la infancia desde diferentes lugares, son infancias que se configuran desde condiciones sociales, culturales, subjetivas, políticas y educativas particulares, concretas, situadas, encarnadas

en unas temporalidades y espacios definidos. No es una infancia abstraída de la realidad sino más bien de cara a la realidad.

Entender la infancia como experiencia se ha convertido en una posibilidad para visibilizar esas otras caras de la infancia que quedan por fuera de la imagen hegemónica construida desde una visión por demás adultocéntrica. Reconocer los rostros, las voces, las historias y los contextos de esas otras infancias es el punto de partida del proyecto de investigación "Caracterización de experiencias de infancia en contextos sociales vulnerables de la ciudad de Tunja" emprendido por el grupo de investigación Rizoma de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que, bajo la premisa de que es necesario narrar las historias de las que estamos hechos, decide aventurarse en el terreno incierto, inexplicable e indefinible de la subjetividad.

Con la intención de cartografiar los distintos planos de existencia de estas infancias, la investigación se ubica en diferentes contextos institucionales y comunitarios, buscando reconocer los modos de habitar estos espacios por parte de los niños, así como las formas en que estos contextos afectan su constitución como sujetos. Para tal efecto, se definieron cuatro contextos para el desarrollo del trabajo de campo: CDI, escuela, familia, comunidades urbanas y rurales, caracterizadas por presentar factores de riesgo social para la infancia.

La metodología del proyecto de investigación es de tipo cualitativo, ya que bajo la mirada etnográfica busca narrar diferentes experiencias de infancia. Sin embargo, teniendo en cuenta que desde la perspectiva de la experiencia el ayer se conecta con el hoy, y lo que somos se compone también de lo que hemos sido, una de las líneas de trabajo busca también reconstruir el entramado de saberes, prácticas y discursos que estructuran la infancia contemporánea; por lo cual adopta herramientas metodológicas de la arqueología y la genealogía para construir una trama configurativa de elementos de las infancias contemporáneas que permita dar cuenta de las

formaciones discursivas sobre la infancia que emergen de los discursos institucionales y que funcionan como dispositivos de control del sujeto niño.

En ese punto se ubica el presente trabajo, que tiene como objeto presentar elementos de discusión en torno a las lógicas institucionales actuales con las que se busca configurar un determinado tipo de sujeto niño. De acuerdo con lo anterior, se exponen las construcciones de saber desarrolladas hasta el momento, que responden a la siguiente pregunta problema: ¿cuáles son los saberes y las prácticas institucionales desde las cuales se configura la infancia contemporánea?

En tal sentido, la ponencia expone aportes de autores como Foucault (2006), Agamben (2010) y Diker (2009) para tratar de comprender el entramado de condiciones y circunstancias sociales, subjetivas y políticas que dan lugar al conjunto de saberes y prácticas sobre la infancia, y que actualmente circulan a través de las instituciones encargadas de su gobierno, esto es, la tensión que se teje entre lo instituido y lo instituyente de la infancia.

En consecuencia con lo anteriormente esbozado, el texto se presentará en cuatro momentos: primero, una contextualización sobre el proyecto de investigación; segundo, una caracterización sobre las principales condiciones sociales y políticas que configuran las experiencias de infancia en la actualidad; tercero, la exposición teórico conceptual donde se abordan las nociones fundantes del trabajo; y, para terminar, a manera de articulación de los tres aspectos anteriores, se plantearán algunas consideraciones en torno a las instituciones de cuidado, escolarización y protección de la infancia que permitan continuar avanzando con las indagaciones.

Contextos, sujetos y condiciones sociales, culturales, políticas y educativas

Las infancias contemporáneas se forman a partir de condiciones sociales, culturales, educativas, políticas y económicas particulares, caracterizadas, entre otros aspectos, por el acceso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, el establecimiento de relaciones

mediadas por la virtualidad, el empobrecimiento de las relaciones educativas, el consumismo y la publicidad. En el caso concreto de los niños con los que se desarrolla la investigación, las condiciones de vida en medio de las cuales emergen sus configuraciones de infancia están fuertemente influenciadas por condiciones de desigualdad social, fragilidad en los vínculos familiares y educativos, violencia y asistencialismo. Estos aspectos, si bien no determinan la vida de los niños, sí son elementos que condicionan su actuar, sentir, pensar y sus relaciones con los otros.

Sus entornos familiares son poco estables y afectivamente precarios. El ingreso de la madre en el mundo laboral ha dejado toda la responsabilidad sobre el niño en las instituciones encargadas de su cuidado. En el caso de los CDI, estos han llegado a sustituir muchas de las funciones de la familia, tales como la alimentación, el cuidado de la salud y la protección de los niños. En cuanto a la escuela, nos asiste un tiempo de crisis de los valores, premisas y promesas sobre las que se fundó esta institución. No es clara hoy día la función social y educativa de la escuela, pareciera que se diluye en las prácticas de asistencia a la infancia, lo cual ha traído como consecuencia, un empobrecimiento de las relaciones educativas.

En el plano comunitario, se continúa desconociendo el lugar y el papel que cumplen los niños como sujetos de derechos. De manera que este discurso no logra trascender del todo a la esfera de las prácticas de socialización cotidianas, donde el niño sigue siendo visto y tratado como un sujeto sin voz ni participación real en sus contextos de actuación.

Saberes y prácticas sobre el gobierno de la infancia

Analizar las relaciones que se establecen en torno al gobierno de la infancia, materializadas en las lógicas de las instituciones encargadas de su cuidado, atención, protección y educación permite no solo comprender las formas en que se configuran las subjetividades infantiles en la

actualidad, sino que además aporta nuevas miradas para entender la formas en las que nos relacionamos con los niños, las maneras en que como adultos intervenimos en sus procesos de socialización, educación y participación, así como la visión de infancia que se construye desde las políticas públicas, es decir, la manera como la vida del niño se constituye en objeto de gobierno, la infancia como población ubicada en el lugar de objeto central de los discursos y prácticas sobre el control social de los niños y niñas, desde los cuales se busca anticipar y orientar su acción, convirtiendo a la infancia en un objeto estratégico de la política.

La sociedad actual ha puesto a la infancia en el lugar central de proyectos, políticas, programas y acciones encaminadas a intervenir en sus condiciones de vida. Desde el marco normativo, la Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN) reconoce su estatus de ciudadano y le da un lugar mucho más visible en la sociedad. Sin embrago, la enorme brecha entre la norma y la vida cotidiana de los niños, ha producido un tipo de prácticas especificas destinadas a la protección y restablecimiento de sus derechos, desde la lógica de un vivir mejor, "como si la política fuera el lugar en que el vivir debe transformarse en vivir bien, y fuera la nuda vida lo que siempre debe ser politizado" (Agamben, 2010, p.17).

Esta nueva categoría de ciudadano atribuida al niño a partir de CIDN supone el establecimiento de una serie de dispositivos que lo ubican en el centro de muchos discursos actuales, pero además ha derivado en la configuración de nuevos rasgos que definen y clasifican a los niños según sus condiciones de vida, estableciendo patrones de desarrollo que determinan lo que el niño debe ser y hacer dependiendo del contexto.

Cuando los niños son ubicados por debajo de estos patrones de desarrollo, se convierten en destinatarios de políticas y programas de atención a la infancia, que funcionan desde la premisa del déficit "imponiendo como 'naturales' unas condiciones de desarrollo infantil construidas sobre parámetros excluyentemente urbanos, de clase media, blancos, etc." (Diker, 2009, p.67,), con base

en las cuales se desarrollan acciones que intervienen de forma directa en la vida de los niños, otorgándoles ciertos beneficios por hacer parte de este grupo poblacional. Con lo cual, la vida de los niños se instala en el lugar de la producción biopolítica, reduciendo las experiencias de vida de los niños a una cifra, una estadística, un porcentaje desde el que se justifican las acciones de intervención sobre sus vidas, mediante un conjunto de políticas estatales. De acuerdo con Foucault (2006):

> En el control de la población, la estadística en la sociedad moderna muestra de manera paulatina que la población entraña efectos propios de su agregación y que estos fenómenos son irreductibles a los de la familia. Al permitir cuantificar los fenómenos propios de la población, la estadística pone de relieve la especificidad, que es irreductible al pequeño marco de la familia. (p.131)

Este tipo de prácticas gubernamentales se movilizan en distintos escenarios de la vida cotidiana de los niños, tales como la familia, la escuela, el barrio, en torno a cuestiones de tipo sanitario, de alimentación, cuidado, orientación familiar, asistencia psicosocial, entre otras, por medio de las cuales el poder integra dentro de sus funciones el cuidado de la vida de los sujetos. Estas prácticas despliegan, a su vez, saberes cada vez más especializados sobre el niño, que buscan definir, delimitar, controlar su vida mediante un ejercicio de gobierno de la población infantil. Por lo cual se puede afirmar que, desde la perspectiva de la gubernamentalidad, este tipo de políticas de Estado son indisociables de la conformación de un saber sobre la población. Al respecto, afirma Diker (2009) que:

> Buena parte de lo que hacemos en relación con la infancia tiene el propósito de anticipar, reducir, orientar y controlar los efectos de su acción, lo que lleva a las sociedades contemporáneas, a la pretensión de saberlo todo sobre el niño aún antes del nacimiento. (p.14)

Consideraciones finales

Los avances en el proceso de investigación nos permiten reconocer la infancia contemporánea en medio de la tensión entre lo instituido y lo instituyente; de un lado el discurso oficial da cuenta de un sujeto integrado a la vida política, destinatario de una serie de prácticas gubernamentales que buscan incluir lo que el mismo sistema ha excluido, y por el otro, la vida cotidiana de los niños, sus realidades, condiciones y narrativas que se entrelazan para dar forma a distintas maneras de habitar la experiencia infancia, que nos llevan a pensar que más allá de las acciones macropolíticas se requieren acciones singulares, que reconozcan lo propio de cada experiencia.

De igual manera, es posible afirmar que las prácticas de gobierno de la infancia en la actualidad se movilizan con dispositivos institucionales que funcionan bajo la lógica del asistencialismo, regulando, midiendo, clasificando y atendiendo segmentos de la población cada vez más especializados, en los que la política actúa anticipando destinos.

Referencias

Agamben, G. (2010). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida.* Valencia, España: Pretextos.

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso den el Collége de France (1977-1978).* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Infancia y biopolítica en el control de la lepra

LAURA VICTORIA GÓMEZ RAMÍREZ

Infancia y modernidad en Colombia.
Colombia, un país de niños

La infancia, su origen, construcción y representación es una de las categorías más complejas del análisis de las dinámicas sociales. Sin embargo, esta hace parte de innumerables estudios en el campo de las ciencias sociales y humanas. En este apartado se pretende abordar los inicios de las representaciones de la infancia colombiana en el proceso modernizador; cómo la infancia se constituye como sujeto y objeto; los niños se convierten en un foco de atención desde diferentes esferas de lo público: la salud, la educación y la religión; cada fracción de la sociedad empieza a pensar la infancia como algo más allá de un montón de pequeños adultos y se la piensa desde lo especifico como el vestido, la alimentación y su cuidado, hasta lo general como las políticas garantes de sus necesidades.

Las definiciones de infancia han variado durante décadas luego del surgimiento de la misma, asimismo la definición varía desde el enfoque que se pretenda analizarla. Por otro lado, las posibles delimitaciones que puedan otorgársele a la hora de realizar investigaciones con un grupo específico o en un momento de la historia determinado también redefinen las representaciones de esta. Los debates se encuentran en torno a las edades en las que se puede hablar de infancia, la subjetivación y la identidad, y cómo estas configuran y reconfiguran múltiples infancias respecto a los contextos y las realidades de la vida social. Es así como en el caso particular de la infancia en Colombia en el siglo XX, "El siglo de la Infancia" (Londoño y Londoño, 2012), las nuevas visiones frente a lo que representaba un niño en Colombia se vinculan a su atención, cuidado y preservación, en un momento histórico donde los índices demográficos relacionaban que la cantidad de infantes

era bastante alta, pero, igualmente, la mortalidad infantil antes de los años cincuenta era un problema muy común; solo hasta la segunda mitad del siglo y con las medidas que serán examinadas más adelante esos índices empiezan a decrecer.

> Al finalizar el siglo XIX, diversos autores, entre ellos Soledad Acosta de Samper y Milcíades Chávez, ya estaban convencidos de un proceso civilizador para la infancia, que incluía lecciones de moral, higiene y urbanidad, necesario para que la nación entrara por la senda del progreso. Durante la primera mitad del siglo XX hubo distintas expresiones de la creciente revalorización de esta etapa de la vida humana. (Londoño y Londoño, 2012, p.102)

Los primeros años del siglo XX dan las bases para empezar a entender cómo se presenta el fenómeno de la intervención del Estado en las dinámicas referentes a la infancia y qué es lo que pasa; en general, durante el siglo XIX las problemáticas sociales se enfocaban, durante la primera mitad, en las campañas independentistas y los posteriores procesos de constitución de la república y luego, hacia la segunda mitad, los intereses se enfocaban en la organización económica y el manejo de tierra, los recursos y su distribución, esto hablando muy someramente de la sociedad del siglo XIX. Por otro lado, la infancia, sus necesidades y su atención eran relegadas a la autoridad de los padres en el hogar, algunas instituciones educativas para ciertos grupos sociales y las congregaciones religiosas que siempre han tenido un papel muy importante en el cuidado y atención de los niños durante la historia, encargándose estas de la educación desde la formación religiosa.

Hacia 1915, el partido republicano reconoce que la educación pública debe ponerse al servicio de las necesidades de los niños, y enfermedades como la tuberculosis, raquitismo o la neurastenia eran desencadenantes de múltiples decesos en la población infantil; la educación heredada del siglo pasado tenía un carácter dogmático que solo se encargaba del castigo por la

violación de las buenas costumbres. La perspectiva del partido republicano era higienista y humanista, preceptos muy relacionados con las visiones del futuro moderno y urbanizado que se pretendían para la Colombia del siglo XX.

Así se empieza a hablar de la infancia como el futuro del país, como perpetración de la raza; la puericultura se convierte en un arte, el arte de criar y educar a esos niños olvidados y desamparados hasta ahora relegados a la caridad o el trabajo infantil. Las condiciones de la infancia durante la modernidad tuvieron una dramática variación gracias al proceso de urbanización e inicios de la industrialización, se pretendía "proteger, instruir, capacitar y controlar la conducta de la niñez" (Londoño y Londoño, 2012). Expertos de la época en medicina, pedagogía y psicología son quienes se encargan de generar las bases para las políticas que empezarían a cambiar las condiciones de vida de los niños en Colombia, y así el país acoge los modelos de las pedagogías de la escuela nueva o escuela activa; no obstante, el objetivo era proteger a los niños y jóvenes y así protegerse de la decadencia racial, "Los alumnos se sometieron a exámenes fisiológicos, test y mediciones sicológicas y a las polémicas pruebas sicométricas de inteligencia" (Londoño y Londoño, 2012, p.110), dejando las viejas costumbres que incluían por ejemplo los castigos físicos.

La higiene y salud de la infancia eran temas nacionales entre 1912 y 1964, cuando Colombia se convierte en un país de niños y, en el marco general, hay una mejora en los servicios públicos y de salud. Entre las medidas de control se encuentran las Inspecciones Médicas Escolares, que se encargaban de que la educación y la higiene fueran los pilares tanto en las escuelas como en los hogares. Pero no todo era humanización y valorización de la infancia, también había muchos sectores que se valían de diferentes argumentos para conseguir más atención; por ejemplo, el tema del trabajo infantil fue un debate continuo por su representación en la economía. El argumento era que el trabajo representaba bienestar para los niños y jóvenes y además los alejaba de los vicios,

las calles y la mendicidad. De esta forma, si los niños eran alejados del trabajo las problemáticas mencionadas recaerían en el estado y la sociedad en general.

Niños leprosos fuera del proyecto modernizador

Las medidas de control, tratamiento y medicalización de la infancia eran abaladas a través de decretos, los decretos implantaban medidas extraordinarias de control de acuerdo a las condiciones del contexto, entendido con todas las variaciones de los territorios y las condiciones socioeconómicas muy diferenciadas en las poblaciones.

> Médicos e higienistas definieron principios sanitarios sobre los espacios escolares y los procesos educativos, los cuales involucraron al alumno, al profesor y a la familia. Se valoró la buena iluminación y ventilación de los establecimientos; se definieron métodos para evitar que ingresaran a la escuela pequeños con tuberculosis, sífilis, lepra y, en general, con cualquier enfermedad conocida y transmisible. Se recomendó el aseo frecuente de manos, boca y pies. (Londoño y Londoño, 2012, p.122)

En el caso de enfermedades como las mencionadas, las medidas eran de completo aislamiento; esto quiere decir que a los niños enfermos, luego de ser diagnosticados, no solo se les excluía de las escuelas, sino que las medidas de control eran implacables: los niños eran separados de sus familias y llevados a pabellones aislados en hospitales encargados del tratamiento de dichas enfermedades y en casos particulares como la lepra, al separarlos del hogar, se les trasladaba a los centros de acopio de leprosos, los sanatorios. La higiene no solo se encargaba de conservar con vida y con bien a los niños, se trataba de perfeccionar al ser, perfeccionar la raza para el futuro social. Los manuales enunciaban la forma de detectar un niño con síntomas de lepra y era obligación reportarlo a las autoridades médicas o policiales, para su traslado. Sin embargo, el desconocimiento en torno al tratamiento de esta enfermedad permitió que se cometieran muchos

errores; por ejemplo, que personas sanas terminaran secuestradas en sanatorios como el de Agua de Dios en Cundinamarca o el de Contratación en Santander.

Los niños enfermos representaban un problema en el proyecto de modernización porque rompían con los parámetros de higiene y en el caso de los niños enfermos de lepra la situación adquiere una seria particularidad: como es sabido, esta enfermedad avanza con malformaciones físicas porque ataca el sistema nervioso y sin el debido tratamiento los enfermos, y específicamente los niños leprosos, se convertían en la peor cara para un país que pretendía insertarse en la lógica de la modernidad con unas "buenas costumbres", "familias armónicas y de bien"… Un niño leproso no podía ir a estudiar, no podía trabajar, no tenía cabida en la sociedad y representaba un peligro constante de contagio porque se desconocía cómo funcionaba la enfermedad.

> Aquí los jóvenes son ancianos y los niños son viejos decrépitos. (...) los párpados entumecidos y vueltos al revés y los ojos rodeados de un carcinoma rojo, les dan a éstos el vultus hurridus que estremece de espanto. Una inercia soporosa, una postración insondable aniquila toda sensación y todo movimiento en éstos, y no les deja sino la conciencia de su miseria y degradación. (...) Una horrible caries desune todas las articulaciones y provoca la caída de los miembros que se desprenden a trozos; las falanges de los dedos se les sacuden desprendidas en andrajos y los dientes brotan de los alveolos. (...) Si estos de aquí, al uno se le cayó el antebrazo, al otro se le desprendieron ambos brazos desde el hombro; en aquellos los brazos desde el hombro y los muslos desde la cadera, tienden a zafárseles de cuajo, y no quedarán sino troncos inmóviles. (De la Parra, s.f.)

Las relaciones económicas en el marco del proyecto civilizatorio implicaban importantes medidas de mejoramiento de las condiciones de vida y sobre todo mantener una imagen, este proceso condenó a los enfermos de lepra a la persecución, estigmatización y aislamiento, y las leyes y decretos se encargaron de alimentar el terror de las personas por el contagio, así que toda

la sociedad se convirtió en agente de control de la lepra, entre otras enfermedades, y por supuesto del aislamiento de niños leprosos.

Salud pública: el tratamiento de la lepra en Colombia

La lepra, una enfermedad aparte

Con los principios modernizadores que caracterizan las políticas al inicio del siglo XX se abren las puertas a una nueva concepción de la medicina en Colombia; sin embargo, el caso de las transformaciones de la medicina obedece en gran medida a las consecuencias de la finalizada Guerra de los Mil Días, cuando las condiciones de salubridad e higiene en el país se encontraban absolutamente deterioradas y esto conlleva a la proliferación de enfermedades y epidemias, características en las poblaciones menos favorecidas. Como se menciona en el anterior apartado, el nuevo enfoque es humanista, pretende mejorar las condiciones de vida en función del progreso y el desarrollo del país, disminuir las tazas de mortalidad y tener control de la población a través de la formación en higiene y buenos hábitos.

En el caso de la lepra, el Estado se encargó de que su tratamiento y control fuese especial y muy bien detallado, por esto las instancias oficiales de higiene pública eran dos: una para la lepra y otra para el resto de los asuntos sanitarios (Obregón, 2002). Hacia 1905, durante el gobierno de Reyes, se consideró que el aislamiento o secuestro del paciente enfermo de lepra era una medida urgente; no obstante, como la lepra tenía ciertas condiciones muy específicas, su control fue más complicado, pues reconocer la enfermedad en sus primeras etapas era muy difícil en esta época y cualquier tipo de tratamiento consistía en un azar de la experimentación a partir de tratamientos usados en Noruega o Cuba, lugares pioneros en la búsqueda de tratamiento para el control de la enfermedad. El argumento con que se instauran las leyes de aislamiento es el peligro de contagio y la imposibilidad de tratarlo desde el domicilio, ejemplo de esto es la generación de una moneda especial para la circulación interna en los lazaretos, con el fin de evitar posibles contagios por el

uso de objetos “portadores” de la enfermedad.

También cabría decir que no todos los habitantes de los lazaretos se encontraban allí por las políticas y medidas de represión de los enfermos, muchos ni siquiera portaban la enfermedad, pero preferían quedarse allí con el fin de recibir un inventivo económico, asistencia y caridad. “Por razones de caridad, algunos médicos declaraban a los niños sanos, hijos de padres leprosos, como enfermos de lepra para que pudieran recibir la ración oficial” (Obregón, 2012, p.226). Estos niños vivían en condiciones muy especiales que configuran una nueva concepción, nuevas infancias en torno a una enfermedad. La lepra se convierte en el factor común del niño sano hijo de padres enfermos y el niño enfermo de lepra, ambos tocados por la enfermedad y abandonando su infancia para esperar la muerte en un lazareto aislado por una cerca de alambre de púas y custodiado por personas sanas. ¿Y cuáles eran las salidas de acomodo a las directrices legales que reglamentaban ese aislamiento? Instituciones religiosas que deciden hacerse cargo de los niños del lazareto, por ejemplo, las Hijas de los Sagrados Corazones son una congregación fundada exclusivamente para jóvenes leprosas, las Hermanas, quienes aplican un sistema de desinfección a través del lavado y esterilización de la ropa.

Entre otras medidas decretadas se prohíbe la circulación de objetos fuera del sanatorio, entrada y salida de pacientes sanos u enfermos, se desinfectaban las cartas y se prohíbe a los enfermos tomar asiento en trenes y tranvía.

La política oficial requería de rigurosas prácticas de desinfección para los habitantes que deseaban salir del lazareto. Los visitantes también tenían que pasar por el procedimiento de la desinfección. Sin embargo, médicos, boticarios, funcionarios, los padres salesianos y las Hermanas de la Caridad salían sin estos requisitos demostrando que la desinfección se ejercería más como un ritual que como una legitima medida preventiva. (Obregón, 2002, p.137)

Cada vez más se consideraba la lepra como una enfermedad especial entonces en cada capital de departamento se otorga a un de medico la función de diagnóstico de la Lepra.

El entusiasmo con que inició el cuidado y tratamiento de la lepra fue drásticamente debatido por considerarse inútil, inadecuado y brutal.

La intervención del Estado en el tratamiento de los niños leprosos

Una de las preocupaciones de las nuevas políticas fueron los niños que vivían en los leprosorios; estas preocupaciones de las autoridades sanitarias se gestaban en el marco de los intereses higienistas. Se consideraba que la lepra se contagiaba fácilmente a los niños porque se presumía que esta no era precisamente una enfermedad que se heredara porque muchos niños nacían sanos de padres enfermos de lepra, y es así como empiezan a efectuar medidas de separación de niños sanos de sus padres enfermos o niños enfermos de sus hermanos sanos. Son cientos los casos de desmembramiento familiar a causa de las medidas de tratamiento y control de la enfermedad, cientos de niños y jóvenes que pasaron casi toda su vida secuestrados en sanatorios como el de Agua de Dios o el de Contratación. Una característica importante es que el interés por la preservación de los niños sanos es plenamente económico, lo que pretendían era alejar a los infantes de la caridad y los asilos porque consideraban que así resultaban ser improductivos para la sociedad.

Los enfermos, al llegar a los sanatorios, perdían sus derechos civiles y políticos, pero llegó un punto en que los sanatorios eran insostenibles y esto encrudeció luego de la crisis de 1929-1930, debido a la crisis económica mundial y la baja en los precios del café; el país se encontraba debilitado económicamente y de nuevo se hace necesario generar nuevas políticas de tratamiento que reduzcan los gastos; por ejemplo, empiezan a ser más drásticos sacando a las personas sanas y a muchos otros, supuestamente “Curados Sociales”, personas que salían a lo que creían que era un

"mundo hostil" sin asistencias de ningún tipo, habiendo dejado atrás a sus familiares enfermos y otros desamparados portadores de la enfermedad.

Referencias

Londoño, P. y Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos: Huellas de la infancia en Colombia*. Bogotá, Colombia: Banco de la República.

De la Parra, R. (s.f.). La elefantiasis de los griegos. *La voz de Job*.

Obregón, D. (2002). *Batallas contra la lepra: estado, medicina y ciencia en Colombia*. Medellín, Colombia: Banco de la República, Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Modernidad, infancia y biopoder: ejes para un análisis estructural de la relación violencia e infancia

HERWIN EDUARDO CARDONA QUITIÁN.

¿Por qué se mata lo que más se protege? He aquí una de las paradojas de la sociedad contemporánea. Ariés (1987) demuestra que el sentimiento de infancia aparece en la modernidad, pero no se trata de una experiencia marginal, al contrario, el niño es el centro medular de la organización de los discursos modernos. Por un lado, la psiquiatría y el saber sobre el desarrollo biopsicológico del niño, por otro, el discurso liberal y la búsqueda del nuevo hombre que se produciría a través de la pedagogía. Concomitantemente la escuela como campo donde confluyen el discurso liberal, la psiquiatría y la pedagogía. Estos elementos configuran la matriz de la modernidad en cuyo centro coincide la infancia.

Tres discursos parecen organizarse desde la infancia en la modernidad: el discurso de la sexualidad, el discurso de la pedagogía y el discurso psiquiátrico. Lo cierto es que el descubrimiento de la infancia marca el punto de anclaje de los dispositivos disciplinarios de la modernidad. Parte de la obra de Foucault, sobre todo los trabajos relacionados con la historia de la sexualidad (1998), el poder psiquiátrico (2008) y los anormales (2000), constituyen ejercicios arqueológicos alrededor del saber-poder sobre la infancia en la modernidad. Aun sin ser su propósito, la infancia aparece como núcleo ineludible para la organización discursiva del poder disciplinario. El presente recorrido puntualiza las discusiones de Foucault alrededor de la infancia, para situar las coordenadas históricas que definen la posición de la infancia en la modernidad.

Poder soberano y poder disciplinario

El periodo histórico sobre el que se centra Foucault (tránsito entre el siglo XVIII y XIX) en su estudio de la psiquiatría sitúa la dislocación del poder soberano y el auge del poder disciplinario. Que aparezca el segundo no quiere decir que el primero se elimine, sino que existen inmanencias y prácticas que dan cuenta de una coexistencia de ambos. Paradójicamente, en los dos aparece la infancia con dos rostros diferentes, que a su vez derivan en prácticas sociales para ocuparse de dichos asuntos. Ariés (1987) ha demostrado ya que el sentimiento de infancia habría aparecido hacia el siglo XVI, materializándose en instituciones como la escuela. Pero no puede decirse que dicha institución sea concomitante al sentimiento de infancia, pues la aparición de esta última es mucho más tardía. Lo interesante entre uno y otro momento es el lugar que ocupa la infancia.

Recordemos que Ariés (1987) inicia mostrando su representación a través de la iconografía de la época. El niño Jesús corresponde con la imagen arquetípica en la que se encarna la infancia, lo que lo inviste con un aura de sacralidad. Uno de los casos más ampliamente descritos por Ariés (1987) tiene que ver con el diario de Heroard sobre Luis XIII, en este se muestra con detalle la infancia del futuro Rey. Estas dos imágenes de la infancia: el niño Jesús y el Rey, constituyen entonces imágenes del niño que se materializan sobre dos figuras que se encuentran en condición de excepción. De un lado el niño-Dios, de otro el Soberano. Puede concluirse (desde luego, esto es algo que debe revisarse con detalle en el trabajo de Ariés, 1987), que el sentimiento de infancia, elemento constitutivo de la representación de la infancia en la modernidad, aparece, en principio, situado entre lo sagrado y la soberanía. Estos dos elementos, a saber, lo sagrado de la infancia y la condición de soberanía, transitan, por lo menos, hasta que el poder disciplinario se despliegue en el cuerpo social.

Pero esta relación entre la infancia, lo sagrado y el soberano no es unívoca; antes bien, podría decirse que en la serie niño-Dios-Rey cualquiera de los elementos es sustituible, intercambiable, y por lo tanto equivalente. En esta equivalencia puede ocurrir entonces que el Rey actúe como niño (varios ejemplos literarios lo atestiguan, Hamlet es uno, pero también Christian VII rey de Dinamarca). Dios hecho niño se materializa en el pesebre, costumbre que aparece en el siglo XVI sobre todo en Italia y que luego se extendería hacia Latinoamérica. Claro está, el niño Dios es el soberano de todos los hombres, el rey de reyes. También la palabra del soberano está investida por el poder sagrado, pero al mismo tiempo sus acciones se encuentran en un estado de excepción, que le permiten hacer todo aquello que al conjunto de los hombres les está impedido, esto es, comportarse como un niño. No cabe duda de que con el sentimiento de infancia aparece al tiempo una suerte de sacralización del niño, y con esto comienza a convertirse en el centro de las relaciones familiares. Él es el niño divino sobre el cual giran las miradas y los cuidados, y también el soberano cuyas acciones no están reguladas por ningún tipo de ley. Esa infancia de la modernidad es propicia entonces para que aparezca el neurótico y con él su mito estructural: el Edipo, el niño-Rey, cuyo destino es matar a su padre y acostarse con su madre.

¿Pero a costa de qué podría este soberano quedar sujeto a un orden en el cual ya no gobierna? Ahí la paradoja, el niño-Dios-Rey, ahora queda apresado en un orden que Foucault (2008) ha denominado poder disciplinario. Este orden se caracteriza no tanto por sus prácticas externas de control, sino por la interiorización y la regulación interna de los sujetos. Más que una represión que podría imponerse desde afuera, se trata de una regulación a la cual el mismo individuo se sujeta. Este es un poder individualizante, en el que el dispositivo confesional juega un papel fundamental, pero lo que interesa ahora es que no por ello es absoluto; en últimas, no logra apresar al soberano. El poder disciplinario no deshace la serie niño-Dios-Rey, simplemente esta serie, este poder soberano, queda en coalescencia con el nuevo poder: poder disciplinario. El poder soberano, dice Foucault, es el poder de hacer morir y dejar vivir. En cierto sentido, todo individuo

actúa como soberano frente a otros, pero al mismo tiempo es sometido al poder individualizante que se despliega a través de las diferentes instituciones que habita.

Un elemento más, tienen en común estos tres elementos de la serie: los tres son señales de la locura. No solo aparece un nuevo elemento igualmente intercambiable en la serie niño-Dios-Rey-loco, sino que, además, este último podría servir como representante de cualquiera de los otros tres. El loco, por definición, es aquel que se cree Rey, que padece de megalomanía, y que al tiempo se comporta como un niño. Como dos de estas figuras, Dios y el Rey comienzan a decaer en la modernidad, podríamos decir que sus representantes oscilarían entre las otras dos: niño-loco. Pero estos representantes mantienen las características de las dos figuras que han decaído: el niño es sagrado y conserva la potestad del soberano, mientras el loco, aunque sea como delirio, se cree Rey y Dios le habla al oído.

Pongamos entonces ahora estas dos caras en una misma moneda, pero desde luego conservando los caracteres (para ambos casos) sagrado-soberano. La infancia así capturada no tiene más que dos posibilidades de hacerse manifiesta: o es un niño o es un loco. Desde luego conservan su equivalencia. Puede ser cara, puede ser sello, pero el valor de la moneda no varía. Esta no es solo una metáfora, pues la moneda es ya objeto de intercambio. ¿Infancia objeto de intercambio? En varios sentidos lo es. Al menos en lo que respecta a los vínculos de parentesco, no cabe duda. Como la moneda, también es mercancía en estado de excepción.

Volvamos a la infancia. Como la doble condición niño-loco se mantiene a lo largo de la infancia, es preciso entonces actuar para evitar que el niño se convierta en loco, en cualquiera de sus formas. Este movimiento, que en estricto sentido es de inclusión, ha generado ya, desde el principio de su operación, una exclusión. No porque opere el movimiento de inclusión-excluyente aquello excluido queda cancelado. Antes bien, continúa operando aunque no de manera manifiesta. Si realizáramos una operación en la que ligamos Niño-Sagrado, Loco-Rey (y con esto no intento

romper la serie de cuatro elementos antes enunciada, sino ubicar las representaciones más evidentes en la historia), ubicando los primeros elementos arriba y abajo los segundos, de cada una de las dos series, separados por una barra, lo que tenemos es una operación en la que aparecen dos figuras manifiestas: Niño, Loco, y, por otro lado, dos exceptuadas: Sagrado, Rey. He ahí entonces el poder disciplinario y su acción sobre la infancia en la modernidad.

La infancia en los discursos de la modernidad

Las alusiones de Foucault (2008) a la infancia están centradas en tres de sus trabajos: *Historia de la sexualidad*, *El poder psiquiátrico* y *Los Anormales*. A continuación, se presentan los elementos centrales de dichas referencias:

La infancia y el discurso de la sexualidad

A partir del siglo XVII surge un discurso sobre la sexualidad infantil en el que el cuerpo del niño queda apresado. Lejos de tratarse de un tabú sobre la sexualidad, lo que emerge es un saber sobre la sexualidad. Según Foucault, este saber se deriva de los dispositivos confesionales y su intento por apresar la sexualidad en el discurso. En adelante, el sexo se convierte en un asunto de policía, un problema de salud pública. Con ello aparecen las intervenciones específicas en los cuerpos, que se despliegan tanto desde los manuales de higiene y los tratados de sexualidad, como desde la escuela y las reglas civilizatorias agenciadas desde la familia burguesa, en un primer momento, y luego extendidas al conjunto social.

A partir del momento en el que la ciencia relaciona el onanismo con las enfermedades mentales, la sexualidad infantil queda apresada en el dispositivo psiquiátrico, así como en los discursos médicos, pedagógicos y psicológicos. Para Foucault (1998), la sexualidad queda orientada entonces a la producción económicamente útil y políticamente conservadora. La consecuencia del presupuesto de la perversión originada en el onanismo es una cruzada contra la

masturbación. No obstante, lejos de tratarse de un movimiento de exclusión, lo que ocurre más bien es un proceso de inclusión de la sexualidad infantil. Decodificación y al tiempo recodicifación en los manuales de higiene.

Infancia y locura

El patrón de medida para lograr determinar si alguien es o no loco es la infancia. Un loco es, como lo demuestra Foucault (2008), aquel que presenta rasgos de infantilismo. Con esto, la infancia queda capturada en la psiquiatría, es su objeto de estudio por excelencia. Por esa razón el asilo conserva el modelo de la familia, pero al tiempo la familia ingresa en una lógica disciplinaria. La infancia es ahora la sede de la enfermedad mental.

Aparece entonces el discurso sobre el desarrollo y con ello la alusión a la detención o el retraso. El idiota es alguien cuyo desarrollo se ha interrumpido, mientras el retrasado es alguien en el que el desarrollo va demasiado lento. Mientras la adultez indica el estado terminal, la infancia indica un tránsito expresado en la velocidad del desarrollo. El tratamiento para estos casos es la educación.

Infancia y anormalidad

Si el loco es aquel que se comporta como un niño, la inimputabilidad del criminal solo puede medirse en función de sus caracteres infantiles. Ha hecho su entrada el discurso infantil, tanto en el poder psiquiátrico como en el dispositivo jurídico. Se despliega sobre el cuerpo infantil un ejercicio de inclusión a través de la observación y la clasificación. Pero este proceso de inclusión no desacraliza la infancia, por el contrario, la exalta. Su imagen se convierte en patrón de medida para el conjunto social en la medida en que la acción del poder disciplinario sobre el cuerpo infantil promete producir el hombre del discurso liberal y el trabajador productivo del capitalismo.

Loco es aquel que se cree Rey. Y es porque se cree Rey que transgrede la ley social. Foucault (2000) dice que el loco es aquel que tiene el poder en la cabeza. Este doble emparentamiento de la infancia con la locura y el soberano puede expresarse en el siguiente sentido: loco es quien se cree rey, y rey aquel que al igual que el niño puede transgredir los interdictos culturales. ¿Qué tenemos aquí? Un rey sobre fondo de niño, un loco sobre fondo de niño. Un niño sobre fondo de posible monstruo-tirano, un niño sobre fondo de posible loco-indócil-perverso. Por lo tanto, es preciso educarlo, y, de no lograr domar así al tirano, es menester sacrificarlo.

A manera de conclusión: el monstruo, el rey y el niño

Si por inclusión han quedado emparentados el niño, el rey y el loco, por exclusión quedan enlazados el rey y el monstruo. Las tres figuras de la anormalidad estudiadas por Foucault son: el monstruo, el indócil y el perverso. El monstruo moral, encarnado en la figura del rey, es aquel que puede transgredir las grandes prohibiciones culturales: el incesto y la antropofagia. Maria Antonieta y Luis XVI serán las figuras elegidas para mostrar dicha relación. Pero si el rey puede convertirse en el tirano transgresor, en tanto se encuentra por fuera de la ley, así también puede asesinársele impunemente, pues su asesinato no constituye delito.

Esta relación por exclusión (es decir, bajo fondo de soberanía) entre el rey y el monstruo arrastra consigo también a la infancia. Este emparentamiento hace del niño un tirano, pero al tiempo lo convierte en “matable". Podría afirmarse que los marcos normativos, por el contrario, lo sitúan como sujeto de especial protección, pero ¿no ocurre, con la absorción del poder soberano en la máquina disciplinaria, que ahora las instituciones y el discurso científico pueden ejercer la violencia de manera justificada?

Referencias

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: La Voluntad de Saber*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura económica.

Diversidad de voces e infancias encontradas (experiencias, trayectorias y riqueza)

DIANA CAMILA BECERRA ROJAS
TATIANA ANDREA TRIANA TANGARIFE

Se comparten miradas desde una perspectiva de infancias como condición, desde la experiencia, desde historias valoradas y escuchadas, trascendiendo el paradigma de infancia cuadriculada como etapa cronológica. Nos interesamos por mirar que detrás de esto hay sujetos con derechos emocionales con visiones propias, con trayectorias que marcan caminos, vivencias e historias. No se tuvo la intención de dar un concepto de infancias, sino de escuchar y comprender a estas, como una riqueza total de trayectorias que deben ser escuchadas; definido, en pocas palabras, como lo expresa Larrosa (2000), la presente ponencia "no sería una imagen de la infancia sino una imagen a partir del encuentro con la infancia"; en este caso, el encuentro con las infancias.

De esta manera, la presente ponencia se desarrollará con base en los siguientes temas, en los cuales básicamente se centran los objetivos a indagar:

1) Tema 1: Roles y dinámicas. Abarcando (oficios tareas, trabajos, participación y protagonismo) en eje a los roles y dinámicas que hacen parte del mundo de los niños y de la construcción de sus historias.
2) Tema 2: Relaciones y vínculos. Acentuando en aquellos vínculos emocionales que entrelazan los niños y niñas de familias monoparentales con distintas personas (algunos familia genética y otros que ellos convierten en parte de su familia). Muchas de estas personas se convierten en figura protagonista y significativa en su vida.
3) Tema 3: La representación y significación de la figura jefe a través de las miradas y las voces de los niños y niñas. Compartir el amplio y apasionante recorrido de interpretación

que cada niño y niña plasma en sus voces para definir el significado de la presencia de la madre o el padre, entendido socialmente como (jefe de hogar o cabeza de hogar), pero, más allá de esa significación, ¿realmente que representa para ellos esta figura? ¿Representa la jefatura, como figura principal de egresos monetarios? ¿representa según sus miradas, la jefatura como figura de afecto de apoyo?...

De aquí la riqueza de reflejar las miradas y las voces a través de los relatos propios de los protagonistas de infancias, teniendo como referente que no sabemos mucho de infancias y ellos lo saben todo. Este primer avance de investigación resaltado en la presente ponencia se desarrolló mediante encuentros reiterados en el escenario con las infancias, planeando y compartiendo actividades acerca de la temática de relaciones y vínculos afectivos como primera etapa práctica, que conllevó a la recolección y el análisis de la información, y, en segunda medida, involucrando la mirada personal desde la recuperación de infancia a través del encuentro con las infancias.

No percibimos el sentimiento de frustración faltante de…
No visualizamos nuestra experiencia estigmatizada y ubicada en la determinación social y cultural de familia "monoparental"
Sencillamente nací, viví, y transcurrí en familia, mi familia. Trayectoria de infancia de vida experiencia y riqueza. T.T.

Iniciaremos trayendo colación un breve relato de infancia, no como etapa cronológica, sino como el deleite de una experiencia continua, que permanece por siempre en el recorrido de la vida; entraremos hablando de lo que es familia monoparental y centrándonos en algunas definiciones, para ubicarnos un poco en el contexto donde nace esta mirada critico-reflexiva.

Familia monoparental: unidad familiar en la que hay solo un progenitor padre o madre… las dos formas más tradicionales de este tipo de familia son aquellas en las que los hijos son

ilegítimos (bastardos) o huérfanos… un completo problema social y político y produce una incertidumbre sobre la futura calidad de vida y la integración a la sociedad (tomado de Microsoft® Student 2009 [DVD]).

En este sentido, haciendo un paralelo con la realidad y con la perspectiva anteriormente mostrada, quisiéramos decirles que no hay ni el más mínimo acercamiento de relacionar la experiencia vivida de los protagonistas de una familia ya sea papá e hijo o mamá e hija, como contraste y similitud con los parámetros que definen el término familia monoparental. Al contrario, se marca una brecha muy amplia respecto a lo que realmente es, con lo que se ha estipulado que es.

Pretendemos traer a juicio que en un primer aspecto se rompe con el sistema binario en el sentido de género con respecto de la estigmatización social del perfil masculino y femenino que se han marcado en la familia (siendo la figura masculina papa quien ejerce la autoridad, es eje de economía y sostenibilidad del núcleo familiar en una línea de afectividad un tanto limitante, y la figura femenina mamá centro de afectividad asociada a roles laborales de la casa y cuidado emocional y físico de los hijos. Se ha marcado un parámetro social y cultural en cuanto al perfil y las características de las figuras familiares que emergen en la familia tradicional.

Ahora bien, al no haber dicha estructura emerge la construcción de una familia no monoparental, ni incompleta, ni faltante de, sino sencillamente de una familia que es y se constituye con lo que hay, un papá e hija; aquel lugar donde se establecen vínculos afectivos y relaciones de diálogo, dichas relaciones no limitadas por la cuadriculación de si es padre o madre, si la figura es masculino autoritario o femenino afectuoso, donde precisamente desaparecen esas barreras estipuladas.

Hoy es urgente y pertinente mirar esas otras condiciones de infancia en familia como experiencia que precisamente atraviesan en una sociedad actual diversa, de aquí nace el interés por compartir las experiencias de los niños y niñas con papá o mamá. Luego de haber compartido lo anteriormente expuesto, se presenta una perspectiva personal desde nuestra experiencia. De esta manera, nos dispondremos a escuchar a los protagonistas, abarcando los vínculos afectivos a través de sus voces. Para iniciar, cabe servirse de las siguientes líneas:

> La infancia es una voz de una intensidad que interrumpe la monotonía de las palabras dichas por decir, una palabra que piensa como si inaugurase el pensamiento, esa voz y esa palabra no tienen dueños ni edad para ser dichas, y requieren cierta atención y escucha. (Kohan, 2008)

> Había una vez una mamita que era de Gabriela, ella me da de comer, me lleva al colegio en moto, mi mamita es mi princesa comemos juntas, vamos al parque juntas yo la ayudo a trabajar… yo la quiero mucho porque ella me quiere. (G.)

> Quiero mucho a mi papi, la barriga de mi papi es mi tambor, es más gorda que la mía (el niño sonríe y da palmadas a su barriga) … juega conmigo a el puente y no me puedo caer porque es la tierra de espina… lo quiero mucho es muy divertido se pinta la cara de payaso conmigo… (Taylor.)

> …carita triste a mi papi porque no vive conmigo vive en otro país, pero lo quiero mucho… mi mamita me da el besito de buenas noches. (D.)

La mayoría de los niñas y niñas crean lazos afectivos con padre y madre aun en ausencia temporal o permanente de alguno; sin embargo, tienden a expresar un mayor nivel de afectividad por la figura familiar que vive permanentemente con ellos ya sea papá o mamá; también se destaca en algunos casos que tras la ausencia del padre o la madre otras figuras familiares entran a tomar

protagonismo en relación con el tiempo compartido con los niños y niñas, los más destacados son abuelos, tíos y hermanos, y de esta manera también se establecen fuertes relaciones afectivas con dichas personas. “Mi papito siempre está trabajando y mi abuelito viene y me recoge” D.I “Mi hermana me recoge y juega con migo, mi papa me da el besito de las buenas noches pero vive en otro lado” (G.). Así, en algunos casos las figuras familiares ya nombradas se constituyen como una red de apoyo para la madre o el padre o el niño.

Es maravilloso el encuentro con las infancias y con sus propias voces se puede resaltar que los lasos de afectividad que se crean con la figura familiar, que convive con ellos permanentemente, son muy fuertes, y se encuentran en sus relatos como símbolo de afecto, de juego de cariño e incluso de agradecimiento.

El relato de Taylor no solamente es una voz que expresa una acción gracias del papá, sino que al expresarlo muestra en sí la significación que tiene para él, esa acción que él realiza con su papá de tocar el tambor en su barriga, es un mundo que construye con su padre y que genera en él un sentimiento de gracia, de admiración y de felicidad junto a él (construyen su familia), a través precisamente de estas relaciones y experiencias de afectividad.

Ahora bien, entraremos acentuando en los roles y dinámicas acerca del protagonismo que ejercen los niños y niñas en su familia:

> Mi mama juega conmigo a las escondidas, ella me encuentra a mí y jugamos a ponchados mi papi está lejos en Yopal yo lo quiero mucho el me atuta y corre conmigo como el caballito. (S.)

> Con mi mami vamos a su trabajo y le ayudo… yo la quiero mucho, le ayudo a tender las camas, a doblar la ropa, me lavo mis dientes y juego con ella. (Z.)

Dentro de los roles y las dinámicas observamos dos aspectos relevantes: uno, el juego, y dos, los escenarios de oficios y tareas compartidas respecto a las labores de la casa. Estas dos características se refieren a los roles y las dinámicas realizados por los niños las niñas con papá o mamá; dinámicas y roles que abren espacio a un encuentro de diálogo de relación de afectividad con papá o mamá y, por ende, en cuanto al juego es un factor totalmente protagonista como eje de experiencia de infancia con las infancias.

Lo plasmado en este escrito se fue configurando por medio de la investigación realizada en el hogar infantil de la ciudad de Tunja, en el barrio Asís, y se muestra como un primer avance de dicho proyecto, esperando enriquecerlo más con su continuación. A modo de cierre citaremos en una frase la esencia de la presente ponencia: “Un cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia, un encuentro con lo extraño y lo desconocido” (Larrosa, 2000).

Referencias

Kohan, W. (2008). Filosofía y extensión: un lugar de infancia. Rio de Janeiro, Brasil.

Larrosa, J. y Pérez, L. (2000). El enigma de la infancia. Barcelona, España: Virus.

Microsoft® Student 2009 [DVD]. *Familia monoparental*. Microsoft Corporation, 2008.

MESA 7_06

"NIÑOS, PADRES Y MAESTROS: EVOLUCIÓN Y ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL"

Coordinadores: Zandra Pedraza y Diana Aristizábal

Comentarista: Nora Aneth Pava-Ripoll

Conductismo para regular a los niños: un método para controlar al autismo

JUAN PABLO MONTERO MARTÍNEZ

Introducción

El objetivo de esta ponencia es describir cómo el conductismo se ha posicionado como un tratamiento deseable para regular a los niños con autismo[1] y cómo la primera institución colombiana, enfocada en los tratamientos de las personas autistas, adaptó el método conductual. A su vez, he dividido este escrito en tres partes: en la primera matizaré el trabajo de Stearns (2013), quien argumenta que existe una disminución en el uso del castigo desde finales del siglo XIX. La matización de la posición de Stearnsme permitirá mostrar el segundo punto de este trabajo, en el cual describiré cómo el conductismo ha utilizado el castigo para regular a los niños con autismo. Por último, mostraré cómo algunas instituciones colombianas adaptaron el método conductual. En este último apartado me basaré en la tesis que realicé en la Maestría de Estudios Culturales junto a la profesora Zandra Pedraza.

Stearns y el castigo

Stearns (2013) muestra cómo a finales del siglo XIX la esperanza de vida infantil aumentó en varias regiones de los Estados Unidos, lo cual hizo que los padres se preocuparan menos por la posible pérdida de sus hijos a temprana edad. Esto produjo nuevas relaciones en el núcleo familiar, debido a que la preocupación por una muerte repentina cada vez tenía menos fundamento. Por ello, los padres empezaron a preocuparse por la adaptabilidad de los niños en las instituciones escolares

[11]El autismo es entendido como un trastorno que ocasiona problemas en la interacción social y produce intereses repetitivos en los niños (Cohen, 2009)

y comenzaron a castigar a los mismos, debido a que desde entonces la preocupación de ciertas familias se enfocó en cómo vivir mejor y no en cómo evitar morir.

Stearns (2013) describe las diferentes maneras de castigar utilizadas en el siglo XIX, todas ellas buscaban generar emociones en los niños, como la tristeza o la vergüenza. Asimismo, los castigos utilizados a mediados del siglo XIX eran autoritarios y violentos, pues causaban daño físico. Estas acciones tenían como objetivo disminuir los comportamientos incómodos de los niños e imponían la voluntad del adulto frente al infante. Ahora bien, con el pasar de los años el castigo se volvió menos violento, debido a la influencia de la religión protestante, la cual abogaba por alternativas menos agresivas. Por este motivo, a finales del siglo XIX los padres buscaban generar sentimientos de culpa y vergüenza en vez de ocasionar daño físico. No obstante, desde el siglo XX agredir o producir sentimientos de culpa en los niños ha perdido legitimidad, pues, para los expertos, la educación infantil no debe ser un medio que produzca dolor físico o emocional, debido a que lo importante es permitir que el niño crezca sonriente y feliz.

La propuesta de Stearns (2013) muestra que el castigo físico es usado cada vez con menos frecuencia y, al mismo tiempo, da a entender que actualmente no se utilizan con regularidad los métodos violentos de antaño, pues estos ya no son comúnmente aceptados. Sin embargo, la presunción del pensador norteamericano puede no aplicarse en algunos casos, debido a que *el castigo violento* volvió a tener legitimidad en Estados Unidos a principios de la segunda mitad del siglo XX. La agresividad en el castigo durante mediados del siglo pasado fue desarrollada por una de las ramas del saber más influyentes en la sociedad norteamericana: la psicología. Esta ciencia humana logró utilizar el castigo para regular a los niños con autismo.

Los psicólogos que abogaban por el castigo para regular las personas autistas utilizaban los choques eléctricos y cachetadas (Grant, 1965). Tales medios eran usados para controlar las conductas disfuncionales y permitir que el infante realizara comportamientos adaptativos. Las

conductas disfuncionales eran entendidas como acciones poco útiles e ineficientes, mientras que los comportamientos adaptativos se asociaban con las conductas aceptadas en la escuela o en el trabajo. En esta medida, el castigo era utilizado para convertir a los niños cuyos comportamientos no eran nada útiles en buenos estudiantes o buenos empleados, lo cual puede llamarse *integración*. La corriente psicológica que respaldó y propuso tales métodos tiene nombre propio: *conductismo*. El conductismo ha sido aquella propuesta teórica que ha pretendido regular el comportamiento de los sujetos a través de refuerzos y castigos. El *refuerzo* es todo aquello que incentive una conducta y el *castigo* es todo que la desincentive.

Del deseo al choque

Durante la primera mitad del siglo XX, la poca intención comunicativa de los niños con autismo era asociada con *problemas emocionales*. El problema emocional se debía a la ausencia de una intención por entablar el contacto con el otro, debido a que la carencia del *deseo de interactuar* era el elemento constitutivo más importante de los niños autistas. Por ello, el objetivo de la psiquiatría era implantar un deseo interno de comunicación en los niños autistas (Eyal, 2010).

Ahora bien, a comienzos de la década de los sesenta la revista *Life* (1965) publicó un artículo que empieza de la siguiente manera: “un nuevo tratamiento para niños con problemas mentales. Se basa en la idea pasada de moda de premiar a los niños cuando se portan bien y castigarlos cuando se portan mal” (Grant, 1965, p.1). Esta frase muestra los primeros acercamientos del tratamiento conductista a los niños con autismo, pues eran ellos a quienes se refería la revista. A diferencia de los psiquiatras de la primera mitad del siglo XX, el conductismo no se preocupaba por generar ningún deseo interno en los infantes; tal enfoque sólo quería modificar algunos comportamientos y medir la efectividad de sus métodos a través de datos estadísticos, pues esta corriente ha tenido como objetivo cuantificar todos sus supuestos teóricos para tener mayor legitimidad.

Los psicólogos conductistas dejaron de lado el interés por implantar un deseo de interactuar en los niños con autismo, debido a que lo importante para ellos eran los elementos que se podían ver y regular, como *los comportamientos*. Igualmente, los estados emocionales de los niños autistas dejaron de ser momentos en los cuales el infante se aislaba del mundo y empezaron a entenderse como estados productores de comportamientos sin sentido. La rabia o la tristeza que expresaba un niño con autismo eran entendidas como emociones relacionadas con los comportamientos disfuncionales, los cuales impedían el proceso de aprendizaje. Por ello, la labor del tratamiento era controlar los comportamientos y las emociones disfuncionales de los niños con autismo.

Para lograr una modificación conductual satisfactoria, los psicólogos utilizaron choques eléctricos. Grant (1965) describe la manera en la cual Ivar Lovaas, un importante psicólogo conductual, utilizó los choques para evitar que Pam, una niña de nueve años diagnosticada con autismo, mirara su mano detenidamente, pues esto era considerado como una conducta disfuncional, como se muestra en la siguiente cita:

> Ella fue llevada a la sala de choque, donde es atada con tiras metálicas. Dos electrodos fueron puestos en su espalda y se le quitaron los zapatos. Cuando ella volvió a su hábito de mirar a su mano, Lovaas envió una sacudida leve de corriente a través del suelo (Grant, 1965, p. 4)

De esta manera, los choques eléctricos eran utilizados como castigos para regular los comportamientos inútiles de los niños con autismo. A su vez, el castigo era complementado con *refuerzos*, como abrazos y comida, para motivar a los niños a seguir las indicaciones de los conductistas. Asimismo, los psicólogos pretendían que los niños con autismo imitaran los comportamientos afectivos, como los abrazos, para hacerlos similares a un niño normal. Un niño normal era aquel que no mostraba recurrentemente comportamientos sinsentido y podía expresar sus emociones a través de abrazos o caricias.

Décadas más tarde Lovaas (1987) elaboró el texto titulado *Behavioral treatment and normal educational and intelectual functioning in Young autistic children.* En este escrito el psicólogo norteamericano mostró los resultados más importantes de su método, los cuales pueden resumirse en *la integración escolar de los niños con autismo*. De los 19 niños que fueron utilizados en este estudio el 47% logró realizar sus estudios en una escuela regular después de asistir a los tratamientos conductuales; igualmente, el coeficiente intelectual de algunos pequeños aumentó 30 puntos, lo cual los ubicaba dentro de la escala normal en las pruebas de inteligencia (Lovaas, 1987). De esta manera, el tratamiento conductual mostraba su capacidad para controlar aquellos comportamientos sinsentido que impedían la adaptación de los niños con autismo a entornos escolares y al mismo tiempo se posicionaba como una herramienta efectiva para integrar a las personas con autismo en las escuelas.

El método de Lovaas en Colombia

En Colombia el método conductual no llegó de manera "pura", pues las instituciones que lo utilizaron lo combinaron con herramientas psicoeducativas, como el método Teach, el cual se encargaba de estructurar el ambiente de los niños autistas a través de tarjetas que les indicaban las actividades que debían realizar diariamente. Ahora bien, los objetivos se mantuvieron intactos, pues las instituciones colombianas buscaban que los niños autistas disminuyeran sus comportamientos sinsentido. Igualmente, la integración escolar y el aumento del coeficiente intelectual se convirtieron en los objetivos de quienes importaron el método conductual.

La primera institución que utilizó algunos de los postulados de Lovaas fue Anthiros. Este centro se fundó en 1988 en la ciudad de Bogotá y actualmente continúa realizando diagnósticos y tratamientos para niños con autismo (Anthiros, s.f). Anthiros ha logrado integrar a algunos niños con esta condición a las escuelas regulares y durante la década de los noventa tuvo una visualización significativa en la prensa. Cabe destacar que los choques eléctricos nunca han sido

utilizados por este centro. No obstante, esta institución ha pretendido regular todos aquellos impulsos los cuales impiden su adaptación a las instituciones escolares. Dicho centro también ha buscado reforzar los comportamientos que ha considerado adecuados dentro de un contexto académico, como permanecer en silencio mientras un adulto habla. La regulación de los comportamientos problemáticos se hace a partir del castigo mientras que el aumento de las conductas deseadas se hace por medio del refuerzo (Montero, 2015).

A modo de conclusión, la pretensión de generar un deseo o una intención comunicativa en los niños con autismo se ha perdido desde la década de los sesenta del siglo pasado. Por ello, el objetivo, de los psiquiatras de la década de los cincuenta, el cual buscaba crear deseos de interacción en los niños con autismo, fue dejado de lado, pues desde la segunda mitad del siglo XX no ha importado si los infantes con esta condición desean interactuar con otras personas. Lo único importante desde ha sido la adaptación escolar de los niños con autismo.

De acuerdo con todo lo anterior, es posible formular la siguiente pregunta: ¿Por qué el tratamiento conductual tuvo acogida en Colombia y en Estados Unidos? Todas las investigaciones que se han preocupado por la legitimación del tratamiento conductista han evidenciado que los padres han jugado un papel fundamental (Eyall, 2010; Skubby, 2012; Viakirtzi, 2010). En Estados Unidos las asociaciones de padres, en conjunto con los psicólogos, promovieron el tratamiento conductual. Dado esto, se hace necesario investigar qué motiva a las familias de los niños con autismo a apoyar esta propuesta terapéutica.

Referencias

Anthiros. (s.f). *Objetivos*. Recuperado de http://www.anthiros.org.co/anthiros/objetivos.html

Baron, S. (2011). Autismo y síndrome de Asperger. Madrid, España: Alianza Editorial

Eyall, E., Hart, B., Oncular, E., Oren, N. y Rossi, N. (2010). *Theautism Matrix*. Cambridge: Polty Press.

Grant, A. (2011). Scream, slaps and loves. *Life*, *18*, 1-11.

Lovaas, I. (2011). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*, 3-9.

Skubby, D. (2012). *History of Medical Practices in the Case of Autism: A Foucauldian Analysis Using Archaeology and Genealogy*. Estados Unidos: University of Akron.

Stearns. (2013). *Childhood in the western history*. New York, Estados Unidos: Routledge.

Montero J. P., Pedraza, Z., Manrique, C. A. y Rutter-Jensen, C. (2015). *La circulación y legitimación del discurso sobre el autismo en Colombia: una arqueología y genealogía sobre el autismo*. Bogotá: Uniandes.

Vakirtzi, E. (2010). *Thearchaeology of autism and theemergence of theautisticsubject.* Reino Unido: University of Exeter.

MESA 7_10

VISIBILIDADES VIOLENCIAS Y RESISTENCIAS

Coordinadores: Patricia Botero, Sergio Rojas y Liliana Galindo.

Comentaristas: Rita Alves, Jannette Parada y Natalia Ocoro.

Ocupamos o que é nossa: a *Primavera Secundarista* em São Paulo

LAURA SEGURADO FRARE

LETÍCIA KAREN

DALVA GARCIA

ROSEMARY SEGURADO

RITA DE CÁSSIA ALVES OLIVEIRA

Entre novembro de 2015 e janeiro de 2016 a cidade de São Paulo presenciou a *Ocupação das Escolas*, movimento estudantil secundarista que respondeu a um Decreto do Governo de São Paulo que promovia uma reorganização escolar "de cima para baixo". Os estudantes passaram a discutir a educação pública e ocupar as escolas estaduais inspirados pelo Movimiento Pingüino chileno de 2006 e 2011; em vários momentos afirmaram a articulação com os estudantes chilenos, como por exemplo no manual "Como ocupar uma escola?" produzido a partir da cartilha semelhante, elaborada no Chile ou ainda no documentário "Acabou a paz: isso aqui vai ser Chile", no qual a referência é direta. Nas ocupações das escolas se exercitou a radicalização democrática a partir da ocupação dos espaços públicos, desenvolvendo discussões e assembleias abertas e participativas, com a presença de todos os envolvidos (estudantes, professores e professoras, pais e mães de alunos, além de simpatizantes e ativistas de várias causas) discutindo aquilo que era desejado e aguardado pelos próprios alunos, além dos principais envolvidos nas ocupações.

Entre as mudanças propostas pelo governo estadual estavam a organização das escolas por ciclos da educação, divididos de acordo com a faixa etária[2]. Segundo a Secretaria de Educação, a

[2] Os três ciclos seriam: Ensino Fundamental I (6 - 9 anos); Ensino Fundamental II (10 - 14 anos) e Ensino Médio (15 - 17 anos). Essas etapas formas a educação básica no Brasil.

organização por ciclos geraria a melhora do aprendizado dos estudantes, argumento rebatido e não consensual entre educadores que consideram positiva a convivência entre diferentes faixas etárias.

Na prática, a reorganização implicaria no remanejamento de alunos, professores e funcionários com o fechamento de 93 escolas, mil salas de aula e cerca de 331 mil estudantes. A medida, proposta sem discussão, alterava significativamente o cotidiano destas famílias, já que irmãos seriam separados de escolas, gerando problemas para os pais e familiares. No Brasil é comum que irmãos mais velhos acompanhem os mais novos na escola, e a reestruturação alterava esse importante arranjo social. Muitos pais alegavam que crianças menores não teriam como frequentar a escola. O argumento do governo para justificar a reorganização era baseado na ideia do ciclo como forma de melhoria pedagógica para os baixos indicadores educacionais. No entanto, o que se evidenciava era o corte de gasto na área da educação[3].

Em mobilização autônoma e inédita no país, centenas de estudantes secundaristas tomaram suas escolas, durante quase dois meses permaneceram acampados nos colégios, cozinharam, limparam tudo, pintaram as paredes, organizaram aulas abertas e shows, tomaram as ruas de forma organizada e pacífica, convocaram marchas que ocuparam a cidade e ganharam apoio de parte dos professores, dos estudantes universitários e ativistas de outras causas, como o Movimento Passe Livre. Recusaram a filiação aos movimentos estudantis tradicionais como a UNE e UBES e evitaram a cooptação pelos partidos políticos. Também enfrentaram a polícia militar, apanharam, foram atacados com bombas e balas de borracha. Utilizaram intensamente as redes sociais online com várias páginas no Facebook [4], onde publicavam suas fotos, vídeos e textos bem construídos e

[3] Na realidade, o corte de salas de aulas já acontece, segundo a Rede Escola Pública e Universidade. Outra consequência, é o aumento do número de alunos nas salas de aula restantes, acarretando uma super-lotação que em alguns casos chega a 60 alunos por sala, implicando prejuízos ao processo de aprendizagem.
[4] São inúmeras as páginas no Facebook dedicadas às ocupações dos secundaristas de SP, uma das principais é a "Não fechem minha escola": https://www.facebook.com/naofechemminhaescola/?fref=ts

com conteúdos contundentes; por fim, venceram a primeira batalha quando o governador recuou a anunciou a suspensão da reorganização.

Semanas depois foi a vez do estado de Goiás. Estudantes secundaristas ocuparam cerca de 30 escolas da rede estadual em protesto contra a transferência da gestão das escolas públicas à organizações sociais e ao exército projetada pelo governador Marconi Perillo. Mais uma vez foram tratados com extrema violência e dezenas de encarceramentos; mais uma vez as redes sociais[5] online, foram a ferramenta de proteção, de denúncia e de apoio[6]. Em comum a *hashtag* #NãoTemArrego que se tornou um link entre os movimentos, os ativistas e os apoiadores de várias partes do país. Em janeiro de 2016, estudantes paulistas e goianos, que já se conheciam por meio da internet, encontraram-se presencialmente com a "Caravana secundarista São Paulo – Goiânia 2015"[7]. E o movimento pendular *sala de aula – internet – ruas – sala de aula* ganhou amplitude.

As manifestações dos estudantes secundaristas de São Paulo foram reprimidas com extrema violência pela polícia militar. Os vídeos e as fotografias das agressões contratavam com a pouca idade dos manifestantes. Em decorrência, uma comissão de estudantes foi recebida em abril de 2016 pela Comissão Iberoamericana de Direitos Humanos (CIDH) em Washington. Que concluiu que houve excesso de violência da polícia paulista na abordagem dos manifestantes.[8]

As ocupações transformaram-se em um acontecimento cuja potencialidade vem reverberando na sociedade como um todo, afetando não somente os secundaristas, mas também

[5] Página "Secundaristas em Luta – GO" no Facebook: https://www.facebook.com/Secundaristas-em-Luta-GO-1700458980240969/
[6] Vídeo " (Re) existir": https://www.facebook.com/Secundaristas-em-Luta-GO-1700458980240969/videos
[7] Vídeo da caravana e do encontro entre os estudantes de SP e GO: https://www.facebook.com/caio.castor/videos/vb.1780171181/10203748831319505/?type=2&theater
[8] Video elaborado pelos estudantes secundaristas sobre a audiência na CIDH em Washington: https://www.youtube.com/watch?v=Ql6ck95T6wo

professores, mães e pais, vizinhos das escolas, ou seja, despertou a atenção da comunidade para pensar a escola como um espaço comum, a ser gestionado em por todos.

Relato da experiência

Ocupamos o que é nosso. Essa frase escrita em uma faixa na porta de uma das escolas ocupadas em São Paulo nos traz muitos pontos para a reflexão de um movimento que já faz parte das mobilizações históricas do país. Nós, estudantes secundaristas, protestamos contra a medida do governo Alckmin, conhecida como reorganização escolar, que fechará aproximadamente 100 escolas e implantará ciclos únicos. Essa medida autoritária nos foi imposta sem nenhuma construção com a comunidade escolar e, embora justifique melhorias pedagógicas possui um único objetivo: o corte de gastos na área da educação.

Desde o anúncio, ocupamos às ruas em protesto, reivindicando a revogação de tal medida e a construção coletiva de propostas efetivas para a melhoria educacional. Não fomos ouvidos. O governo insistia em tratar-nos como crianças que não possuíam voz para opinar sobre sua própria educação.

A ocupação foi a forma que encontramos para mostrar que somos sim, sujeitos políticos. Nossa política é de ação direta e não nos sentimos representados por nenhuma organização estudantil ou partido político que negocie em nosso nome. Nos organizamos de maneira horizontal e foi desta forma que conseguimos, em menos de um mês, ocupar mais de 250 escolas.

Durante o processo, é comum ouvir da boca dos ocupantes que “aprendemos mais aqui do que em um semestre letivo”. Com a auto-gestão das escolas, os alunos passaram a construir coletivamente um espaço educacional onde poderiam opinar sobre que tipo de atividade gostariam de participar. Desta forma, e com o apoio da comunidade escolar, as ocupações receberam oficinas de teatro e música, leituras conjuntas de clássicos da literatura, filosofia e sociologia, aulas

alternativas de matemática e física, exibições de filmes seguidas de debates, rodas de conversa sobre feminismo, cultura indígena e política. Foram dezenas de peças de teatro, rodas de capoeira e samba, oficinas de artesanato, aulas de revisão para o vestibular e até mesmo uma Virada Cultural nas ocupações. Sob a gestão de alunos e da comunidade, a escola se mostrou como um espaço de aprendizagem coletiva, um local aberto a todo tipo de manifestação cultural.

Aprendemos a construí-lo de maneira democrática e horizontal, visto que todas as decisões – das comissões de segurança à alimentação, das atividades aos próximos passos da luta, do discurso midiático a limpeza – passavam pela assembleia. Outro aprendizado: como chegar em um consenso num grupo de mais de 30 pessoas? O que sempre nos foi pedido em trabalhos em grupo foi finalmente alcançado.

Entramos em contato com diversas pessoas ligadas ao sistema judiciário: defensores públicos, conselho tutelar, oficiais de justiça, desembargadores e juízes. Lemos e relemos o ECA e partes da Constituição, dessa forma aprendendo tanto na teoria quanto na prática sobre nossos direitos.

Nestas últimas semanas, conseguimos colocar de novo à tona a questão da educação. Colocamos pais, alunos, professores, advogados, juízes, jornalistas e a comunidade em torno das escolas a refletir sobre o significado da educação que possuímos hoje. Reiteramos o que já estava claro: o método educacional vigente, está falido não funciona. Mostramos a importância da participação da população na formação de um espaço de aprendizagem democrático e nos afirmamos enquanto sujeitos políticos.

Temos clareza que as ocupações das escolas foram somente o começo de um processo de luta que daremos continuidade com a mesma convicção que gritávamos nas ruas: Não tem arrego!

Referências

"Não fechem minha escola". Disponível em https://www.facebook.com/naofechemminhaescola/?fref=ts

Página "Secundaristas em Luta – GO". Disponível em https://www.facebook.com/Secundaristas-em-Luta-GO-1700458980240969/

Vídeo " (Re) existir". Disponível em https://www.facebook.com/Secundaristas-em-Luta-GO-1700458980240969/videos

Vídeo da caravana e do encontro entre os estudantes de SP e GO. Disponível em https://www.facebook.com/caio.castor/videos/vb.1780171181/10203748831319505/?type=2&theater

Vídeo elaborado pelos estudantes secundaristas sobre a audiência na CIDH em Washington. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Ql6ck95T6wo

Página do Grupo Autônomo secundarista. Disponível em https://www.facebook.com/GAS-Grupo-Aut%C3%B4nomo-Secundarista-1653321511585431/?fref=ts

Fala Guerreira Substantivo Feminino: Periferias, Lutas, Memórias.

DANIELLE REGINA DE OLIVEIRA
IZABELA MACHADO ALVES DE LIMA
ALESSANDRA KELLY TAVARES DE OLIVEIRA
JENYFFER SILVA DO NASCIMENTO
DAYSE PEREIRA DE OLIVEIRA
ANA CLAUDIA FOLHA DA CRUZ
ALINE DO NASCIMENTO AGUIAR
BEATRIZ OLIVEIRA DE SOUSA
OLIRIA RIBEIRO COSTA
JULIANA SANTOS DA SILVA
MICHELE RODRIGUES DE MESQUITA
DANIELLE DA SILVA BRAGA
CAROLINA TIEMI TAKIYA TEIXEIRA
ANABELA GONÇALVES ARAILDA
CARLOS AGUIAR DO VALE
MARIANA DE BRITO
RITA MARIA SANTA RITA CARNEIRO
PATRÍCIA TIROLA
SILVANA MARTINS COSTA
GABRIELA MIRANDA NOGUEIR

Substantivo Feminino: Periferias, Lutas, Memórias.

Nós precisamos conversar sobre o Feminismo! E queremos conversar assim, de mulheres pra mulheres, pluralizando as vozes para nos fortalecermos juntas. Foi assim que nasceu a ideia e a intenção da Revista **Fala Guerreira**. Um grupo de mulheres muito diferentes e também muito iguais na sua luta e no seu sofrimento diário.

Desde a encouchada no trem ao assédio do chefe, desde a dureza que é criar as crianças sozinhas ao desprezo intelectual dos colegas de classe, desde a solidão dos espaços que temos que falar sozinhas ao olhar que nos enxerga expostas numa vitrine de açougue, ser mulher é foda. E com certeza é também um privilégio, basta olhar o tanto que temos feito e lutado por nós e pelos

outros. Nós não podemos parar e cada passo, pois por mais que pareça pequeno, para nós é importante.

Nós pretendemos falar de um feminismo que está presente em muitas coisas que as mulheres já fazem, porque essa luta é contra uma inferioridade que nos persegue há tempos e do qual nós não aceitamos. O projeto de nossa revista abarca temas como maternidade, homossexualidade, a presença do machismo na música e na literatura, violência contra mulher, arte, lutas cotidianas de outras mulheres, as particularidades de nossa luta, sexo, prazer, amor e personalidades que no dia a dia estão protagonizando lutas e inspiram mais mulheres.

Caminhos e Descaminhos...

O Coletivo Rosas surge em 2011 depois de um episódio machista num dos saraus da zona sul da Cidade de São Paulo. Poderia ser mais um episódio machista, mas ele oportunizou o fim do silêncio de nossas dores e surgiu em nós um desejo de torná-la pública. Desta forma, muitas mulheres frequentadoras dos saraus da zona sul começaram a se organizar em reuniões para pensar ações contra o machismo. Algumas intervenções foram realizadas, nelas estávamos sempre amordaçadas com uma faixa preta na boca, simbolizando o quanto éramos silenciadas e que não íamos mais aceitar o silêncio.

Além desse episódio, que contribuiu significativamente para nossa organização como coletivo, já havia uma série de indignações que precisávamos e queríamos pôr em pauta; dar visibilidade. Foi assim que organizamos a I Mostra das Rosas: feminismo em foco que foi realizada no Centro Cultural Monte Azul, organização dentro da Periferia de São Paulo, e tivemos a alegria de sermos contempladas pelo Programa de Incentivo Municipal: VAI.

A criação do nosso coletivo se deu principalmente para pensar outra experiência de feminismo, que fosse mais popular, já que para nós, foi difícil nos assumir feministas, porque

parecia que a gente precisava ler muitos livros teóricos para poder dizer “eu sou feminista”. Percebemos que o feminismo que a gente conhecia era muito intelectualizado, debatido por mulheres com outras vivências, e pouco discutido entre nós, mulheres da periferia.

Nossa maior inquietação, era falar de feminismo com outras jovens, tornar elas mais acessível e reconhecer a trajetória de diversas mulheres que travam suas batalhas diárias com o machismo nas periferias e permanecem invisibilizadas. Nosso anseio, era também pensar nas nossas demandas específicas enquanto mulheres pobres, pretas, indígenas, mestiças... Além disso, existia a preocupação em fomentar uma cena cultural das mulheres, porque estávamos inseridas no movimento cultural.

Com o tempo cresceu a percepção que os homens sempre são valorizados, sempre são “os artistas”, enquanto nós mulheres, para mostrar nossas produções tínhamos que fazer evento “só de mulher”, lançar livro “só de mulher”... Foram poucas vezes que fomos incluídas no circuito “masculino” pelo nosso trabalho artístico e isso tinha que ser debatido e transformado.

O Coletivo Rosas teve uma formação inicial com cinco integrantes, em 2013 novas integrantes somaram e hoje já na composição como Fala Guerreira, somos aproximadamente 20 guerreiras. Uma boa parte das irmãs que somam no coletivo são da zona sul – Jd. Ângela, Grajaú, Jd. Ibirapuera, Capão Redondo e outros bairros nas adjacências – mas temos também mulheres de outras partes da cidade como do Jd. Brasil, Osasco, Itaquera e outros. Gostamos muito da pluralidade do grupo. Somos um grupo de mulheres muito diversas em relação à faixa-etária, orientação afetiva, visão política, experiências de trabalho, militância, mas o feminismo e a periferia são nosso norte, ou seja, nosso sul.

Essa revista faz parte de muitos encontros que se entrelaçam e chegam até aqui. São encontros que se iniciam no ano de 2011, quando resolvemos nos organizar para pensar a questão

da mulher da periferia e suas lutas sociais. Passamos por três anos em que tivemos encontros festivos, dolorosos, críticos, mas principalmente, de rompimentos e construções.

Temos vivido na pele o desafio de ser mulher periférica, lançar uma revista e expor suas questões e suas ideias. Porque o tempo é algo escasso e precioso para nós, ele tenta nos engolir e estamos sempre assim, umas levantando as outras para que ninguém desanime. O tempo é um elemento contrário ao nosso fazer e que ao tentar nos engolir evidencia a nossa dimensão de classe, gênero e raça e toda a precariedade que a periferia vive. Para não nós sucumbir procuramos oferecer apoio e distribuir as tarefas, então enquanto alguém está na loucura e avisa que não vai poder participar da reunião ou entregar algo no prazo estipulado, a gente compreende e dialoga sobre isso.

Apesar de todo o diálogo e acolhida sabemos que estamos sempre trabalhando na linha do limite. Cada produção é sinal que a gente se desdobra, porque amamos fazer isso, porque o sentido que vemos e ouvimos de outras mulheres também existe em nós, porque a revista tem sido ao mesmo tempo empoderadora para muitas mulheres da periferia e também *vêm* nós fortalecendo. Então, muitas vezes, abrimos mão do "lazer" para pensar e produzir; viramos madrugadas no processo de edição e diagramação. Usamos todos os recursos possíveis para nos comunicar e fazer com que a proposta caminhe.

Desde nossa primeira revista estamos trabalhando com vários desafios que abarcaram desde no processo de aprendizagem uma tarefa importante para fazer uma revista, porque afinal, não tínhamos uma experiência anterior com a comunicação, nem de como construir uma experiência positiva ao experimentar a escrita. Já que muitas vezes nossa experiência com a escrita é íntima ou dolorosa, e dessa forma precisamos romper pensamentos cristalizados em nossas cabeças "o que será que vão pensar de mim" ou "acho que não está bom o suficiente".

Ao longo dessa caminhada, e com encontros fora e dentro da periferia, percebemos que ser mulher periférica e ser feminista, era diferente de um feminismo encabeçado por mulheres que não

vivenciaram a nossa realidade. Essas mulheres, geralmente brancas, estudadas, intelectualizadas, e com uma boa conta bancária, não compartilhavam das mesmas batalhas que nós.

Não estamos desvalorizando a trajetória do movimento feminista como um todo, até porque, compreendemos que a luta feminista é composta por uma diversidade de mulheres. Entendemos que todo processo de luta teve seu contexto para mudar a vida das mulheres e sabemos que tivemos muitas irmãs que se engajaram além de uma igualdade burguesa entre homens e mulheres. Foram feministas que se incomodaram e lutaram para enfrentar o machismo, o racismo, e o capitalismo como uma coisa só a ser eliminada na sociedade.

O recado é para aquelas que lutaram tendo em vista a igualdade ao homem branco de "sucesso", que na maioria das vezes, resultava na ascensão da mulher burguesa, ao (se tornar) ser patroa oprime nós, mulheres pobres com seu feminismo tradicional burguês.

Dessa forma, essa revista é fruto desse processo de revolta e nossa reinvindicação para dar visibilidade à outra experiência feminista, o feminismo periférico. Somos negras, brancas, indígenas, lésbicas, travestis, transexuais, pobres, clandestinas, prostitutas, imigrantes, latino-americanas espalhadas nas periferias do mundo e das cidades.

Nossa revolta é com um feminismo branco que iguala todas as mulheres, quando na verdade somos muito diferentes. Nossa revolta é com o feminismo tradicional que acha que as mulheres pobres não enfrentam o machismo diariamente com estratégias feministas, sim feministas. Porque enquanto o feminismo para muitas, se faz na cabeça. O nosso se faz nas ruas, se faz no sofrimento de ser mãe solteira, de ter três jornadas diárias, de lutar por melhorias na sua comunidade, de batalhar por mais educação para seus filhos.

A construção do nosso feminismo se dá dessa forma, reconhecendo a trajetória das nossas mães, tias, avós, irmãs e a nossa própria realidade. Fortalecendo cada irmã, cada guerreira. E nos

distanciando das vozes e visões que teimam em nos classificar em conceitos brancos-europeizados com medo “das outras” e tentando nos controlar.

Fala Guerreira! Faz parte de encontros de mulheres de todas as idades, com muitas cores, e de muitas quebradas. Somos mulheres diferentes, porque nossa diversidade é o que mais nos enriquece. Somos mulheres periféricas, porque só quem vive na pele as contradições sociais de classe, raça e gênero sabe o que significa o nosso grito de ser guerreira. Somos latinoamericanas porque partilhamos do sangue que corre em outras veias, vaginas e nas ruas que escorre nossos corpos de mulheres violentados, violados, vigiado e aniquilados e teimosamente REBELDES. Somos Guerreiras, guerrilheiras e feministas porque afirmamos diariamente nossa existência e caminhamos de braços dados.

El buen vivir: espiritualidad, armonía y resistencia

SANDRA LUZ CASTRO LESMES

CLEMENCIA DUQUE Y PAULA QUILINDO

Introducción

El estudio busca aproximarse a las formas manifiestas del buen vivir en la consideración de los estudios desde perspectivas decoloniales, que reconocen otras formas de saber y construir conocimiento, donde a su vez se reconoce la identidad cultural como horizonte de análisis que se configura desde su propia fragmentación y discursividad de identificación y movilidad. A partir del estudio etnográfico y la experiencia de la convivencia con los grupos de muiscas y campesinado descendiente, por más de dos años, se pretende construir otros horizontes de acercamiento al buen vivir y el papel del saber propio emanado de la cosmovisión visualizada en el consumo de los enteógenos y los rituales como círculo de conocimiento y enseñanza.

Justificación y antecedentes

Una de las necesidades esenciales del conocimiento es reconocer el saber de los otros y con los otros desde perspectivas, dimensiones, cotidianidades y formas de producción diversa, que se acercan a la comprensión de los fenómenos y de las relaciones sociales, económicas, naturales y cosmogónicas, en distancia con lo que estipula la academia tradicional.

Cuando se toma una campo de conocimiento como el buen vivir, uno puede encontrarse con la frase común de que eso es igual a calidad de vida, condiciones de desarrollo o nociones de bienestar desde perspectivas consumistas o educacionales formales; y ese es mi interés acogiéndome a otra mirada, a una visión latinoamericanista, étnica, y del cultivo del saber propio como forma de conocimiento de los grupos que perviven y poseen una cultura identificable y

determinada por prácticas denominadas ancestrales, que vinculan un sentido complementario entre sus quehaceres y la naturaleza evidenciables en la cotidianidad de una armonía que es cruzada por las cosmovisiones y las formas en que se desarrollan sus acciones y se ven manifiestas en las prácticas cotidianas que resuelven sin guerra, sin violencia, sin extinción de lo que brinda el entorno ambiental.

Desde la observación de rituales y sincretismos se identifican las formas manifiestas solidarias, de reconciliar y recomponer las tensiones, las diferencias, los problemas en pro de ese buen vivir, y a lo largo de la búsqueda de ese acercamiento y caminar con los grupos indígenas nos encontramos con la necesidad de comprender: ¿en qué consiste el buen vivir entre algunas etnias colombianas y cómo podemos aprender de estas formas de vivir?, ¿cuáles son esas características y cómo se forman desde ese saber propio en el buen vivir? Y la pregunta que intentaremos avanzar en esta ponencia: ¿cuáles son y cómo se caracterizan las relaciones entre la identidad cultural, la ritualidad, la práctica enteogénica, la vida cotidiana y su correlación con el buen vivir?

Se pretende acercar conceptualmente a las nociones del buen vivir desde la perspectiva andina donde ha sido abordado y considerado, apoyada en la revisión documental existente, y reconocer las formas en que los consumos y experiencias con los enteógenos como perspectiva cultural influyen en la armonización de las personas y sus vidas colectivas, a través de un trabajo etnográfico participante que permita compartir las vivencias. Establecer en la cosmovisión y prácticas rituales algunos estatus axiológicos que permitan identificar en la transmisión y construcción del saber propio cómo se socializan e interiorizan en la cotidianidad.

Referentes teóricos

El buen vivir: caminos que construyen sentidos y vida

El buen vivir como horizonte de comprensión ha sido abordado por diversos autores contemporáneos, especialmente provenientes de los pensamientos decoloniales, con miradas desde las denominadas epistemologías del sur y ha sido comprendido como una forma alternativa para lo que se ha denominado, en la tradición académica, desarrollo (Acosta y Martínez, 2009). Lo que interesa para este abordaje es reconstituir otra forma desde un lenguaje del lugar sobre lo que converge en este saber, cuyo cuerpo epistemológico está en consolidación y así se considera aportar al mismo desde las prácticas de los pueblos y grupos colombianos, pues se reconoce que si bien el buen vivir se dimensiona en los planteamientos andinos de Ecuador y Bolivia, llamado en quechua y aimara Sumak Kawsay y Suma Qamaña, respectivamente, no le es ajeno al resto de grupos ancestrales y a los postulados críticos de occidente, en consonancia con las relaciones e interconexiones de otros modelos y formas de habitar el mundo (Cortez, 2009).

Es importante señalar que ese sumak kawsay implica relaciones no solo materiales y económicas sino sagradas-rituales y naturales, y constituye unas formas de conversación distinta a los paradigmas más fuertes del positivismo occidental. Y, por ello, la experiencia con comunidades autorreconocidas como los muiscas en la localidad de Suba, Cundinamarca, nos permiten comprender que ese sumak kawsay, desde la perspectiva de la noción con la *hiecha guaia* (madre tierra en *musccubun*-lengua muisca), está en una relación del cuidado ambiental y del desarrollo social desde visiones diferenciadas de la construcción neocapitalista occidental que, como demostración a sus formas de convivir con la naturaleza, ha logrado, a través de su saber propio, conservarse en equilibrio con el medio ambiente –aspecto que por demás es claro–, y no logran mantenerse en las prácticas de explotación intensiva, ocupación masiva, condensación urbana y urbanística; en ningún caso es positivo esta forma a pesar de la retórica expuesta sobre sustentabilidad y sostenibilidad de quienes la promueven.

Identidad cultural: ser, reconocerse y pertenecer

En los grupos étnicos, como campesinos, este concepto es presente, hace parte del saber, de la condición y existencia propia entre cada uno de los sujetos que lo conforman. Se cree que han abandonado sus formas y tradiciones y que prefieren lo citadino, es decir, que han perdido su identidad; sin embargo, al hacer una observación y hermenéutica desde el afuera lo que se percibe es que para esos otros no son lo que se creía: la historia relatada o la visión folclórica de los mismos; entonces le son extraños, diversos y se tiene una mirada romántica sobre el pasado, por lo cual no hacemos una reflexión que disminuya esa condenación a una diferencia que el mismo tiempo y contemporaneidad reconfigura.

A partir de lo anterior quiero aproximarme a eso que llamaríamos identidad cultural desde otra perspectiva y sin desconocer los estudios psicológicos, sociológicos y muy posmodernos para sentar este concepto en debate conceptual desde los estudios culturales, pues muchos lo nombramos y poco lo pensamos. En sus reflexiones, Hall (1996) nos lleva a reconocer como y a pesar del interés sobre la identidad a ella le subyace una discursividad que se enriquece si se traen las miradas hechas a la noción de identificación y, al igual que identidad, se evidencia en la rearticulación entre el decir como práctica del discurso y la constitución de los sujetos (p.15); con una presencia del yo y del otro, de los límites y de las tensiones, donde no se puede asegurar que la identidad sea estática y homogénea sino, por el contrario:

> El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. Es preciso que situemos los debates sobre la identidad dentro de todos esos desarrollos y prácticas históricamente específicos que perturbaron el carácter relativamente «estable» de muchas poblaciones y culturas, sobre todo en relación

> con los procesos de globalización, que en mi opinión son coextensos con la modernidad…, y los procesos de migración forzada y «libre» convertidos en un fenómeno global del llamado mundo «poscolonial». (Hall, 1996, p.17).

De acuerdo con lo anterior, Hall sostiene que en la invocación del discurso, cuando se habla de identidad, aparece una manifestación semántica histórica para dar cuenta de lo que se entendería por la misma y que está en el marco de la consideración de si…

> las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. (Hall, 1996, pp.17-18).

Es así como entender la identidad tiene, no solo connotaciones psicológicas, sino de aquello que podríamos llamar la pertenencia por diferencia:

> Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado «positivo» de cualquier término —y con ello su «identidad»— sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta. (Hall, 1996, p.18)

La identidad es configurante en lo común de un discurso de denominación en relación con la nominación que de otros se haga, y cumple con esa fragmentación en que los procesos de globalización, tanto de la información como de ciertas prácticas y condiciones laborales, educativas y de salud, confluyen dentro de los ámbitos pedagógicos por esquema de poder y reproducción de una intención más allá del propio interés de las culturas. Aparecerá el gusto, el

deseo y la forma en que creemos que nos haremos diferentes. Una visión más funcionalista contemporánea, bajo las perspectivas políticas contemporáneas, plantea la identidad cultural como patrimonio, es decir, como objetivable desde la mirada de la conservación de prácticas, costumbres y usos de aspectos como la lengua, la ritualización, las fiestas o el territorio compartido, entre otros.

Es considerada más desde aspectos objetivables y verificables como la expresión artística o las formas tangibles de las prácticas como comida, vestuario y otras, que sitúa la discusión en un plano de lo estético, de lo tradicional y/o de lo turístico-económico. Por ejemplo, Molano (2007), con ideas de González Varas, señala que:

> La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad. (Molano, 2007, p.73)

Descolonizar el saber: la virtud y otras nociones

Comenzaremos por señalar algunas limitaciones que se han tenido al abordar el concepto y práctica del buen vivir. A muchos investigadores tradicionales les parece lo mismo, por ejemplo, el ideal de Bienestar griego y el pensamiento de Buen vivir de los pueblos originarios americanos y de las prácticas culturales latinoamericanas o del Ubuntu Africano, pero veamos algunos planteamientos para comprenderlo: partamos de considerar que el deseo humano es encontrase en la felicidad sin la esquematización que algunos le hacen de utopía, sueño o imposibilidad; el deseo se mantiene; para los pueblos latinoamericanos, el buen vivir es esencial para la consecución de la armonización con el bien común y supremo de la vida.

El concepto del vivir bien desde los diferentes pueblos originarios se va complementando con las experiencias de cada pueblo. Según la ideología dominante, todo el mundo quiere vivir mejor y disfrutar de una mejor calidad de vida. De modo general, se asocia esta calidad de vida al Producto Interno Bruto de cada país. Sin embargo, para los pueblos indígenas originarios, la vida no se mide únicamente en función de la economía, suelen ver la esencia misma de la vida, desde otros referentes.

Desde la cosmovisión aymara y quechua, toda forma de existencia tiene la categoría de igual. En una relación complementaria, todo vive y todo es importante. La Madre Tierra tiene ciclos, épocas de siembra, épocas de cosecha, épocas de descanso, épocas de remover la tierra, épocas de fertilización natural. Así como el cosmos tiene ciclos, la historia tiene épocas de ascenso y descenso, la vida tiene épocas de actividad y pasividad. En aymara se dice "*suma qamañatakija, sumanqañaw*", que significa "para vivir bien o vivir en plenitud, primero hay que estar bien". Saber vivir implica estar en armonía con uno mismo; "estar bien" o "*sumanqaña*" y luego saber relacionarse o convivir con todas las formas de existencia. El término aymara "*suma qamaña*" se traduce como "vivir bien" o "vivir en plenitud", que en términos generales significa "vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia". El Canciller de Bolivia, David Choquehuanca, dice al respecto: “El Vivir Bien apunta a una vida sencilla que reduzca nuestra adicción al consumo y mantenga una producción equilibrada sin arruinar el entorno”.

En este sentido, Vivir Bien es vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad. Es una vida comunal, armónica y autosuficiente. Vivir Bien significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre las personas y con la naturaleza. Es la base para la defensa de la naturaleza, de la vida misma y de la humanidad toda. El Vivir Bien no es lo mismo que el vivir mejor, el vivir mejor es a costa del otro. Vivir mejor es egoísmo, desinterés por los demás, individualismo, sólo pensar en el lucro.

> Porque para vivir mejor se hace necesario explotar al prójimo, se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos. Todos y todo somos parte de la Madre Tierra y de la vida, de la realidad, todos dependemos de todos, todos nos complementamos. Cada piedra, cada animal, cada flor, cada estrella, cada árbol y su fruto, cada ser humano, somos un solo cuerpo, estamos unidos a todas las otras partes o expresiones de la realidad. "Vivir bien", como concepto en idioma español, es una pobre traducción de lo que nuestra lengua ancestral expresa y se queda corta para expresar la esencia del suma qamaña, desde la comprensión del idioma aymara. (Huanacuni, 2010, pp.33-35)

Es necesario cuestionar el origen del ideal humano, el contexto en el que surge y pensar en ese otro locus (De Sousa, 2003), donde se deben signar nuevas formas de acercarnos a nuestra propia realización como sujetos latinoamericanos y desde el marco propio de nuestras formas de ser seres culturales y sociales; hemos captado todas las formas posibles de economías de explotación y consumo cuando en los contextos Wayúu se cambian las prácticas de cultivos, o entre los Arhuacos se busca la tecnología no solo como acercamiento a las comunicaciones sino como lugares consumistas o donde el temor al rechazo en lo muisca nos impide identificar nuestras raíces, y es en ese contexto que el retorno, la recuperación de las experiencias y las formas enteogénicas resurgen como posibilidad de encuentro y de sobrevivencia, empoderamiento y resistencia. Y, finalmente, emanan desde el saber tradicional las siembras del desierto, el diálogo para solucionar el conflicto, la armonización de la espiritualidad, las relaciones y las búsquedas de otras formas de sentir y de ser

Proceso metodológico

Se consideró para esta investigación cualitativa un trabajo etnográfico y etnológico, que se sustenta en la descripción densa y detallada de los fenómenos a través de la observación participante, la entrevista en profundidad y el registro de campo y del tiempo de vivencia y la

comparación con otros grupos similares aun cuando no acerca de características ambientales iguales, ello con el fin de que el estudio permita contrastar las formas y evidenciar la presencia del buen vivir como permanente y constante entre las culturas no occidentales.

Avances de investigación

El primer avance se refiere a la comprensión teorética de los horizontes establecidos; así, frente a Identidad Cultural, se considera que las dos formas expuestas de definirla son complementarias si se trata de observar una manera en relación con los lugares de consolidación y construcción de identidades, y es de suponer que estos están enmarcados por esa narratividad propia de quienes conocen que se les configura en diferencia con el externo, y se considera que la identidad cultural no solo denota la tradición, sino la forma en que le damos sentido, significación y la nombremos. Esa semantización al interior de cada uno es lo que, en común, yo conscientemente hago frente a esa cultura a la que pertenezco de forma diferente pero no tan fuera de la misma; es decir, si bien es cierto me nombro por mis pares y en distinción con los otros, solo actúo en el marco de contemporaneidades y de actualidades que en el transcurso del tiempo donde se transforma la identidad pero no la niega en sus discursos, la renuevo, la recreo reconfigurando los sentidos frente a la misma.

La identidad está definida en los muiscas ya no por la lengua, sino por las formas en que, desde comprender la vida, recuperar la cultura y fortalecer lo que se conserva, es papel trascendental del buen camino el canto, el círculo de palabra y el relato mítico; son las expresiones materializadas de enseñar; la actitud de escucha, de autorreflexión y capacidad de saberse identificados les hace especiales en eso que se constituye como buen vivir.

Dentro de las prácticas más comunes del consumo de enteógenos, que se comprende aquí como el consumo de sustancias que connotan espiritualidad y conexión con las creencias, en especial con los seres animistas de tierra, aire, fuego, agua y amor universal, está el rapé de hoja

de tabaco y el mambe de hoja de coca, dos plantas que les permite armonizarse, sanarse y entrar en estado de reflexión, como visión contraria a quienes consideran que es una práctica de consumo de sustancias psicoactivas, porque aquí media la reflexión espiritual de pensar cuál es el deber ser con la naturaleza, qué se puede hacer con ella y cómo son las relaciones con los otros: dice una de las abuelas muiscas: "cuando creo que alguien está enojado conmigo soy yo el que debo ir a preguntarle qué le enoja de mí y recomponer con la palabra y el pensamiento bonito, esa relación"; muy distinto de lo que se haría por parte de alguien que no pertenece a dicho grupo, pues no solemos manejar el diálogo como mediación sino como juzgamiento; con frecuencia se pretende explicar, argumentar para convencer, mas no aceptar que se falla, y esto debería hacerse; pero la práctica y el saber ancestral formado dice que allí se arreglan los problemas, algo que con una ceremonia liderada por el de afuera no se recompone, se disculpa, se acepta y allí aparece otra forma de hacer buen vivir.

Y tal vez la práctica que muestra una relación muy especial es aquella que compone las mingas o jornadas comunales en estos dos grupos para recuperar los sitios donde está el agua. Cada evento se compone de una limpieza y un especial trabajo colaborativo para recuperar las fuentes de agua entre páramos, lagunas y sitios sagrados, tales como la realización en las piedras del Tunjo en Facatativá, trabajos por las mujeres, por ser las guardianas de la fertilidad de la tierra. Así se considera que se actualizan esas prácticas en las mediaciones de rituales, necesidades y enteógenos desde la identidad y el buen vivir y se constituyen formas de convivencia. Es de interés recordar aquí que los indígenas muiscas a quienes se refiere este apartado viven en ciudad, pues Bogotá es su territorio junto con los que llegan, Arhuacos y Wayúu, con unas prácticas perseguidas durante cinco siglos y mantenidas en el saber propio que enseña un hacer desde el lugar, desde la experiencia y desde la armonización con el otro y el otro.

Es necesario reconocer que en ese encuentro en la ciudad surgen espacios interculturales, donde la reunión, la lucha por ser aceptados y algunas prácticas políticas propias al distrito capital,

les permitieron encontrar lugares de consenso, entre ellos la importancia de la ritualidad como saber para la armonización entre las culturas.

Se comparten los enteógenos, se investigan sus propios saberes y se invita al mestizo a comprender cómo salvaguardar la tierra, pero es allí donde la tensión aparece, se gana o se pierde en una ciudad que además de arrolladora en su urbanización desea incorporarlos, pero no necesariamente aceptarlos, por medio de esas mismas formas de dominación.

Los indígenas jóvenes se organizan, las mujeres caminan el territorio, y los abuelos y niños encuentran lugares espirituales para conversar, sentir y mediar con sabiduría pero en resistencia las prácticas mestizas de homogenización, solo con un mecanismo: la palabra y el poder del convencimiento, así como de la realidad en contexto para aceptar que el buen vivir, al menos en este territorio, se lucha con certeza del encuentro de otros que sienten y piensan de manera similar, usan las mismas políticas y las reconfiguran al interior de sus comunidades.

Referencias

Acosta, A. y Martínez, E. (Comps.). (2009). *El buen vivir – Una Vía Para el Desarrollo*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Cortez, D. (2010). Genealogía del buen vivir en la nueva constitución ecuatoriana. En R. Fornet-Betancourt (Hg.), Gutes Leben als humanisiertes Leben. Vorstellungen vom guten Leben in den Kulturen und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft heute. Dokumentation des VIII *Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie. Denktraditionen im Dialog. Studien zur Befreung und Interkulturalität. Band 30* (pp.227-248.) Mainz, Deutschland: Wissenschaftsverlag. Recuperado de homepage.univie.ac.at/.../sumak%20kawsay%20en%20ecuador.

De Sousa, B. (2003). La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Bogotá, Colombia: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.

Huanacuni, F. (2010). *Buen vivir / Vivir Bien*. Lima, Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI.

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84.

Hall, S. (1995). *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Werner, J. (1990). *Paideia: Los ideales de la cultura griega.* Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

MESA 7_11

APORTACIONES LATINOAMERICANAS PARA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LAS INFANCIAS EN EL SUR GLOBAL

Coordinadores: Tuline Gülgönen y Valentina Glockner Fagetti.

Diversidad epistémica, epistemologías del sur e investigación en infancias en Colombia

ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS

Objetivos

General

Recuperar sistemática y reflexivamente el conocimiento construido en las investigaciones y estudios en infancias en Colombia, entre 2006 y 2014, fortaleciendo los procesos de formación e investigación en las Facultades de Educación del país.

Específicos

Identificar las líneas de investigación, temáticas, problemáticas, enfoques teóricos, metodológicos y apuestas ético políticas en las investigaciones y estudios en infancias de distintas zonas geográficas del país.

Indagar acerca de las relaciones entre las tendencias y líneas de investigación identificadas con los programas de posgrado de las Facultades de Educación del País.

Resultados

Esta ponencia hace parte de los resultados de la investigación "Estado de los estudios e investigaciones en infancias en Colombia, 2006-2014", financiada por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), y es desarrollada por un equipo interinstitucional de investigadores de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Desde mediados de 1980 y, fuertemente, en la década de 1990, se comienza con el estudio histórico de la infancia moderna en el siglo XIX y principios del siglo XX, en simultáneo con la expansión de la profesionalización universitaria de los educadores para la infancia preescolar, básica primaria y especial, con un correlato discursivo que se enraizaba en la aproximación psicológica de la infancia (experimental, conductual, desarrollista o cognitiva). Lentamente, el siglo XXI ha visto el interés por una mirada sociocultural, antropológica, sociológica, hermenéutica, narrativa, intercultural, psicopedagógica y didáctica que nos permite hablar de la existencia de un campo en consolidación, con nuevos y viejos problemas, líneas y enfoques (Gómez y Alzate, 2014; Rabello, Kaplan, Siquiera, Oliva y Dal Ongaro, 2015; Silveira, Coll y Almeida, 2016).

Si bien hemos constatado la presencia de una doble pluralización de las infancias y de sus estudios (Carli, 2011), con una tendencia a la dispersión, proliferación y fragmentación en el campo, como un efecto del funcionamiento de la interdisciplinariedad (Marre, 2013), todavía aparece una discursividad dominante que gravita, estructura, condiciona y atraviesa la mayoría de investigaciones y estudios publicados entre 2006 y 2014 en Colombia: paradigma/visión del mundo positivista, pospositivista, experimental, organicista, con una perspectiva clásica sobre la infancia (Jociles, Frazé y Poveda, 2011).

Se continúa extendiendo, entonces, cierta hegemonía de la infancia moderna/colonial/occidental, aún en tiempos de infancias contemporáneas. Se estructura *una infancia de las infancias*. La visión clásica de la infancia (Steinberg y Kincheloe, 2000), tan supuestamente rebatida, refutada, puesta en tela de juicio, y hasta combatida enérgicamente, tiene un poder preconfigurador potente en este campo en Colombia. Se identifica su vigencia o reactualización, extendiendo la mirada y visión del mundo que se consolida a finales del siglo XIX y principios del XX en Occidente. Esta configuración puede llamarse Infancia del Mundo Único (siguiendo a Escobar, 2014), del sistema mundo moderno colonial. Sin más, es un anacronismo

que puede romperse en mil pedazos, para que unos nuevos rostros de infancias expresen la fuerza inagotable de unas "epistemologías infantiles" o "epistemes infantiles pluriversales", en tanto epistemologías del Sur, que no se dejan reducir por la tiranía de un adultocentrismo tecno-cientifizado. Existe una visión y división de las infancias, a partir de los objetos de conocimiento, que produce disyunciones y conjunciones disciplinares, metodológicas, epistemológicas, que tiene que seguirse sometiendo a juicio crítico para que pueda emerger y visibilizar un pensamiento efectivamente fronterizo o liminal en los estudios en infancias. Ante esta situación dominante, la tan repetida pluralización de la infancia parece solo retórica vacía.

Desde la intuición sobre una cartografía preposicional del campo, es inminente el gobierno producido por el "sobre" (por encima del, con, desde, para, por). Acá, la infancia, los niños y niñas son objetos sobre los cuales se puede y debe hablar, mirar, auscultar, intervenir, medir, explicar, predecir, controlar. Tímidamente se puede ver un "para" y "con" los niños y niñas, más desde aproximaciones cualitativas etnográficas. Pareciera que las metodologías y posturas feministas, decoloniales, interculturales, todavía no tocan a la puerta de la casa de los investigadores en infancias en Colombia.

La diversidad epistémica de las infancias requiere ser puesta en juego y en tensión con la visión clásica de la infancia, entendiéndose como una expresión vitalista de una Epistemología del Sur para las infancias pluriversales[9], que nos lleva a seguir profundizando en una justicia

[9] "Las Epistemología del Sur son el reclamo de **nuevos procesos de producción**, de **valorización de conocimientos** válidos, científicos y **no científicos**, y de **nuevas relaciones** entre diferentes **tipos de conocimiento**, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado (…) son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global" (De Sousa, 2011, p.16). Este esquema analítico está siendo explorado en su

epistémica para los oprimidos del planeta (y entre esos estarían los niños y las niñas ya que son oprimidos). Con De Sousa (2009) pensamos que esta diversidad funciona en contravía de tres de las cinco monoculturas en Occidente y de sus figuras emblemáticas[10]: monocultura del saber y del rigor del saber (ignorante), de la naturalización de las diferencias (inferior), y monocultura del tiempo lineal (retrasado).

Debemos avanzar hacia la perspectiva de los de abajo, los ojos y la piel de los subalternos, y sus infancias, de esas que viven en el fragor de los movimientos sociales y culturales, al tiempo que se entiende a las infancias-juventudes como movimiento en el Sur Global que decolonializa la idea hegemónica de infancia y sus efectos de subjetivación colonial. Esas narrativas, experiencias, conexiones, resistencias y agenciamientos, que se escapan o zigzaguean a los saberes modernos coloniales occidentales sobre la diversidad de la infancia, en su dimensión deficitaria y anormalizante, harían parte de los pluriversos[11].

Tenemos que la escucha de las voces de las infancias puede hacer emerger *otro mundo infantil* con sus efectos en las prácticas, representaciones, sentidos, micropolíticas y saberes del

potencialidad interpretativa y transformadora para los estudios en infancias en Colombia. La idea de la pluriversidad es retomada de Escobar (2014).

[10] Las cinco monoculturas que plantea De Sousa son: la monocultura del saber y del rigor, monocultura del tiempo lineal, monocultura de la naturalización de las jerarquías, monocultura de la escala dominante, y monocultura de la productividad (De Sousa, 2009). Estas cinco monoculturas explican la producción de la no existencia y la invisibilización de algunas prácticas, enmarcadas en discursos dominantes y hegemónicos que no dan lugar a otras maneras de ver, pensar y sentir el mundo.

[11] Los pluriversos se vienen estudiando, entre otros, desde la propuesta diseñada por Arturo Escobar: "Estos *Estudios* son necesariamente inter-epistémicos; es decir, parten de la premisa de que hay muchas configuraciones del conocimiento y el saber, más allá del conocimiento consagrado como tal por la academia. Problematizan las ontologías dualistas modernas y se abren a las ontologías relacionales que, como la tierra misma, caracterizan los mundos de muchos pueblos con apego al lugar y al territorio. Buscan iluminar aquellos mundos y conocimientos de otro modo que existen en nuestro medio o a aquellos que, así sea entre claroscuros y neblinas conceptuales y prácticas, podamos alumbrar como posibilidades para la re-existencia" (Escobar, 2014, p.22). Valga la pena preguntarnos: ¿Nuestras investigaciones y estudios narrativos en infancias podrían transitar hacia una ecología de saberes que reconozca, tal vez, las infancias pluriversales, o la pluriversalidad de las infancias o las infancias de los pluriversos?

mundo adulto que acoge a los recién llegados; particularmente la escucha de las infancias pluriversales como un Sur del Sur. En este horizonte, nos ayudan a

> descentrar la idea de un mundo constituido de un solo mundo para transitar hacia un mundo donde quepan muchos mundos, o sea, al pluriverso (…) El pluriverso está conformado por una multiplicidad de mundos mutuamente entrelazados y co-constituidos pero diferentes. (Escobar, 2014, pp.19, 146)

Así, tenemos una infancia hecha de muchas infancias. Y allí los mundos infantiles, como mundo de los pluriversos, nos potencian las batallas por una sociedad y una Casa Común donde habitemos sin estigmas, discriminaciones ni injusticas, viviendo alegre y juguetonamente nuestras diferencias. De su mano, tendríamos la potencia de reexistir, resurgir, reemerger con y desde las infancias, con los niños y niñas de todos los pueblos del planeta.

Metodología

La presente investigación es cualitativa, de corte histórico-hermenéutico y con un diseño de estado del arte, con base en los trabajos de la profesora Eumelia Galeano (2003). La ruta metodológica seguida comprende tres momentos: Exploratorio, focalización y profundización. Después de la larga depuración de la base de datos producto del Momento Exploratorio y de Focalización (868 documentos) se identificaron con claridad la cantidad de autores, publicaciones y capítulos regiones, durante el período estudiado (2006-2014). Teniendo en cuenta que ni el *promedio* ni la *moda de autor*, sirvieron como criterios para el establecimiento del muestreo, se decidió formalizar la selección a través de la identificación de una productividad sostenida en el tiempo por los autores (individual o colectivamente) en el período estudiado; así las cosas, se seleccionaron los autores cuya productividad fuera igual o superior a cuatro publicaciones entre 2016-2014. El total de autores seleccionados con el muestreo es 45, de distintas instituciones, profesiones, disciplinas y campos, así como abordajes plurales sobre las infancias (desde *ciencias*

bi-médicas hasta *estudios culturales o socio-antropológicos*). Estos 45 autores tienen un total de 302 publicaciones, entre artículos de *revista, capítulos de libros y libros*, tanto de autoría individual como colectiva.

Referencias

Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos". En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M.C. Zapiola (Eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX* (pp.31-55). Buenos Aires, Argentina: Teseo.

De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur.* Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

De Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y praxis latinoamericana, 16*(54), 17-39.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.

Gómez, M. A. y Alzate, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12*(1), 77-89.

Jociles, M., Frazé, A. y Poveda, D. (Eds.). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia.* Madrid, España: Catarata.

Marre, D. (2013). Prólogo. De infancias, niños y niñas. En V. Llobet, *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp.9-25). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Rabello, L., Kaplan, I., Siquiera, J., Oliva, K. y Dal Ongaro, S. (2015). Análisis de la producción bibliográfica en libros sobre la infancia y la juventud en América Latina. *Revista DESIDADES*, (9). Recuperado de http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/analisis-de-la-produccion-bibliografica-en-libros-sobre-la-infancia-y-la-juventud-en-america-latina/.

Silveira, M. C., Coll, A. C. y Almeida, C. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter-Ação, 41*(1), 103-122.

Steinberg, S. y Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales.* Madrid, España: Morata.

Fenomenología de la primera infancia y las experiencias fundantes[12]

ANDRÉS FELIPE LÓPEZ LÓPEZ

Fenomenología de la *primera infancia*

Es un hecho que el acceso perceptivo directo a experiencias que tuvieron lugar en cada uno de nosotros en el comienzo de nuestra vida, carece de formulación. Para resolver este problema Edmund Husserl propone la *reconstrucción* y restitución del pasado de la subjetividad en doble vía: poniendo la luz de la exégesis fenomenológica a la inmanencia a través de la rememoración y la reflexión, y tomando las luces que a tal proceso de desarrollo vital da la empatía. La rememoración es un medio de acceso que tiene el límite del comienzo de mi función de recordar. A la *primera infancia* la marca el olvido y a la *segunda infancia* —de los ocho a los diez años, aunque hoy por hoy se discute si desde los siete— la marca lo recordado. La investigación inmanente de la subjetividad en su proceso histórico infante presenta entonces un obstáculo, que es, empero, solucionable por vías de la indagación externa.

Husserl escribe en textos complementarios a su obra testamentaria (*Hua VI*) que la comprensión del niño en la explicitación fenomenológica o comprender la propia infancia en su primer estadio de desarrollo, significa *ver* a partir de la niñez el camino originario de la intencionalidad constituyente; camino que es el que todos los adultos hemos recorrido para convertirnos en los *yoes* que somos, como experienciantes del mundo (*Hua XXXIX*, p. 479). Osswald (2014) identifica en el pasaje que acabo de parafrasear, cuatro afirmaciones importantes: el *ego* maduro no coincide con el *ego* infantil; muy relacionada con la anterior, la forma que toma

[12] Esta ponencia presenta un fragmento del resultado de la investigación que el autor desarrolló en el *Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y juventud*. Título de dicha investigación: *Psicología pura de la primera infancia y las experiencias fundantes (Estudios fenomenológicos)*.

la intersubjetividad infantil no debe verse a la luz de la forma de la intersubjetividad en la vida adulta; la tercera, y creo que ésta es la más importante porque explica las dos anteriores y la que sigue, que en la intencionalidad es observable un proceso de desarrollo; y la cuarta, que es más una advertencia que una afirmación terminada, que en la pretensión de analizar por medio de la empatía la vida del niño en la *primera infancia*, se deben tomar las debidas precauciones para no caer en confundir la interioridad y la vida humana del niño en los primeros procesos de la etapa en mención, con las de otras especies vivas animales, y por este error resbalarse hacia otro que es no diferenciar adecuadamente lo propio de la infancia y sus estructuras tempranas, de lo propio de la adultez y sus estructuras típicas.

Para conseguir el fin perseguido en la investigación, el de interrogar a la razón por su genética antropológica en un proceso de filogenias que tiene su especial facticidad en la *primera infancia*, hay que acceder a dos procedimientos básicos proveídos por Husserl en su Fenomenología, que son: *reconstrucción* y empatía; para el segundo voy a remitirme a la teoría de la empatía que se encuentra formulada por Husserl, por ejemplo, en la Quinta de las *Meditaciones Cartesianas (Hua I).* Pero antes al método de la reconstrucción, que debe pasar primero por un proceso de deconstrucción, que significa poner de manifiesto la conciencia como constituida por medio de una "arqueología fenomenológica", que es: "la excavación de los edificios constitutivos ocultos en sus componentes de construcción, los edificios de las operaciones de sentido aperceptivas que se encuentran ante nosotros de modo acabado como mundo de experiencia" (Husserliana Materialien VIII, p. 32). En otros términos, existe un desarrollo paralelo del mundo y el *yo*. A continuación probaré porqué. Antes es importante traer a las líneas la siguiente traducción de Roberto Walton a uno de los *Manuscritos* de Husserl que aún permanece inédito, el Ms B III 9, en el que se dice:

> Cuanto más retrocedo en el recuerdo, tanto menos conocimiento del mundo tenía yo, pero siempre tenía ya conciencia de y aparecía un mundo espacio-temporal. ¿Hasta

> dónde se deja desconstruir ahí el conocimiento del mundo? Hasta dónde puedo tomar conciencia retrospectivamente de que tenía yo siempre ya cosas, siempre ya mundo circundante, siempre ya lo conocido y lo desconocido. [...] ¿Puedo yo retroceder a un horizonte desconocido en forma absoluta? (Walton, 2015, p. 51)

Husserl se está interrogando aquí por el nivel de la vida subjetiva en el que es característica la falta de referencias intencionales explícitas, es decir, donde todavía no hay objetos. El nombre que le da es el de *protonivel*. Llamado así porque precede toda constitución comprensiva. Pese a la falta de referencialidad mencionada, tal horizonte pertenece al *ego* en la forma de *protokinestesias* y *protosentimientos* indiferenciados en el marco de una *protohyle* (*Urhyle*), también carente de diferenciación. A este conjunto de fenómenos se les debe nombrar como *protointencionalidad pasiva*. Luego, la *hyle* -que podemos entender como sensación, o como la primera posesión, propiedad y conquista de vida experienciante- es el núcleo material que hace posible las funciones ulteriores del *yo*. Ese núcleo es el *preser* del mundo y el *protoser* del sujeto.

El mundo es así, en su génesis semántico, constituido instintivamente, y el *yo* entendido como consecución de conciencia de sí y del mundo, es el *telos* del nivel *preyoico* que se va desarrollando con la naturaleza y la intersubjetividad que le antecede y se le presenta en cada caso. El futuro pulsional e instintivo del *pre-yo* es consecuentemente la percepción objetiva, por el lado del mundo, y la empatía, por el de la intersubjetividad. Ese futuro es el resultado de los intereses y las metas valorativas, semánticas, éticas y sociales que están insertas como leyes esenciales en la subjetividad humana. La naturaleza, el mundo y los otros, pudiéramos decir con una imagen lírica, están *condenados* a ser descubiertos y revestidos por nosotros con el sentido axiológico, lógico, estético, ético, o político, según sean los hechos a los que corresponden las especies de percepción según las especies de objetos, relaciones o sujetos, que se convierten en propiedad vivida del hombre.

A tales afirmaciones se puede llegar gracias a que la retrospección llevada a cabo por Husserl encuentra al final de dicho retroceso, una *protoestructura* (*Urstruktur*) conformada por la *protohyle*, la *protokinestesia*, el *protosentir* y el *protoinstinto* (Hua XV). Es decir que el futuro del *yo* viene determinado por un sentir sensible ordenado por el agrado o desagrado que provoca, que a su vez excita y motiva el interés o el desinterés, el amor o el odio, por subsiguientes materiales sentidos, más el movimiento kinestésico que lo motiva. Es la relativa situación de agrado que vive el sujeto humano en el mundo desde la *primera infancia* -aunque no sea consciente de ella-, lo que permite un horizonte de naturalización del mismo sujeto en el mundo y la subsecuente *proto-objetivación* del mismo mundo y de la naturaleza. Proceso aplicable también a las demás especies animales y a los vegetales en términos de sensibilidad. Es por esta razón que los instintos tienen su reflejo en transcursos kinestésicos. Y esto mismo se confirma en que el sujeto posee motivaciones gracias a que es sintiente. Porque el mundo lo afecta y posee un mundo es que el sujeto vive en la forma del movimiento y la sensación del mismo.

Vale recordar aquí algunos puntos de la Quinta *Meditación Cartesiana* de Husserl. En ella el filósofo descubre que el centro de la primordialidad la ocupa mi cuerpo propio, como un aquí, mío y real. Punto cero, esto es, origen de toda posibilidad, de todas las orientaciones y a su vez órgano del movimiento. A lo anterior llega gracias a la *reconducción a la esfera de la propiedad*, en la que se abstrae el conjunto de efectuaciones de constitución de la intencionalidad que se relacionan con la vida del *otro*. Esto lleva a la abstención de las constituciones de sentido que no han sido originadas en la experiencia de quien opera tal reconducción. El resultado es un ámbito primordial que conjunta todas las presentaciones y todas las apresentaciones relativas a una configuración comprensiva.

El *cuerpo propio* es el lugar fenoménico de la obediencia a un *yo* psico-físico que manda. Es objetivado gracias a una de las funciones trascendentales características del sujeto, la de auto-objetivarse, que está acompañada por la objetivación del mundo, que es a su vez posible por el

acceso que provee a los objetos el desplazamiento y los actos de la estructura biofísica. En esta dinámica esencial la vida se encuentra con otras vidas reconocibles entre sí como tales en virtud de la mediación de la intencionalidad que elabora la *apresentación* del *otro*, una vez éste se ha hecho presente gracias a la percepción en el mundo primordial en la forma de *cuerpo físico extraño*. La *parificación* de la que habla Husserl en este radio de comprensión consiste en la síntesis pasiva mediante la cual se relacionan mi *cuerpo propio* con el del *otro*, configurándolo a este último como análogo de mí mismo, que es a lo el que filósofo llama *transferencia analogizante.* Andrés Osswald (2014) dice que la herramienta que permite trazar el puente para el abordaje de la vida desde afuera y el abordaje interno, para la observación de sujetos humanos no adultos como un bebé, es la *empatía.* Por ella por ejemplo, se hacen asequibles los trozos de mi propia vida a los que no puedo llegar por el recuerdo.

Como se trata de la *primera infancia*, y más complejo aún, dentro de las coordenadas de tiempo de ésta, aquella a la que he hecho mención, la del recién nacido, no se puede sin embargo aplicar sin más el método de la *parificación* porque el humano recién nacido no permite que le sean trasferidas las características kinestésicas de equilibrio, coordinación, posición de las partes del cuerpo, orientación óptica, gustativa, táctil, olfativa, de la vida adulta; ni tampoco se puede transferir un *yo* psico-físico intencional como el del adulto, al mismo niño. Es más, lo mismo sucede si se intenta hacer una *transferencia analogizante* no solo entre el niño y *yo* que ahora tematizo, sino que también no se puede suscribir al niño no nato en la misma corporalidad del recién nacido, ni la de éste con el que ya gatea, ni la de este último con el que ya domina la marcha erguida característica de la evolución de la especie. Este problema no introduce un obstáculo en la teoría aquí expuesta, sino que por el contrario amplía el espectro de comprensión de la vida humana, en tanto que si bien no se puede la *transferencia* en la forma en la que acabo de esgrimir, sí se puede en cambio hacerlo a la misma vida humana —a las demás especies animales también— tomando en consideración la analogía no por tramos de crecimiento, sino por el proceso de desarrollo, por el curso que es *a priori* aplicable a todos. Esta *analogía por desarrollo* en la que

me encuentro observando *mi* pasado en subjetividades infantiles otorga un cierto grado de *intuitividad* a lo que se encuentra más allá del umbral del olvido, porque hace posible representarse la infancia temprana por la que todos hemos pasado. A esto Husserl lo llama "retroceder reflexivamente" (Hua XXXIX, p. 470), que es otro nombre para el método de la *reconstrucción*, ya antes emitido.

Tomando en consideración la *primera infancia* desde el aspecto del tiempo, al paso de ésta a la *segunda infancia* le es relativo el desarrollo de las estructuras de la temporalidad inmanente. *Conditio sine qua non* no podría haber recuerdo. He afirmado más arriba que en *sensu stricto* no se puede decir que el niño no nacido y el recién nacido tengan objetos en el sentido intencional lleno, por la falta de referencialidad intencional automotivada; en el niño no nato como en el recién nacido, así como en el que está entre los dos y tres años, hay un puro afecto todavía ausente de semántica y abstracción. Recuerdo lo anterior en nuevos términos porque es esta la razón de explicación de la falta de recuerdo, en tanto que el encadenamiento retencional de la vida no es un hecho mecánico, sino que evoluciona y crece con el infante. Una afinación a este juicio emitido: la vida lleva inscrita su verdad desde el mismo comienzo embrionario a través del encadenamiento generacional de la especie. Ya desde la fusión de los gametos masculinos y femeninos, que es el primer proceso dentro de lo que se conoce como "período presomático", hay una génesis de todos los procesos de desarrollo. La estructura trípode compuesta por impresión, retención y protensión no es que no se encuentre disponible desde el inicio de la vida, sino que no está desarrollada. Como estructura es ya un *a priori* inscrito en la vida. De hecho si no fuera así, no podríamos hablar precisamente de *vida*, porque en ella, sin la impresión por ejemplo, que es ciertamente la primera, no se activaría ni ocurriría cosa alguna, y por tanto no se motivaría tampoco el interés futuro característico ya de la referencialidad intencional; además el "comienzo de la afección es condición de posibilidad del volverse-yoico" (Osswald, 2014, p. 17). Es verdad, como también lo dice el autor, que las realidades animales *son* conforme a un estrato básico, realidades físicas y como tales están conjuntadas por un nexo inexpugnable en la naturaleza física.

Empero, el esfuerzo esgrimido en este trabajo, inspirado en la obra de Husserl, es la investigación de la *vida pura, apriorísticamente* tratada. Esto es: descubrir las leyes que a la vida la hacen ser intencionalidad operante, que encuentra en la *primera infancia* una fenomenalidad de desarrollo, una exhibición prístina aplicable a toda vida humana. Aplicable a toda especie animal también hasta el punto que lo deja hacer la diferencia morfológica de cada especie y el advenimiento del mundo semántico, abstracto, donde aparece una diferenciación ostensible, no solo de grado, sino de metas. Al proceso de evolución de la especie en general y al de un progreso particular en un humano observado, le es esencial y *a priori*, como lo llama Husserl un "a la vez" (Hua XXXIX, p. 472). *A la vez* que el sujeto es generado y crece, se va planificando con él, por él y para él, el campo de vida subjetiva, una vida de conciencia. La toma de conciencia no se corresponde con un ejercicio en el que cada uno de nosotros toma de afuera algo para sí mismo, sino que tomamos la conciencia desde adentro de nosotros mismos y despertamos a la vida de sentido. El *yo* presupone al *yo*, que ha pasado, permanece y pasamos cada uno de nosotros, porque es la mónada trasmitida por la vida desde la fecundación. Podría decirse que el punto de inflexión en el que la vida del niño ubicado en la *primera infancia* se orienta en la generación de la vida adulta, es aprender a *constituir la experiencia*.

Es oportuna la anterior afirmación en tanto que, por un lado, el tiempo que hemos pasado todos como *tiempo de bebé* es nuestro propio pasado, sin él no estuviéramos aquí; pero por otro, en ese tiempo no pudimos tener, en el sentido propio, experiencia (Hua XXXIX). Husserl afirma lo anterior en virtud de que en el bebé hay una incapacidad momentánea de emitir actos, del percibir y empatizar conscientes. En este punto entra en juego *el recuerdo*, que es posible en tanto que el flujo temporal del sujeto se haya organizado, que es el que a su vez hace operable la retención para que con ésta lo dado se dé perceptivamente y no solo afectivamente. El recuerdo es un fenómeno probatorio de que lo constituido es un sentido propio ubicado en un presente ya sido. Con la genialidad inalienable que hizo característico a García Márquez (2002) escribió, y con ello doy músculo teórico y lírico a lo anterior, que "La vida no es lo que uno vivió, sino lo que recuerda,

y cómo la recuerda para contarla" (p. 8). En este orden de ideas, el olvido con el que se caracteriza la *primera infancia* no es más que la falta de desarrollo pleno de las estructuras trascendentales que ya se encuentran presentes en el bebé pero en la forma de potencias, en la forma de *a priori teleológico*.

Referencias

García-Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Barcelona, España: Círculo de Lectores S.A.

Husserl, E. (1990). *El Artículo de la Encyclopaedia Britannica*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Osswald, A.M. (2014). Génesis trascendental de la subjetividad: El desarrollo infantil en perspectiva husserliana. En Bedoya, C. A. (Ed.), *Anuario Colombiano de Fenomenología Volumen VIII* (pp. 11-31). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Walton, R. (2015). *Intencionalidad y horizonticidad*. Cali, Colombia: Editorial Aula de Humanidades. Henning Peucker (Ed.). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Husserliana XXXIX. (2008). *Die Lebenswelt. Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution. Texte aus dem Nachlass (1916-1937).* Rochus Sowa (Ed.). Dordrecht: Springer.

Husserliana Materialien III. (2001). *Allgemeine Erkenntnistheorie. Vorlesung 1902/03.* Elisabeth Schuhmann (Ed.). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Husserliana Materialien VIII. (2006). *Späte texte über die Zeikonstitution (1929-1934). Die C-Manuskripte*. Dieter Lohmar (Ed.). Dordrecht: Springer.

Las relaciones sociales en las teorías psicológicas sobre infancia

JOSÉ CARLOS CERVANTES RÍOS

Introducción

Si bien existen diversas disciplinas que han reflexionado y estudiado la infancia, tal vez la psicología, por su volumen y variedad tanto en investigaciones empíricas como en teorías, ha sido la que ha marcado una pauta importante que le proporciona una ventaja en relación a otras ciencias. Sin embargo, dentro de la propia psicología no existen consensos; pareciera que un mismo hecho puede interpretarse de distintas maneras: el juego, la percepción, el aprendizaje escolar, el desarrollo, la normalidad, la inteligencia, son sólo algunos ejemplos en los que se difiere la intepretación como diría Vygotski (1991) es como si no existiera una sola psicología, sino muchas conforme cada objeto de estudio específico.

El objetivo de esta ponencia es analizar las limitaciones que tienen distintas teorías psicológicas para incorporar, como elemento central, las relaciones sociales para explicar el psiquismo infantil.

Para ello se recurre a una investigación titulada “El origen de la identidad de género en la Primera Infancia” realizada entre 2015 y 2016 en la ciudad de Puerto Vallarta, México (Cervantes, 2016). En dicha investigación se emplearon tres estrategias metodológicas: el método de clasificación de imágenes (Luria, 1995), un cuestionario aplicado a madres de familia y una evaluación sobre estereotipos a adolescentes para tener un comparativo de las distintas edades y ver cómo cambiaban o permanecían en distintos aspectos. La presente ponencia retoma sólo algunos aspectos relacionados con el cuestionario aplicado a las madres para evaluar la influencia materna y paterna sobre niños entre uno y cuatro años.

Desarrollo

El campo denominado Psicología del Desarrollo abarca el periodo desde el nacimiento hasta la adolescencia (Berger, 2007; Perinat, Lalueza y Sadurní, 2007). Inluso en los últimos años hay autores que abarcan las demás etapas de la vida como la adultez y la vejez. (Gión, Pérez y Navarro, 2011; Corniachione, 2008), tratando de abarcar la idea de que en todas las etapas de la vida existen cambios en las esferas psíquicas, físicas y sociales.

En el caso de la infancia, existen también teorías que pudieran denominarse clásicas tanto por su origen desde fines del siglo XIX y principios del XX, pero también por su permanencia e influencia en las diversas escuelas del pensamiento psicológico vigentes. De estas pueden destacarse el psicoanálisis, la psicogenética y el conductismo que fueron y son empleadas como base para otras. Todas tienen una serie de principios generales que luego se trasladan a otros objetos de estudio específico, del cual en ocasiones sólo modifican su nombre.

Para anclar esta reflexión a un punto específico que lo ejemplifique, centro la atención en el caso de la identidad de género. Para este tema, se encuentran fundamentalmente cuatro teorías: Psicodinámica –proveniente del psicoanálisis–, Teoría del desarrollo cognitivo –cuyos orígenes son la psicogenética–, la Teoría del Aprendizaje Social –cuya raíz es el conductismo– y finalmente la Teoría del Esquema de Género (TEG) que pretende englobar a las anteriores.

En el caso del psicoanálisis plantea la relación con los otros como *ambivalente*, pues la madre o el padre representan el objeto de deseo, pero a la vez de frustración al no poder poseerlo, por lo que la clave es una lucha constante consigo mismo, pero que representa su rivalidad con el padre –en caso de ser niño– o con la madre –en caso de ser niña–. (Callirgos, 2003) Por tal motivo, las relaciones sociales se circunscriben a la relación con la madre y el padre, pero además son quienes generan e impiden la realización de las pulsiones sexuales.

Por su parte, tanto la teoría del Desarrollo Cognitivo (Kohlberg en Martínez y Bonilla, 1999) retoman los postulados de Piaget en el sentido de que es el propio niño o niña, quienes ya vienen predispuestos para formar su identidad en interacción con las demás personas, pero que la influencia de los otros es secundaria o mínima, que el peso de su desarrollo depende del individuo mismo, quien ya posee las características necesarias para formar sus propios significados. Con estos postulados, entonces las demás personas no jugamos un papel relevante en su formación, somos meros insumos de cada inividuo, en resumen, somos parte del medio ambiente en el que se desenvuelve el niño o la niña.

Por su parte, la teoría del aprendizaje social (Bussey y Bandura, como se citó en Matlin, 2007) plantea que los comportamientos de niños y niñas tienen su origen en la imitación y en el reforzamiento positivo que demanda más determinadas conductas o el negativo para inhibir otras. Esto sería el otro extremo, es decir, las demás personas determinan lo que sucede con el niño/niña, sin que él/ella puedan incidir de manera alguna en su propio comportamiento.

Finalmente, la Psicología histórico-cultural parece la más adecuada porque pretende primero analizar las distintas ideas, para luego plantear una postura que sintetice las ideas analizadas. Es decir, coincide en tres aspectos con las teorías anteriores: 1. con el conductismo reconoce la influencia del medio ambiente, pero no como un determinismo, 2. con el desarrollo cognitivo considera el papel activo de las personas en la infancia, 3. con el Psicoanálisis coincide en que todo se significa y simboliza para la vida humana, incluyendo el propio cuerpo sexuado. Sin embargo, difiere en los mecanismos en que esto opera, integra las tres explicaciones, pero añade las diferencias con las otras teorías que podrían resumirse en un solo punto: Tanto la influencia externa, los significados, el simbolismo; como el papel activo de cada niña y niño dependen de la manera en que ella/él interioriza la cultura del contexto sociocultural donde se desarrolla cada una/o (Vygotski, 1995).

Como ejemplo, se aplicaron 34 cuestionarios a madres de familia que tenían hijos entre uno y cuatro años –17 de niñas y 17 de niños– en donde se evaluaba la influencia del mundo adulto en estas edades. El instrumento constaba de 51 preguntas tanto abiertas como cerradas dividido en siete apartados: a) Auto-etiquetado, b) Juguetes, c) actividades cotidianas observadas, d) Apariencia del niño, e) Espacio físico, f) Descripción y expectativas parentales y g) Acceso a la televisión y otros medios tecnológicos. Como hallazgos principales se encontró que desde antes que los pequeños comiencen a hablar, los padres comienzan a designarles como niña o niño y se espera que lo incorporen a llamarse y distinguirse como tal. Los juguetes también no sólo son quienes se los compran y acercan, sino que les enseñan a jugar con ellos de la manera en que se espera lo hagan siendo mayores. En relación a la apariencia, también son las madres y padres quienes deciden los colores de la ropa en base a los estereotipos, cómo peinarse, cuán largo –para las niñas– o corto –para los niños– llevarán el cabello, si usarán o no adornos en el pelo y usar aretes en el caso de las niñas. Respecto a la habitación de niñas/os, nuevamente el mundo adulto decide sobre el color, los adornos e imágenes que tendrán. En relación con la descripción y expectativas, se ve cómo a las niñas se les atribuyen características como dóciles, temerosas y condescendientes, mientras que para ellos se asignan términos como activos, dominantes y confiados. Finalmente, el acceso a la televisión en casa es de 2.5 horas diarias para las niñas y de una para los niños. Son las mamás quienes seleccionan que ven, especialmente dibujos animados que corresponden a estereotipos de género (Cervantes, 2016). En todos los apartados, quede en evidencia la influencia del mundo adulto en sus comunicaciones y significaciones, hallazgos similares a lo reportado los estudios de Lisina (2010) respecto a la comunicación entre pares durante los primeros años de la infancia.

Conclusión

A manera de conclusión, se esbozan algunas respuestas a las preguntas planteadas en la mesa de discusión. Respecto a las posturas analíticas y metodológicas que se ofrecen hoy en día para pensar las infancias en los países del Sur, en el ejemplo expuesto, puede observarse que las teorías psicológicas más difundidas no consideran los contextos diversos en los que operan las investigaciones en México.

Tanto sus teorías como las metodologías en el estudio de la identidad de género en la primera infancia no son pertinentes, porque todas pretenden encontrar hallazgos universales. Sólo la Psicología histórico-cultural tiene desde sus principios básicos la consideración del contexto socio-cultural específico, en el que se realiza el estudio, por tal motivo es la mejor opción teórico-metodológica.

La posibilidad de construir una epistemología de la infancia desde el Sur global se debe a que tenemos una cultura y condiciones materiales de vida similares por la historia pasada –con la España colonial y su llegada violenta contra las poblaciones originarias– y presente en común –la influencia de Estados Unidos y en menor medida otros países europeos y asiáticos–. Me parece que además de congresos, deberían establecerse espacios donde se reflexione y discuta sobre las metodologías, sus postulados básicos y la pertinencia que ofrecen unas y otras alternativas. También podrían realizarse estudios conjuntos para decidir y compartir detalles de cómo se enfrentan y resuelven los problemas teóricos y metodológicos, no sólo hallazgos de resultados.

Desconozco el impacto de las aportaciones al conocimiento que haga América Latina a otras regiones del sur, tal vez deberían establecerse mecanismos para saber esto y en caso de existir, difundirlo más eficazmente. A pesar de todas las limitaciones políticas que pudiera tener la ciencia producida en el sur, resulta necesaria porque intenta buscar sus propias metodologías, siempre y cuando se reconozca desde dónde se produce el conocimiento.

El desarrollo del conocimiento ha impactado poco en las acciones institucionales, pues el actual gobierno mexicano tiene como prioridad encajar en las demandas internacionales, por lo que busca más bien las semejanzas de todo tipo con Europa, Estados Unidos y demás países alineados a estos referentes –OCDE, BID, FMI, entre otros–, por lo que se produzca en el sur no forma parte del referente a seguir.

Referencias

Berger, K. (2007) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia.* Madrid, España: Editorial médica panamericana., Madrid.

Callirgos, J. (2003). "Sobre héroes y batallas." En Carlos Lomas, C. (Comp.) *¿Todos los hombres son iguales?* (pp.55-82). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.: Barcelona, pp.55-82.

Cervantes, J.C. (2016) *¿Identidad de género en la infancia temprana? Una respuesta desde el enfoque histórico-cultural.* En prensa.

Corniachione, M. (2008). *Psicología del Desarrollo. Vejez, aspectos biológicos, psicológicos y sociales.* Brujas: Córdoba, Argentina: Brujas.

Gión, S.; Pérez, N. y Navarro, I. (2011). "Desarrollo adulto y envejecimiento.", En Ignasi Navarro, y Neli Pérez, N. (Coord.). *Psicología del Desarrollo Humano: del nacimiento a la vejez* (pp. 265-288). San Vicente, España, Club Universitario, San Vicente, pp. 265-288.

Lisina, M. (2010). "Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos." En Yulia Solovieva y Luis Quintanar, L. (Comp.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 87-95). Ciudad de México, México: Editorial Trillas., México, D.F., pp. 87-95.

Luria, A. (1995) *Conciencia y lenguaje.* Visor: Madrid, España: Visor.

Martínez, l y Bonilla, A. (1999). *Sistema sexo/género. Identidades y construcción de la subjetividad*. Universidad de Valencia: Valencia, España: Universidad de Valencia.

Matlin, M. (2007). *The psychology of women*. USA: Thomson Lerner Inc.

Perinat, A., Lalueza, J.L. y Sadurní, M. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico.* UOC, Barcelona, España: UOC.

Vygotski, L.S. (1991) *Obras Escogidas. Tomo I.* Visor, Madrid, España. Visor.

Vygotski, L.S. (1995) *Pensamiento y lenguaje.* Paidós, Madrid, España: Paidós.

Reencuentro con nuestras infancias

MARÍA EUGENIA PLATA SANTOS

Introducción

…nada de aquello que está citando constantemente a la infancia es verdad;
solo lo es aquello que, reencontrándola, la cuenta.
Peter Handke

Estas palabras de Peter Handke (1991) en la Historia del Lápiz, no solo dan comienzo a esta ponencia, sino que además guían buena parte de las búsquedas y sentidos a los que me dedicaré. En primer lugar, recobrar y entender el planteamiento de Hannah Arendt (1958, 1989), de la infancia como natalidad, sacándola del mero hecho biológico de que a diario nacen seres humanos en el mundo, para relacionarla entonces con la gran posibilidad que tenemos cuando un niño nace, de que algo, otro, pueda aparecer entre nosotros, como inauguración de un nuevo comienzo en la historia (Larrosa, 2000). La segunda parte de esta ponencia busca mostrar las contradicciones, en una realidad como la tunjana, con una tasa de natalidad para el 2010 de 5.638 N.V., con tantas posibilidades de que las infancias lleguen para renovar, oxigenar y transformar la vida en términos de un mejor vivir, donde esta solo crece en número, en necesidades y desatención.

En consecuencia, el grupo Rizoma emprendió el proyecto de investigación "Caracterización de experiencias de infancias en contextos de alta vulnerabilidad social, en la ciudad de Tunja" –del cual esta ponencia presenta los primeros avances– con el propósito de comprender las condiciones y elementos configuradores de experiencias de infancias, a nivel familiar, comunitario e institucional.

Infancias: nacimiento, potencia, desafíos

Quiero empezar con los planteamientos de Hannah Arendt (1958, 1989), en los que recupera el sentido de infancia como natalidad, con lo nuevo que ha de venir, dice Arendt, la infancia que entendida como lo que nace es la salvaguarda de la renovación del mundo, que además rompe la continuidad de nuestro tiempo lineal y lo abre a un nuevo comienzo. Sentido que no logra concretarse, principalmente, porque, como adultos, habitantes antiguos de este mundo, hacemos imposible ese devenir que tendría que suceder con el nacimiento. En palabras de Larrosa (2000), la infancia hace posible la aparición de "lo inesperado que irrumpe toda expectativa (…) lo que, lejos de insertarse plácidamente en los esquemas de percepción que funcionan en nuestro mundo, los pone radicalmente en cuestión" (p.170).

¿Y cómo hacemos imposible el milagro de lo nuevo? Por la forma como actuamos y racionalizamos lo que no comprendemos y antes de que sucedan las cosas imponemos sobre ellas ideales, determinando, por ejemplo, lo que queremos de infancia, del ser niño, de una familia. Ponemos a funcionar nuestras ideas preestablecidas, sin antes querer ver lo que hay para ver o lo que podría suceder. Entonces terminamos padeciendo ideales malogrados.

Unido al sufrimiento de mantener unos ideales de infancia, niño, familia, amor, madre, maestra; racionalizamos lo que no sucede, y por reducción confinamos la infancia a una idea de déficit, fragilidad, incapacidad, inmadurez… son tantos términos con los que terminamos explicando todo aquello que aún no sabemos pensar, pues la infancia como devenir, hace parte de lo que es cada vez más característico del mundo actual, en cuanto incierto, no sabido y enigmático (Larrosa, 2000).

¿Por qué se nos escapa esta posibilidad de pensar la infancia? Insistimos tanto como adultos en cerrar y predeterminar el devenir, resolviendo todo con las típicas respuestas que conceptualizan las cosas, y explicamos todo sin pensar más bien cómo nos está afectando, cómo lo estamos

viviendo o sintiendo. Olvidamos que el sentido de la vida es vivirla, no explicarla. Y eso ocurre con las infancias: creemos como adultos habitantes de este antiguo mundo que todo ha de mantenerse, preservarse, pues en el fondo no creemos que algo mejor ha de venir realmente…

Por otro lado, voy a traer elementos aportados por Walter Benjamin, quien dedicó varios de sus escritos filosóficos conformados a partir de fragmentos de sus recuerdos infantiles, con los cuales fue construyendo una mirada diferente de experiencia, actividad casi en extinción en el mundo moderno. En esta concepción de experiencia, Benjamin destaca características de la condición infantil que hacen propicia la emergencia de experiencia por parte de los niños.

Una característica vital en el mundo infantil es el juego, por muchas razones: en él, el niño revive diferentes acontecimientos que hacen parte de su vida cotidiana, conectándolos de diferentes maneras, e integrándolos al jugar; el niño pasa de vivirlas o sufrirlas de forma pasiva a recrearlas, restableciéndolas. De acuerdo con Peller (2010):

> Al convertir en juego la vivencia, el niño realiza un pasaje de un estado pasivo a uno activo, mediante la repetición de la vivencia (aunque esta haya sido desagradable), en el acto de jugar, el niño pasa a ocupar un papel activo… que entraña cierta modificación que le permitiría procesar psíquicamente una impresión ingrata. (p.175)

El juego en el niño es circular, allí él repite una y otra vez lo vivido, hasta que transforma algo extraordinario en una vivencia o hábito, y así es como logra entablar una relación directa con la experiencia auténtica, creando nuevas configuraciones de lo vivido, a diferencia de una realidad plagada de eventos extraordinarios, que se mantienen en lo efímero y sensacional.

Respecto de lo anterior, hay algo en el tipo de mirada infantil sobre los objetos, Benjamin se refería al rostro de los objetos que los niños lograban ver en ellos, en los que ven los colores aislados de las formas, y también tienen la posibilidad de una mirada que no se interpone con la

mirada de los objetos. Explica Peller (2010), retomando a Benjamin, que: “En esa forma de mirar infantil se esconde la posibilidad de experiencia del aura, el niño sabe aceptar ser mirado por las imágenes, por las cosas, por esos desechos con los que arma su juego” (p.180).

Son estas algunas características de las epistemes infantiles, que constituyen potencias de la infancia, con ellas los niños construyen mundos posibles, en pequeño, dentro del mundo grande; donde hacen del jugar, relatar, coleccionar actividades potentes que permiten que emerja la experiencia.

Un reencuentro con lo otro que somos: infancias tunjanas

Los siguientes son fragmentos de relatos, sobre recuerdos infantiles que quisimos compartir en varios encuentros, entre estudiantes y maestros del grupo Rizoma. El propósito era buscar las palabras, imágenes, símbolos, para pensar y hablar de nuestras infancias. La emoción se apoderó de la actividad: “nunca hemos hecho esto”, decían los estudiantes. El tiempo parecía no transcurrir, mientras se compartían historias, fotos, resúmenes, episodios, sentimientos… poco a poco se fueron conectando los episodios, las marcas, las huellas, los cambios y las transformaciones, como si un otro, distinto a mí, llamado infancia, nos habitara.

Infancia: algo incomprendido, desconocido, ajeno

La integración del sentido que tiene el vivir en la infancia, la dicha y potencia que encierra como novedad radical, no logra ser descifrada, comprendida y expresada con la claridad de la imagen y el sentimiento que aún se guarda, a pesar de ser la etapa en que más se vivió; sin embargo, al mirarla con otros ojos, otra visión, al compararla, la infancia termina siendo reducida, minorizada. Entonces deviene el bloqueo, el silencio, el olvido. Es lo que queda cuando se deja de ser niño. En términos de Larrosa (2000):

> Y si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre se nos escapa…Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder. (p.167)

> "Yo recuerdo de los 15 para arriba, cuando atendía el negocio de ropas de mis papás... yo era muy tímido, pero trabajando ya era menos y claro desde que iba a la escuela…"
> "Lo que más tengo son lagunas de mi infancia".

> "Mis amigos en la infancia fueron los animales… los días de molienda mis favoritos, tomarse un guarapo. Lo que más recuerdo los desayunos los domingos, el vecino de la finca que nos contaba historias de espanto de Furatena. Después de mis 7 años, un nuevo hermano y otro padre. Mi refugio, los mundos posibles y fantásticos. La lectura y el estudio una fuerza poderosa".

Es la huella de la incomprensión y el sometimiento

Se reconoce la incomprensión que llega a lastimar, el sometimiento y la desesperación de un mundo adulto que indistintamente se impone y no controla su capacidad de dominio. "La otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia" (Larrosa, 200, p.176).

> "Constantemente me refugiaba en un árbol, ese era mi refugio de ese mundo duro y exigente que nos tocó vivir con mis 9 hermanos".

> "Me tocó un hogar disfuncional, papá y mamá bajo un mismo techo unidos por la responsabilidad; una mamá trabajadora, drástica y dura, nos daba fuertes castigos. Me

escondía en el monte para que no me castigaran… aún me siento muy vulnerable ante los castigos de mamá".

"Mi papá un escudo para mí, amor infinito, era protegida por él, incluso de los castigos de mi madre. Mis padres se separaron a mis 7 años".

"Me tocaba hacer todos los oficios de la casa, ser mujer muy duro, además los permanentes castigos de mi mamá; entonces me escapaba a la calle, aprendí a estar con amigos, jugar fútbol… me pasaba mucho tiempo sentada en la calle pensando todo, a hablar con la gente, aprendí a enfrentar a los otros".

Es la contradicción, acompañada de resistencia y posibilidad

El tiempo en la infancia es un tiempo de intensidad, de la oportunidad, se toma y se viven las cosas como vengan… es tiempo de dicha, de pasión, es tiempo integrado vinculante de eventos y con ellos se crean otros mundos, otras posibilidades (Skliar, 2010). Así se ha mantenido este mundo adulto avasallador del mundo infantil. En palabras de Larrosa (2000):

> La infancia como algo otro no se reduce a lo que ya hemos sido capaces de someter a la lógica cada vez más afinada de nuestras prácticas y de nuestras instituciones, pero tampoco puede confundirse con lo que aún no hemos podido someter. Lo que todavía se nos resiste justifica nuestro poder y en absoluto lo cuestiona. (p.166)

Mi infancia transcurrió llevadera… sin pensar en el tiempo, las necesidades, los problemas; lo que sea que viniera, simplemente se vivía con espontaneidad, no se sentía tanto el peso de las carencias y la escasez, a pesar de que las había: enfermedad de la madre, la rudeza y desinterés de los hermanos mayores. Me fui haciendo con esa fuerza y temple, con la persistencia y la paciencia de mi padre, tal vez al comienzo con muchos miedos y temores…

Yo era la consentida de mi papá, era muy bonita, él me cuidaba mucho, a medida que iba creciendo y fui teniendo amigos, mi padre que me protegía, ahora era como mi enemigo, me quemó toda la ropa para que no saliera con amigos, me echó de la casa a los 10 años, ya dormía más en la calle que en la casa; no obstante, después de tantas durezas, encontré como seguir adelante.

Conclusiones

Las experiencias de infancia conforman elementos configuradores en la vida de los sujetos que aportan en la construcción de identidades y a la posibilidad de emergencias en sujetos y familias que se constituyen y reconstituyen a pesar de contextos de vida desgarradores, de tensión y abandono. Tal es el contexto de Tunja, una ciudad reconocida como universitaria, en el que las cifras muestran aún el pesado lastre de una vida familiar llena de conflictos, maltrato intrafamiliar, abuso psicológico y sexual contra la mujer y los infantes. Además, de graves problemas de desnutrición infantil y abandono. En este contexto, se hace necesario trabajar desde la sociedad civil, la universidad, grupos de investigación e instituciones en general, que permitan procesos de formación tanto a jóvenes como a madres y familias, asimismo, en atención a las infancias que favorecen la formación de familias. Que, antes que convertirse en blanco de debilidades, emerjan nuevas constituciones de sujetos.

En este sentido, el grupo de investigación Rizoma y los programas de Psicopedagogía y Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja, entienden que es necesario constituirnos como comunidad académica e investigativa que comprenda estas nuevas realidades, y que además acompañe y se interese por iniciativas que contribuyan a fortalecer la vida familiar en sus distintas formas, y con ella la diversidad y las potencias que se puedan constituir a partir de la vida que hay en ellas.

Referencias

Arendt, H. (1989). *La Crisis de la Cultura*. Barcelona, España: Pórtic.

Arendt, H. (1958). *La Condición Humana.* Barcelona, España: Paidós.

Handke, P. (1991). *La Historia del Lápiz.* Barcelona, España: Península.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana.* Buenos Aires, Argentina: Colección Edu/causa. Ediciones Novedades.

Mariel, P. (2010). Un Recuerdo de Infancia. Juego, Experiencia y memoria en los escritos de Walter Benjamín. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (27).

Skliar, C. (2010). *Mirar la infancia por lo que es.* Recuperado de http://www.aprender.entrerios.edu.ar/.

Infancias desdibujadas o la crisis de la infancia contemporánea

TATIANA MANCERA

Breve recorrido a través de la noción de infancia

Diferentes autores sirvieron para la contextualización de la palabra y noción de infancia(s), para exponer brevemente la noción de esta en Colombia, se citará a Absalón Jiménez, quien brinda un esbozo de la genealogía del concepto, o mejor, de la infancia en Colombia. En primer lugar nos muestra que a finales de la colonia la infancia hizo parte de las preocupaciones de la población, en cuanto a salud y bienestar, y a finales del siglo XVIII, fue objeto de atención por parte del Estado para garantizar la felicidad colectiva, por medio de intervenciones relacionadas al comportamiento y la familia. Otro momento, es el paso de la escuela tradicional a la escuela activa, donde se puede ver como estos modelos pedagógicos, de manera indirecta promueven un imaginario sobre la infancia. Cada modelo pedagógico conlleva la objetivación de un tipo particular de infancia: por un lado, la escuela tradicional reconoció una infancia pasiva y vacía en lo relativo al conocimiento, condición que la escuela debía remediar, en cambio, la escuela activa reconoció una infancia cognoscente, que conquista el conocimiento en su interacción con los otros y en compañía del maestro (Jiménez, 2012).

Estas etapas de transformación en lo que conocemos por infancia, permite recordar y visualizar como la palabra infancia era asociada a la experiencia vital del sujeto que tiene su momento en la niñez; sin embargo, en los escenarios escolares y de prácticas pedagógicas, se evidencia que algunos niños no viven su infancia como tal, una experiencia vital, caracterizada por el afecto, el cuidado y el buen trato.

Es necesario reconocer que, desde la perspectiva de las disciplinas la infancia no corresponde propiamente a los niños: la infancia representa una organización discursiva en la que

los niños tiene lugar, cumplen una función y tienen una finalidad cultural, social y moral, de manera que se constituyen en una subjetividad (Jiménez, 2012).

En la modernidad, la infancia se constituía en la preocupación de la pedagogía, en su esencia, en el principal motivo de su desvelo, la infancia era vista en el interior de unas relaciones de poder y saber pedagógicos que, en una época histórica reciente, permitieron su emergencia; la infancia como experiencia vital de la modernidad, ha sido asociada a la inocencia y a la fragilidad; de allí que se promueva la constitución de una serie de prácticas sociales como la crianza familiar y los discursos acerca del cuidado y la protección.

Se entiende por infancia moderna aquella que vivió un particular proceso de domesticación, cuya iniciativa estuvo en cabeza de los agentes tradicionales de la socialización: la familia y la escuela. Jiménez (2012) la describe como una infancia con especificadas de carácter biológico y psicológico que acarreó el surgimiento de políticas sociales y educacionales destinadas a garantizar su bienestar, a corregir sus desvíos y a procurar atención y orientación a las familias; ser niño, en la modernidad, era sinónimo de ser un sujeto frágil, puro, inocente y que representaba, entre otros aspectos, una promesa de futuro.

La categoría de infancia contemporánea reconoce que los diversos procesos por medio de los cuales se reconstituye este sujeto en el presente, busca instituirse como dominio de saber sobre un sujeto que se muestra como precoz, complejo e inacabado, rompe con los parámetros de interpretación que las disciplinas habían establecido acerca de él en la modernidad, la infancia contemporánea según Jiménez (2012), es vista como sujeto que ha vivido un proceso de socialización, naturalización y objetivación, en un momento de transición histórica y de yuxtaposición de discursos que ha ocurrido entre las últimas décadas del siglo XX y los comienzos del XXI; para el caso colombiano.

En este campo y en este contexto, se comprende como una especie especifica de estructura en el discurso, a través de procesos de sociales internos y externos donde ya no solamente la escuela y la familia hacen parte fundamental de su existencia, sino ahora entra a jugar un papel importante la cultura a través de los medios de comunicación, el consumo y la globalización, formando unas condiciones para pensar no en el fin de la infancia como lo plantearían en algún momento Corea y Lewkowicz, sino en una posibilidad emergente ante esta serie de dinámicas actuales.

El discurso pedagógico frente a la(s) infancia(s)

En medio de este periodo de transformación que se puede percibir alrededor de la noción de infancia, y viéndola como invento de la modernidad, gracias a las instituciones: escuela y familia, se hace necesario cuestionar estas mismas, en este caso, a la escuela y al aparato que sustenta la infancia: el discurso pedagógico. Si bien, el discurso pedagógico, según Narodowski (1994), se entiende como aquello que nos hacer decir lo que decimos, lo que otorga significado a los conceptos que se construyen, lo que categoriza y a la vez dota de instrumentos específicos a nuestro pensamiento en lo que respecta a lo pedagógico. Es decir, ese dominio discursivo que da cuenta de los procesos de producción y distribución de saberes en la escuela.

Es en el discurso pedagógico que se promueve la producción de saberes dependiendo la norma que se esté rigiendo, si en un momento se posicionaba una infancia a partir de la visión del niño como un adulto pequeño, en otro momento se empezaba a nombrar, normalizando su existencia, ya no como producto de la civilización sino como descubrimiento de la modernidad; en su libro *Émile ou de l'éducation*, Rousseau ofrece una serie de reflexiones acerca de la infancia y de los procesos de educación y por ende de "infantilización", una obra llena de significados y características asumibles a esta noción que sirvió de modelo aplicable al desarrollo social y educativo que respondía al contexto especifico, donde el estado primaba la atención de esta población generando programas y permitiendo un posicionamiento de la escuela y de la familia

como instituciones garantes de la niñez; esto como resultado se las separación que la modernidad estableció entre la cultura, economía y técnica, sin embargo, en nuestro contexto actual, esta distinción cada vez se desdibuja más y más, ya que la cultura, como lo indica Rueda (2015), se ha integrado a los procesos de producción y productos, la cultura se ha integrado a los procesos de producción y valoración económica en las sociedades contemporáneas y es la fuerza vital de los que algunos han denominado capitalismo cognitivo.

En este sentido, el discurso pedagógico media y da cuenta de las nuevas dinámicas sociales y económicas, donde el estado ya no protege las instituciones que avalaban la infancia, sino que su preocupación ahora se enfoca en las tecnologías de la información y comunicación que se anidan en los procesos de la esta empresa económica llamada, cultura; de esta manera, la infancia deja de ocupar su lugar en la vida comunitaria, de un colectivo; entonces, el niño y la niña empiezan a ser vistos como seres inacabados, como individuos, y el discurso pedagógico hegemónico permea esta nueva manera de proyectar la infancia y sus dinámicas de aprendizaje.

Lewkowicz y Corea (1999) plantean que en esta época de consumo, el niño y la niña ya no son considerados como personas que deben cuidarse, esbozar y guiar un futuro, a cambio de esto, los exponen como consumidores a control remoto, son ellos quienes deciden qué quieren desde muy pequeños; para estos autores es evidente una destitución de la infancia, a través del consumo generado sin una aparente división entre niño-adulto; claramente se puede observar en la publicidad o en los programas de Disney, donde el formato es producido para entretener a grandes y chicos a la vez, favoreciendo la cultura de consumo, prevaleciendo un poco la idea del nunca jamás, vislumbrando la edad adulta como un lugar sombrío y lleno de obligaciones.

En el que hacer pedagógico, también se hace necesario valerse de estas categorías de consumo para atender al otro, en ese tránsito conceptual de seguir viendo al niño como un ser tierno que requiere atención y además inyectarle el conocimiento, enfrentando a la realidad de ver niños y niñas que aprenden a través de la computadora, que se educan frente a las pantallas.

El objeto infancia debe ser visto como aquel discurso psicológico o didáctico con el que se comprenden y a la vez justifican las relocalizaciones y poseen un estatus que se configura a lo largo de la historia y que por lo tanto no constituyen ni objetos ni explicaciones naturales. (Narodowski, 2013).

Nuevas infancias

En el 2012 el Museo de Arte Moderno de Nueva York tuvo una exposición titulada "El siglo del niño", en esta se podía observar algunas ideas que se hicieron presentes desde 1900 hasta el 2000, relacionadas a los productos pensados para los niños y niñas, como juguetes, moda, libros entre otros; este despliegue de cultural materia de la infancia del siglo XX permite de una manera u otra visualizar esta transformación que sitúa a los niños y niñas en otra condición. Así mismo, podemos pensar no solo en la condición del niño consumidor, sino también en esa infancia de la periferia, la infancia desdibujada o como lo expondría Narodowski (2013): las infancias híper y desrealizadas.

El concepto de infancia como experiencia vital es cuestionando, incluso en los caso de los niños que disfrutan de una ventaja social, una familia estable y con acceso a la escuela formal, a los consumos contemporáneos y a las nuevas tecnologías: la infancia hiperrealizada. Los medios de comunicación ponen a disposición de los niños abundante información que antes estaba reservada a los adultos, que tiene como consecuencia que los niños ya no sean vistos como inocentes y frágiles. Ahora son vistos como precoces, complejos e inacabados, rompen con la categoría tradicional de la infancia que había construido la modernidad (Jiménez, 2012).

Narodowski plantea muy bien esta ruptura a partir de la genealogía del concepto, llamémoslo, noción de infancia, donde se pretende desdibujar los imaginarios que hoy día persisten, y poner a la luz una noción más cercana a las infancias contemporáneas, donde el sujeto transita en sus modos de ser y estar en tiempo presente; infancias como las mencionadas por

Narodowsi, “hiperrealizadas” y “desrealizadas”, que para entenderlas, o tener una aproximación de lo que pasa en estas nuevas infancias o infancias contemporáneas es necesario entender al otro, a través de sus narrativas, sus formas de transitar en la vida. La infancia hiperrealizada es, en palabras de Narodowski (2013), una suerte de infancia 3.0. Niños conectados 24 horas al día a los diversos dispositivos a que tienen acceso, aquellos que no generan demasiada necesidad de protección por parte de los adultos. Niños y niñas que están expuestos a una realidad aumentada, donde los límites de lo verdadero se quiebran visualmente a través de la pantalla, donde dominan estos repertorios mediáticos.

La infancia desrealizada, es esa infancia que transcurre en la calle, son niños y niñas que deben trabajar en la calle, que no están bajo la protección de ningún adulto, que desde temprano tienen las herramientas suficientes para vivir en la independencia y autonomía, que recorren las calles en las noches, buscando su diario vivir. Una infancia excluida institucionalmente, y que en gran medida se encuentra ajena a estas virtualidades de los niños y niñas hiperrealizados. Esta noción también hace referencia a la perdida de la mirada inocente sobre los cuerpos de estos niños, donde se traslada esa mirada inocente a una mirada de consumo, a una sensualidad fomentada por el mercado, en donde ni la escuela ni la familia pueden emerger dentro de estas dinámicas.

Conclusiones

Es de suma importancia y pertinencia el pensar la infancia, por un lado históricamente, como se construye y se transforma, observar cómo la autonomía es relativa en tanto se generan contextos violentos, es decir, en algunas ciudades de Latinoamérica, los niños y las niñas, no se pueden movilizar solos a excepción de estos que hacen parte de las infancias desrealizadas, que habitan la calle, contrario al espacio que se genera en la infancia hiper-realizada, quienes, a pesar de tener celulares, Internet, Facebook, etcétera, tienen una movilidad restringida.

La realidad actual, donde el mundo del adulto se ve permeado por el consumo, donde la infancia se enfrenta a una crisis conceptual, pero no solo eso, se enfrenta a una producción de sentidos a partir no solo de la escuela y de la familia, que aún no se pueden desvincular por completo de esta producción, sino también del mercado como institución actual que subyace en las dinámicas cotidianas, donde se activa la idea de primero consumir, luego existir, consumidores sin distinciones cronológicas. Se vive un momento de mutación en el que los "adultos" deben adaptarse a estas formas de ser niño-a, donde la escuela, para subsistir como institución, debe entrar a mediar entre sus nuevos estudiantes y el ideal moderno de "impartir conocimientos".

Es en esta mediación en que se puede idear unas nuevas formas de acercarnos a la mirada del otro, del niño, de la niña, desde su manera de ser y estar en este tiempo, pensar en narrativas "sobre" o "para" la infancia, teniendo en cuenta las dificultades que se puedan presentar a la hora de acceder a las narrativas de los propios niños, la inmensa mayoría de las narrativas infantiles que conocemos son hechas por adultos. Pensando en una infancia compleja, precoz e inacabada en las prácticas de crianza y el actual discurso socializador, en una infancia que es transformada pero también transformadora y que presiona por adquirir nuevos lugares en la sociedad en general.

Referencias

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Lumen.

Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá, Colombia: Editorial UD.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Aique.

Narodowski, M. y Baquero, R. (1994). ¿Existe la infancia? *Instituto de investigaciones de ciencia de la educación*, 4.

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36.

Postman, N. (1994). *The Disappearence of Childhood*. New York, Estados Unidos: Vintage Books.

Rousseau, J. (1967) Émile ou de l'éducation. Paris, Francia.

Rueda, R, Ramírez, A. y Ulises, G. (2015). *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

MESA 7_13

INFANCIAS Y JUVENTUDES HOY

Coordinadores y Comentaristas: Jorge Mesa y Claudia Vélez De La Calle.

Caracterización del desarrollo emocional de infancias de hoy bajo la crianza de madres cabeza de hogar

ÁNGELA ROCIÓ PRIETO ÑAÑEZ
BLANCA CRISTINA BAUTISTA ARÉVALO

En la investigación titulada la caracterización del desarrollo emocional de las infancias de hoy que se configuran bajo la crianza monoparental, desarrollada en el CDI (centro de desarrollo Infantil) del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) del barrio Asís en la ciudad de Tunja – Boyacá, se basa en reconocer la construcción de las relaciones y los afectos, haciendo énfasis en la importancia que tienen en la niñez, las experiencias emocionales, afectivas de los primeros meses de vida y las relaciones sociales en los años posteriores.

En el desarrollo de la investigación se planteó como objetivo general caracterizar el desarrollo emocional de las infancias de hoy bajo la crianza de madres cabeza de hogar del CDI Asís Boyacense de la ciudad de Tunja. Para dar cumplimiento a lo expuesto se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y describir los factores representativos de la población por medio de la observación participante.
- Elaborar instrumentos de recolección de información que reconozcan los comportamientos emocionales.
- Analizar y evaluar las características que inciden en el desarrollo emocional de hoy bajo la crianza de madres cabeza de hogar del CDI Asís Boyacense de la ciudad de Tunja.

En el proceso de observación participativa que tuvo como escenario de desarrollo el nivel Jardín uno del CDI asís Boyacense se tuvieron en cuenta distintos factores de desarrollo físicos, en relación con las personas de su entorno, tono emocional o estado de ánimo en general, sentimientos, estado de ansiedad y conducta relacionados con los estímulos internos. Se llevó un proceso de observación y acompañamiento mediante el desarrollo de diferentes actividades que permitieron respetar el manejo del tiempo de cada uno de los niños y niñas, descubriendo las alarmas que indican los distintos problemas en su desarrollo emocional.

Frente a todas estas situaciones los niños presentan un buen desarrollo de su psicomotricidad, al dominar su cuerpo, haciendo relación entre niño, conocimiento, emoción y movimiento; los niños presentan capacidad para comprender y seguir cada una de las orientaciones que la docente les da para el desarrollo de sus actividades que implican coordinación psicomotriz fina y gruesa. Así mismo, se hace evidente la capacidad de imaginación y creatividad para construir sus propias historias, simulando sus fantasías, miedos y personas imaginarias que les ocasiona la revelación de sus emociones.

Ante las personas de su entorno, los niños se sienten identificados con su figura materna, tienen presente el oficio que ellas desarrollan, demuestran que tienen una figura que los protege, están muy pendientes al momento de terminar la jornada de la persona que va por ellos, presentan además un estado de respeto y afecto hacia la docente, debido a que ella es muy afectiva, y la reconocen con autoridad, los niños y niñas la ven como una figura a seguir, el compromiso de la docente con su labor, permite que las normas de conducta que ella les inculca, las reciban con aceptación entendiendo que esto genera aprobación dentro del contexto social. Aunque las relaciones de los niños giran en torno al cuidador que está más cerca de ellos, se encuentran en ese momento, en el que buscan representar todo (por ejemplo, ellos describen cada una de las situaciones que ocurren en sus hogares, revelan los pensamientos que ellos tienen acerca de las cosas, igual que los recuerdos y pensamientos que les generan las personas que estuvieron

presentes en un periodo de tiempo prolongado, y ahora solo cuentan con su presencia ocasionalmente). Esto genera en ellos autonomía, teniendo que desarrollar actividades durante las cuales, antes tenían acompañamiento y ahora no, reflejando cierto temor ante la invasión de su espacio social dentro del contexto educativo, dado que han establecido un vínculo socio afectivo con sus compañeros al demostrar afinidad y empatía, y al aumentar de esta manera, la relación con sus pares.

El estado de ánimo en general que demuestran los niños, está muy relacionado con su cotidianidad, presentan cierto interés hacia la persona que los cuida en casa, y de igual forma hacia la docente, la persona que hace el acompañamiento en el hogar no ha fortalecido en ellos su estado de ánimo, ya que varían con facilidad de un estado de felicidad a ansiedad, de ansiedad a tristeza y de tristeza a malgenio. Con lo expresado anteriormente, se puede evidenciar que existe una apariencia dominante de inestabilidad, inseguridad, negativismo y una fuerte tendencia de apego hacia la docente; es muy notoria además la necesidad de curiosidad y exploración de otras cosas, lo cual permite un balance de emociones a medida que se desenvuelven en los distintos ambientes.

El control de los sentimientos y la interacción social se da en torno a una organización entre docente y niños, desde la cual se presenta una negociación de emociones ya sea de enojo, miedo, ansiedad, necesidad de exploración, felicidad y descubrimiento. De esta manera, el autocontrol y la búsqueda de límites, aunque tienen libertad para hacer algunas cosas, deben tener control y disciplina para hacer otras, ellos corren, se abrazan, sonríen con su profesora, pelean, lloran y se organizan con sus compañeros, de tal suerte que hay un equilibrio de emociones que direccionan su comportamiento, puesto que los sentimientos y emociones iniciales van variando dependiendo de la afectividad e influencia de los cuidadores.

Daniel Goleman (1996) refiere la ansiedad a la angustia ocasionada por las presiones de la vida. En este caso, los estados de ansiedad de los niños, hacen referencia a la ausencia de su figura paterna, de la cual se desprende gran parte de sus emociones y en la que se desencadenan todos

sus afectos. Por este motivo, inician un naufragio por la aceptación y aprobación de sus pares y cuidadores no convencionales, por ejemplo: “mi papá vive en el hospital, pero él no quiere que vivamos juntos, porque él vive lejos y se duerme tarde”. Aquí está haciendo una demostración del rechazo y ausencia que siente de parte de su figura paterna, al sentir que tiene a su padre pero no puede estar con él.

En relación con los estímulos internos, la conducta gira en torno a su decisión y autonomía, ya que ellos tienen iniciativa y originalidad para realizar las cosas, realizando acciones de exploración, curiosidad, planteando diversos interrogantes y realizando distintas protestas, enojo, negativismo y celos. En este caso, toman de la mano a la docente para indicarle que ya terminaron una actividad o para pedirle ayuda; toman de la mano a la docente para que los acompañe al comedor o le indican que van al baño; señalan o discuten cuando están en desacuerdo con algo, y reclaman cuando saben qué no está bien, buscan y sacan los juguetes de su interés, corren hacia la persona que va en busca de ellos al finalizar la jornada, abrazan y algunos tratan de besar a la docente. Integran distintos sentimientos a partir de los cuales se ven reflejados la pasividad, el amor, el odio y distintas emociones alrededor de estas, en el desarrollo de una actividad de elaboración de máscaras, al no ver el mismo resultado que sus demás compañeros, la destruyen, luego reflexionan y piden el boceto de una nueva máscara para elaborarla.

Ante lo expuesto, se tomaron referentes que aportaron de manera significativa a la acción e interpretación de la investigación; se retomaron concepciones que conciben que el ser humano tiende a formarse como un ser emocional, pero solo se desarrollará emocionalmente con un mediador que establezca esta relación, viéndose influenciadas directamente por sus experiencias afectivas con sus figuras parentales, siendo estos los que promueven el desarrollo emocional, social y cognitivo. A este respecto, Daniel Goleman (1996) afirma que las habilidades sociales se asocian con comportamientos emocionales o conductuales que se manifiestan en las relaciones interpersonales y que se caracterizan por ser aceptados socialmente en una determinada cultura.

Las habilidades sociales permiten vincularnos con los otros, crear nuevos vínculos, reforzar los existentes, disfrutar y compartir el afecto. Igualmente, permiten manifestar necesidades y resolver conflictos como pedir lo que uno desea, poder decir que no, expresar opiniones, defender los derechos, pedir que el otro cambie su conducta, enfrentar críticas y hostilidad.

Por lo tanto, es necesario que desde el nacimiento se establezca el vínculo del sostén emocional por parte de la madre y el padre, en este caso, la ausencia de la figura paterna propicia el desamparo con el que todo niño llega al mundo interfiriendo en la construcción de una relación de apego seguro, teniendo en cuenta que el niño carece de la capacidad de regular por sí mismo sus estados emocionales, el contacto físico y emocional con este permite al niño ir aprendiendo a regular por sí mismo sus emociones. Sin embargo, los vacíos afectivos producen malestar emocional y potencian los sentimientos negativos en el niño, entre los cuales puede mencionarse la falta de confianza. El manejo de la confianza se relaciona con la seguridad de saber que sus cuidadores son sensitivos a sus necesidades físicas y emocionales, lo que produce un impacto directo en la organización cerebral, al moldearse de acuerdo con la experiencia; a propósito, las nuevas experiencias son relacionadas con las prácticas anteriores, son interacciones que desarrollan en ellos sensaciones, percepciones, afectos, acciones, pensamientos y motivaciones que les permiten construir la capacidad de pensar el mundo que los rodea y pensarse a sí mismos.

En un sentido muy real, todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, la última es definida como la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados anímicos propios y ajenos (Goleman, 2007). Para ello, es importante entender la estructura cerebral y la conexión que este tiene con cada uno de estos componentes, habitualmente, las áreas pre frontales gobiernan nuestras reacciones emocionales, recordemos que el camino nervioso más largo de los que sigue la información sensorial procedente del tálamo, no va a la amígdala sino al neocórtex, y a sus muchos centros para asumir y dar sentido a lo que se percibe; esa información y nuestra respuesta correspondiente las coordinan los lóbulos prefrontales, la sede

de la planificación y de la organización de acciones tendentes a un objetivo determinado, incluyendo las acciones emocionales. En el neocórtex, una serie de circuitos registra y analiza esta información, la comprende y organiza gracias a los lóbulos prefrontales, y si a lo largo de ese proceso se requiere una respuesta emocional, es el lóbulo prefrontal quien la dicta, trabajando en equipo con la amígdala y otros circuitos del cerebro emocional (Goleman, 1996).

Con lo afirmado, el desarrollo emocional temprano tiene un impacto directo en la organización cerebral a partir de estímulos extrínsecos que sirven como una función reguladora externa para su organización psíquica y emocional, frente a las experiencias sensoriales y los estados internos que surgen al tocar y mirar como los modos de comunicación privilegiados entre el niño y su figura parental, mediados por las expresiones afectivas transmitidas a través del rostro, consisten en modos de relacionarse, al ampliar la capacidad de empatía sobre la que se desarrollan las «habilidades interpersonales».

Estas son las aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás y cuya falta conduce a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado. Y también es precisamente la carencia de estas habilidades la causante de que hasta las personas intelectualmente más brillantes fracasen en sus relaciones y resulten arrogantes, insensibles y hasta odiosas (Goleman, 1996). La capacidad para la formación de símbolos en su comunicación no verbal o pre verbal, por medio de gestos y vocalizaciones que el niño capta y a los que les da significado como modo de comunicación, en el que se forman representaciones mentales y recuerdos de la experiencia subjetiva para la organización del lenguaje verbal, como soporte a lo mencionado se expone una tesis que afirma la existencia de un puñado de emociones centrales gira, en cierto modo, en torno al descubrimiento realizado por Paul Ekman (de la Universidad de California en San Francisco) de cuatro expresiones faciales concretas (el miedo, la ira, la tristeza y la alegría) que son reconocidas por personas de culturas diversas procedentes de todo el mundo (incluyendo a los

pueblos preletrados supuestamente no contaminados por el cine y la televisión), concluyendo descubrió que todos reconocían las mismas emociones básicas.

Con lo dicho, se puede evidenciar que la familia es el contexto en que los niños realizan sus primeras experiencias de interacción, la figura materna y paterna cumplen funciones fundamentales en el desarrollo del niño, la función materna está ligada a aportar en el desarrollo del lenguaje, convirtiéndose en un polo afectivo y efectivo de las experiencias transformadoras, pasando de negativas a positivas y diferenciando entre su mundo interno y su mundo externo; en cuanto a la función paterna, que es la que le permite al niño desarrollar su independencia y comenzar su camino de autonomía, mediado por reglas como función normativa, incorporando al niño al medio social al que pertenece. En opinión de John Cacioppo, el psicólogo de la Universidad Estatal de Ohio que llevó a cabo este estudio, las relaciones más importantes de nuestras vidas y las que más incidencia parecen tener sobre la salud son las que mantenemos con las personas con quienes convivimos cotidianamente. Las relaciones más significativas son las que más importancia tienen para nuestra salud física y emocional. La presencia de estas dos figuras además de LA seguridad afectiva, estimulan en el niño logros progresivos, pautas de diferenciación y autonomía, sin embargo, en el momento en que las infancias no cuentan con la presencia de alguno de los dos progenitores, el cuidado se dificulta y recae en una sola persona, la cual, necesita colaboración, que puede ser brindada por la pareja, los abuelos, los tíos, niñeras, vecinos, y/o comunidad, por lo cual, la realidad ha transformado la noción de la función familiar actual, en la que los vínculos no están representados únicamente por la familia nuclear convencional.

Carlos Skliar, nos lleva apensar que hablar de la niñez implica una vision general del término, el cual con el pasar del tiempo se escucha más, pero se respeta menos en todo sentido. Vemos a la infancia como un cojunto de personas a las que tenemos que enseñarles el mundo, pero dejamos de lado sus habilidades motrices, cognitivas y socioafectivas, subestimandolos, como bien se sabe y lo ha demostrado la ciencia; esta etapa de la vida es la mas importante en la madurez

mental y fisica, pero los vemos como aquellos indefensos incapaces de autocuidarse y pensar por si solos.

Frente a esta realidad la intención es conocer cómo los niños van construyendo sus emociones a partir de sus vivencias, y desde estas, la capacidad que adquieren para reconstruir y transformar aquellas situaciones negativas a positivas, estableciendo vínculos afectivos extrínsecos e intrínsecos que potencien el fortalecimiento de su desarrollo en todas sus fases. Por consiguiente, es necesario crear una propuesta de intervención psicopedagógica que dé continuidad a la investigación, caracterizando y potenciando el desarrollo emocional de las infancias de hoy bajo la crianza de madres cabeza de hogar del CDI Asís Boyacense. Para ello es necesario reconocer que los CDI se conciben como instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial, por lo tanto, la apuesta está centrada en realizar un aporte investigativo en concordancia con las políticas que ejecuta el ICBF dentro del CDI en este sentido, dentro del marco de la Política Pública de Primera Infancia, concebida como una modalidad complementaria a las acciones de la familia y la comunidad, dirigida a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, y a garantizar el derecho que tienen de recibir una educación inicial de calidad.

Referencias

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós

Skliar, C. (2007). *Infancia y discursos sobre la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

ADOÇÃO POR CASAIS HOMOSSEXUAIS. Estudo comparativo entre Brasil e Colômbia*

*MARIA LUIZA RAMOS VIEIRA SANTOS***

Família Homoafetiva

Nem a Constituição Brasileira, nem a Constituição Colombiana, definem família e muito menos Família Homoafetiva ou Homossexual.

A Constituição Brasileira, no seu Art. 226, apenas afirma ser a base da sociedade e enumera formas de constitui-la. Já a Colômbia no Art. 42 reconhece a família como a base da sociedade e indica como modos de forma-la apenas o casamento e a união estável, diferentemente da brasileira que reconhece outras (Brasil, 1988).

Mas o fato dessas Constituições não mencionarem a família homoafetiva, não implica em desconhecê-la, pois seria uma total incoerência com os princípios: da dignidade humana, que é tido como um princípio estruturante, uma vez que ambos os ordenamentos jurídicos o reconhecem como elemento fundamental legitimador dos sistemas jurídicos próprios; - o da liberdade, que se traduz na afirmativa que toda a pessoa humana pode fazer o que bem lhe aprouver, desde que não prejudique ninguém. Entendimento que coaduna com o da Corte Interamericana, exposto na

* Trata de pesquisa voluntária realizada junto ao Grupo de Pesquisa "Direitos fundamentais: Instrumentos de concretização" certificado pela Universidade Católica de Pernambuco com início em agosto de 2016 e, ainda, em andamento.

** Doutora em Direito Difusos e Coletivos com especificidade em Infância e Juventude pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil). Professora do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Católica de Pernambuco em nível de graduação. Defensora Pública do Estado de Pernambuco lotada no Centro Integrado da Infância e da Juventude do Recife.

sentença do caso de Chaparro Alvez Iñiguez vs Ecuador (2007). - E o da igualdade, que segundo Rios (2002) tem uma relação fundamental com a ideia de Aristóteles, o qual, tenta evitar que a lei não confunda os interesses comuns com os de uma pessoa só, postulou soberania das leis acima do poder dos homens, garantindo isonomia, igualdade dos cidadãos perante a lei, sob pena de impossibilidade da liberdade dos cidadãos.

Assim, diante desses princípios, há de reconhecer-se direitos que a lei não disciplina, possibilitando a paz social. Acresça-se ainda que ambos, os textos legais aludidos não constam nenhuma expressão ou cláusula de exclusão. Logo, pertinente à colocação de Lôbo (2008): A interpretação de uma norma ampla não pode suprimir de seus efeitos, situações e tipos comuns, restringindo direitos subjetivos. Completa, a referência constitucional é norma de inclusão, que não permite deixar ao desabrigo do conceito de família - que dispõe de um conceito plural - a entidade familiar homoafetiva.

Mas falar em família tradicionalmente é identificar a relação entre um homem e uma mulher constituída pelos sagrados laços matrimoniais. Concepção datada do surgimento do cristianismo, no final da idade antiga e início da idade média, com o fortalecimento do direito Canônico, cujos princípios giraram em torno do sacramento do casamento, como base da família cristã, e sexo só para procriação. Ocasião, em que história e religião, passam a se entrelaçar, perdurando até o século XIX. O homossexualismo que, até então, era natural, passou a ser visto como contrário à vontade de Deus, pois o sexo entre iguais seria pecado, sendo impuro, além de ser realizado fora do casamento e sem fim de procriação.

Hoje, século XXI, os Estados, em estudo, são laicos, não mais vinculados à igreja. O comportamento social evoluiu juntamente com a vida familiar. A família contemporânea é plural. É a família formada por um dos pais e filho, por pessoas do mesmo sexo, por pessoas casadas, tudo fruto das modificações ocorridas na sociedade; como no âmbito econômico, o ingresso da mulher no mercado de trabalho, os meios contraceptivos e os avanços da engenharia genética, entre outros.

A literatura aponta como marco nessas mudanças, o século XIX, época na qual houve o desenvolvimento do individualismo da busca do homem pela felicidade, o qual, segundo Saint Just, citado por Perrot (1993, p.78) “considerava a ideia da nova Europa - ser a gente mesmo, escolher sua atividade, sua profissão, seus amores, sua vida [...]”.

Porém, o Estado Brasileiro, segundo pesquisa da Hello Rescach (2015), 57% da população são católicos, o seja 126.7 milhões, 19% evangélicos pentecostais, e 9% a de evangélicos não pentecostais e os demais, outras religiões. Por sua vez, o Estado Colombiano, 82,3% da população são católicos num total de 38.1 milhões, segundo pesquisa Pew Rearch Center (2013). Os dogmas religiosos ainda são fortes como demonstra o quantitativo de fies acima, o que justifica o legislador, por convicções próprias ou por temer o eleitorado não requerem aprovar leis que concedem direitos a parcerias homossexuais.

Exemplifica tal posicionamento, matérias como a vinculada pela Acidigital, em 28 de fevereiro de 2011:

> A Conferência Episcopal da Colômbia pediu à Corte Suprema do país que não aprove a adoção de crianças por parte de casais homossexuais, pois deve priorizar os direitos dos menores antes que as necessidades afetivas e emocionais do casal do mesmo sexo.

Destaque-se que não há outra justificativa para que Brasil e Colômbia excluírem de suas legislações as parcerias homossexuais. No entanto, a ausência de lei expressa não significa inexistência de Direito.

Adoção por casal Homoafetivo

Se o tema de reconhecimento da família homoafetivas, como estudado acima, gera discussões a regular, o mesmo sucede com a adoção. O assunto como pondera Aguirre, D. e Fuller (2009, p.56) “é marcado por certo ativismo extremado: de um lado, tem-se o ativismo que defende

de maneira absoluta o direito à adoção; de outro, tem-se o ativismo moralista, que é absolutamente contra essa modalidade de adoção".

A primeira corrente respalda o seu entendimento nos direitos humanos de dignidade humana, igualdade, não discriminação sexual.

A segunda embasa-se que a filiação adotiva deve imitar o padrão natural de família nuclear, com figuras bem definidas de pai e mãe, as quais seriam imprescindíveis para a formação da criança.

Afora essas correntes, há os que preferem não discutir a viabilidade da adoção sobre o prisma dos adotantes, mas do adotando, no caso do Brasil, arrimando-se no Art. 43 do Estatuto da criança e do adolescente, no sentido de que a adoção, mesmo por casal homoafetivo, pode ser deferida se verificadas vantagens para o adotando, ou seja, o melhor interesse.

A lei desses dois países, nesta questão, também é silente. Não proíbe, nem permite expressamente a adoção por casal homoafetivo. Por consequência, pelo princípio da legalidade, o que não é proibido, é permitido.

Diferentemente de outros países nos diversos continentes, como a Dinamarca, Estados Unidos, do estado da Califórnia, Uruguai e a Argentina, onde as uniões entre iguais constituem uma realidade social e especialmente legal, através de sistemas jurídicos codificados, que atestam a tendência da família homoafetiva de ser cada vez mais, ratificada no ponto de vista legal, no que pese as pressões religiosas sempre presentes, entre outras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, no Brasil, no seu Art. 42, prevê os requisitos para a adoção. O paragrafo 2º do citado dispositivo regula a adoção em conjunto, da seguinte forma: "§2º. Para adoção conjunta é indispensável que os adotantes sejam casados civilmente ou mantenham união estável, comprovada a estabilidade da família" (Brasil, 1990). Já

na Colômbia, esta matéria é regulada pela Lei nº 1.098, no Código da Infância e da Adolescência, no Art. 68, nos itens 2, 3 e 5:

> 2. Los cónyuges conjuntamente
> 3. **Conjuntamente los compañeros permanentes**, que demuestren una convivencia ininterrumpida de por lo menos dos (2) años. Este término se contará a partir de la sentencia de divorcio, si con respecto a quienes conforman la pareja o a uno de ellos, hubiera estado vigente un vínculo matrimonial anterior.
> [...];
> 5. **El cónyuge o compañero permanente**, al hijo del cónyuge o compañero, que demuestre una convivencia ininterrumpida de por lo menos dos (2) años (Colômbia, 2006).

Pela interpretação tradicional (restritiva – de exclusão) e isolada desses diapositivos, a adoção conjunta só seria possível por casal heterossexual. Porém, sendo a interpretação inclusiva (embasada nos princípios constitucionais), exige apenas para adoção por duas pessoas, que constituam uma das entidades familiares reconhecidas em lei, admitindo assim, a adoção por casal homoafetivo. Também seria possível, simplesmente diante da primazia dos direitos fundamentais da dignidade e da igualdade, que constituem os princípios fundamentais tanto do Brasil quanto da Colômbia, e a norma com eles confronta seria inconstitucional.

Esse entendimento, já se encontra acolhido no Brasil, pelo Judiciário, como ilustra adoção por cadastro, realizada, por casal homoafetivo masculino, e deferida no Processo tombado sob nº 01.007.022128-7, que tramitou junto a 2ª Vara da Infância e Juventude do Recife/PE-Brasil, com sentença dada em 26 de setembro de 2008. Ressalte-se que este processo contou com parecer favorável do douto Representante do Ministério Público. E a sentença transitou em julgado, sem sofrer qualquer recurso.

Já na Colômbia, a admissibilidade, segundo a Corte Constitucional, preferencial é pela adoção apenas por uma pessoa homoafetiva, a individual independentemente do sexo, como demonstra decisão prolatada, em 23 de maio de 2012, ao permitir definitivamente a adoção de dois irmãos pelo jornalista americano Chandler Burr, cuja custodia foi retirada por ser homossexual e depois restituída provisoriamente. O tribunal ordenou a entrega definitiva da custodia dos dois irmãos a seu pai adotivo. Este julgado remonta a 2009, quando o referido jornalista solicitou a adoção de duas crianças abandonadas, de 13 e 8 anos, as quais lhes foram entregue em adoção no dia 24 de março de 2011, mas poucos dias depois, quando iam viajar, o Instituto de Bem-estar Familiar soube da condição de homossexual de Burr e suspendeu o processo, levando-o a recorrer. Em 28 de agosto de 2014, segundo Reuters (2014), a Colômbia aprova adoção por casais do mesmo sexo com restrições, ou seja, a Corte Constitucional, por seis votos a favor, e três contra, aprovou o direito de adoção a um casal de mulheres, uma das quais é a mãe biológica. Segundo o Magistrado Luis Ernesto Vargas, que presidiu a sessão, o deferimento foi dado com observância aos princípios do superior interesse da criança e da convivência familiar. E recentemente, o 18 de fevereiro de 2015, a citada Corte negou a possibilidade de adoção para casais de pessoas do mesmo sexo, mas manteve a permissão para adoção quando a criança é filha ou filho biológico de um dos membros do casal. Esclarecendo esta decisão, tomada por cinco votos a favor e quatro contra, por Twitter o Tribunal disse: “os casais do mesmo sexo só pode adotar quando a solicitação recair sobre o filho biológico de seu companheiro ou companheira permanente” (Folha de São Paulo, 2015, p.1). Ou seja, é uma adoção restritiva. Excluindo a possibilidade de adoção por casais homossexuais de crianças e adolescentes institucionalizadas. Observe-se, uma discriminação e uma afronta ao principio constitucional da igualdade.

Conclusões

A adoção por casais homoafetivos não se encontra prevista expressamente, quer no Direito positivo da Colômbia, quer no Direito Positivo do Brasil, como demostrado no curso deste trabalho. Mas sendo possível, diante dos princípios constitucionais e a interpretação extensiva.

A adoção homoafetiva nos dois países em estudo se realiza por via do Poder Judiciário; no Brasil aceita-se a adoção individual como a adoção conjunta, ou seja, o casal homoafetivo adota, ambos parceiros tomam para sem a criança como filha ou filho, enquanto na Colômbia, onde a pressão religiosa é mais marcante, só admite a adoção individual ou quando a pessoa vive com outra do mesmo sexo, se a criança a ser adotado for filha de um dos integrantes do casal homoafetivo, ou seja adoção unilateral, a que permanece o nome da mãe e acresce o outro.

Por consequente, necessário se faz a positivação da adoção por casais homoafetivos, para afastá-los dos subjetivismos e achismos individuais, dando clareza e segurança elaborados por pessoas que já tem uma pré-compreensão que precede e condiciona a interpretação, constituída pelas experiências vivenciadas, educação recebida, e religião adotada. Assim procedendo será garantido os direitos fundamentais as parcerias homossexuais e as crianças abandonadas o aumento de candidatos à adoção.

Referências

Acidigital. (2011). *A Colômbia deve proteger as crianças e rechaçar a adoção gay*. Disponível em <http://www.espaçojames.com.br/?cat=418id=786>.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompi lado.htm>.

Lei nº 8.069. (1990). Disponível em <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 2 ago. 2016.

Colombia. (2006). *Ley nº 1.098 de 2006: infancia y adolescência.* Disponível em <www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas1?=221>.

Dezem, G. M.; Aguirre, J. R. B. e Fuller, P. H. A. (2009). *Elementos do direito*: estatuto da criança e do adolescente. São Paulo. Revista dos Tribunais. v. 14.

Folha de são paulo. (2015). *Corte da Colômbia rejeita mudança em adoção para casais gays.* Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/02/ 1591931-corte-da-colombia-rejeita-direito-a-adocao-para-casais-homossexuais.sht ml>.

Número de católicos cai e aumenta o número de evangélicos. (2015). Disponível em <https://noticias.gospel.prime.com.br/católicos-cai-aumenta-evangélicos>.

Lôbo, P. (2008). *Famílias*. São Paulo: Saraiva.

Perrot, M. (1993). O nó e o ninho. *Revista Veja 25 anos*: reflexões para o futuro. São Paulo, 75-81.

Colombia, el sexto país con más católicos. (2013). Disponível em <www.semana.com/mundo/articulo/colômbia-sexto-pais-mas-católicos/333397-3>.

Reuters. (2014). *Colômbia aprova adoção por casais do mesmo sexo com restrições.* Folha de São Paulo. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ mundo/2014/08/1507742-colombia-aprova-adocao-por-casais-do-mesmo-sexo-com-restricoes.shtml>.

Rios, R. R. (2002). *A homossexualidade no direito.* Porto Alegre: Livraria do Advogado

MESA 7_14

FILOSOFÍA DESDE LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES Y LABORATORIOS DE INNOVACIÓN

Coordinadores: Uriel Ignacio Espitia Vásquez y Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos.

Comprender los jóvenes de hoy bajo la perspectiva del consumo

JUAN ANTONIO TAGUENCA BELMONTE

Introducción

El proceso que, por simplificación, llamamos globalización, condiciona intenciones a través de un cambio en las creencias de lo posible y en las actitudes que accionan su consecución. Para ello el espacio simbólico se trasforma por medio de la comunicación mediada de símbolos que cambian de lugar, dejando incondicionado el espacio histórico -éste sigue configurando la distribución de recursos tanto materiales como simbólicos-, haciendo posible que surjan intenciones individuales en un marco condicionado colectivamente, pero negado, en su conjunto, como condición de las mismas, lo cual hace aparecer al individuo como libre y racional, y no objetivado históricamente por procesos de dominación que lo traspasan, funden y confunden, escondiéndolo tras el velo de una ilusión de libertad. Esta libertad no es tal, pues su elección se halla sujeta a un rango objetual, aunque no determinada en unidades de objeto precisas. No obstante, lo importante es que la elección de los individuos se encuentra convenientemente orientada hacia el consumo más adecuado según la posición social que ocupan en un campo concreto.

Identidad juvenil en los tiempos de la globalización

Para elaborar el concepto de identidad juvenil en los tiempos de la globalización -que se halla atravesada por la familia, el género, la clase social, la educación, el territorio y las relaciones socio-históricas entre y dentro de las edades-[15] partimos de la necesidad que el mismo tenga un

[15] Margulis (1996) y Urresti (1998), citados por Bonvillani (2013) nos dan cuenta de varias de estas dimensiones que atraviesan la juventud.

carácter teórico y no empírico. Esto imposibilita tratarlo desde el punto de vista biológico,[16] rango de edad (Taguenca, 2009). Por tanto, debemos encontrar en otro lugar aquellos rasgos comunes que definan a esta categoría social como propia y que nos permitan conformarla como concepto teórico, por un lado, y como un concepto relacional, es decir, relacionado con el consumo, por el otro.

La juventud se constituye como una identidad de tipo individual dotada de las cuatro características señaladas por Foucault (2005), a saber: "es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas)" (p. 172). La última característica señalada por Foucault es especialmente útil, ya que muestra el carácter distributivo de las fuerzas. Pues bien, estas fuerzas son sociales y remiten a una distribución del poder por edades, desigual. En este sentido, es necesario atender a que "es en la forma del 'otro generalizado' que los procesos sociales influyen en la conducta de los individuos involucrados en ellos y que los llevan a cabo, es decir, que es en esa forma que la comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros individuales; porque de esa manera el proceso o comunidad social entra, como factor determinante, en el pensamiento del individuo." (Mead, 1982, p. 185). Aquí estamos ante una forma de reproducción social que se define mediante la generalización de los otros y que da forma a una identidad bien definida por esa misma generalización que reproduce a la sociedad.

¿Podemos hablar de identidad juvenil global? No en un sentido estricto. Pero vayamos por partes, en primer lugar los jóvenes se identifican por una convención que nace de la necesidad

[16] Recordar al respecto que después de las segunda guerra mundial ya se inician los procesos que visibilizan a los jóvenes con gran fuerza: aceleramiento industrial, científico y técnico; oferta y consumo cultural y discurso jurídico. En este sentido: "La "edad" adquiere a través de estos procesos una densidad que no se agota en el referente biológico y que asume valencias distintas, no solo entre diferentes sociedades, sino en el interior de una misma sociedad al establecer diferencias principalmente en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en la sociedad" (Reguillo, 2007).

política de administrarlos: el rango de edad, variable biológica, no social. Desde esa perspectiva nos es más útil identificar generaciones. Una generación comparte estructuras sociales, económicas y culturales comunes, y agentes socializadores que los dotan de símbolos equivalentes -interpretados en los mismos sentidos, aunque puedan diferir los términos usados- que cumplen con su función de reproducción e integración social desde los planos de: los principios que se dan por descontado, las intenciones que se dan por asumidas y las herramientas para la acción transformadas en capacidades. Es esta socialización común, unida a las estructuras, lo que configura un contexto histórico en permanente movimiento: proceso que el individuo interioriza y manifiesta hacia el exterior, transformando desde una creación condicionada su "mundo de la vida", pero dejando lo incuestionado –la dominación-, que queda como caja negra vacía de conocimiento, aunque sustento de todo saber y acción.

Ahondando en el sentido expresado en el párrafo anterior, debemos apuntar que la globalización, que es una fase más del desarrollo del sistema económico capitalista, va unida a un cambio de modelo social que tiene implicaciones no sólo en el plano económico sino también en la esfera cultural, política y de comunicación. Al respecto, debemos considerar este cambio no sólo desde una perspectiva macro-social, sino también –y esto nos parece importante- desde las consecuencias en el nivel micro, más concretamente en la identidad.

No se deben considerar, pues, únicamente los alcances geográficos y las estructuras sociales que alcanzan al individuo desde las instituciones. Hay que consignar también los alcances que dichos cambios tienen en la conciencia de sí mismo que posee el individuo. Ambos aspectos –estructura social y conciencia individual de sí mismo- forman las intenciones, las herramientas para la acción y la acción social individual, y colectiva misma. Lo hacen desde un cálculo racional que une medios y fines confinados, por un lado, por las capacidades sociales adquiridas en la socialización, que se unen a prácticas sociales admitidas basadas en cálculos probabilísticos de éxito y, por el otro, a intenciones surgidas de la interiorización de una "conciencia de sí" cuyo

origen es estructural -por lo menos en cuanto a los limitantes y las negaciones de lo posible- y que son interpretadas como libre albedrío y llevadas al campo de la acción social.

En este contexto lo primero a destacar es que la globalización supone un cambio fundamental dentro del propio modelo capitalista. Nos referimos aquí a que el énfasis pasa de la producción al consumo. Esto no es sólo un cambio con repercusiones importantes en la esfera económica; es también un cambio con repercusiones profundas en las construcciones de identidad. Si en la anterior etapa del capitalismo el trabajo definía al individuo y clasificaba a éste en una comunidad que los marxistas llamaron clase social, en la nueva etapa los individuos quedan desagrupados de su conjunto de pertenencia, mismo que se originaba en su actividad productiva, para quedar aislados y al tiempo integrarse a un conjunto mayor y más difuso: los consumidores.[17] Ello no quiere decir que este nuevo modelo carezca de instituciones y normas reconocibles. Lejos de ello, éstas permanecen, aunque con una nueva configuración tanto en alcances como en contenido.[18]

[17] Ello no quiere decir que el trabajo no tenga capacidad explicativa en las sociedades actuales -aunque éste haya pasado de ser regulado y seguro, a desregulado y precario- pero sí que ha dejado de ser la categoría analítica predominante de lo social.

[18] En efecto, como nos recuerda Bauman (2010): "a lo largo de la primera parte de la historia el capitalismo se caracterizó por la posición central que ocupó simultáneamente el trabajo en los planos individual, social y sistémico. En verdad, el trabajo servía como vínculo que mantenía unidos motivación individual, integración social y dirección sistémica, y como la mayor institución responsable de la congruencia mutua y la coordinación (…) Pero el trabajo ha sido "descentralizado" también en los planos social y sistémico. En cada nivel la libertad de consumo ocupa su lugar. Ahora asume el papel crucial de vínculo entre los mundos vitales de los individuos y la racionalidad orientada a un fin del sistema: una fuerza mayor que coordina la acción motivada del individuo, la integración social y la administración del sistema social" (pp. 184-186).

Los jóvenes bajo la perspectiva del consumo

La sociedad de consumo que viene a sustituir a la sociedad de la producción necesita acrecentar la individuación, desarticular cualquier tipo de comunidad política lo suficientemente activa y poderosa para transformar el *estatus quo* existente y colectivizar el consumo a través de individuos desagregados. Paradójicamente esta sociedad necesita de aquello que destruye –la comunidad, lo colectivo- para permanecer, pero también necesita de esa destrucción, consecuencia inevitable del acrecentamiento de la individuación, para crecer. Pero si no crece también desaparece. ¿Cómo resolver esta aparente paradoja? Decimos aparente, pues nos parece que estamos ante una falsa paradoja. El proceso de individuación que se da no es libertario sino condicionado a un fin sistémico. En efecto, el consumo objetual y del "sí mismo" –éste sujeto a una conformación del individuo con base en su propia objetivación como objeto de consumo-[19] dota de una identidad individual que identifica al tiempo que permite subconjuntos de pertenencia social no permanentes, pero que igual fungen como integradores en el plano económico, cultural, simbólico, político y social. En este sentido, la unidad de consumo no es individual sino grupal y el grupo forma un colectivo que identifica tanto al individuo, como al grupo por los bienes y servicios adquiridos en un momento dado. Los consumidores se hallan disgregados en parcelas exclusivas que sirven para identificar pertenencias y excluir.

Los jóvenes no escapan de esta dinámica del consumo como una de las dimensiones que definen su identidad en los tiempos de la globalización.[20] Al respecto, generan una identidad

[19] Al respecto Bauman (2007) nos dice: "Los miembros de una sociedad de consumidores son ellos mismos bienes de consumo" (pp. 83-84).

[20] Como nos lo recuerda Bauman (2008): "Más que ninguna otra cosa, globalización significa que la red de dependencias está adquiriendo rápidamente un alcance mundial, un proceso que no está siendo acompañado por una extensión similar de instituciones viables de control político y por la aparición de algo que se asemeje a una cultura auténticamente global" (p. 93).

basada en el consumo de sí misma, desde lo individual y lo colectivo, que se relaciona dinámicamente con otras dimensiones: familia, etnia, género, clase, educación, espacio e historia.

En los jóvenes actuales se da un desplazamiento de la "ética del trabajo"[21], como importante para la conformación identitaria, hacia el consumo. En este sentido, Bauman (2010) señala que:

> Recordemos que la preocupación por la adquisición de los bienes y servicios que se pueden obtener sólo mediante el mercado ha tomado el lugar que antes ocupaba la "ética del trabajo" (aquella presión normativa de buscar el significado de la vida, y la identidad del yo, en el papel que uno desempeña en la producción, y en la excelencia del desempeño de ese papel que se demuestra con una carrera exitosa […] La orientación del consumo que quía la vida individual puede servir adecuadamente, a nivel social, como factor principal de integración social (pp. 186 y 199).

Integración social mediante el consumo individual, permanencia del orden político a través del acceso de una "mayoría restringida"[22] a productos y servicios. De esa manera para los consumidores la demanda de objetos ocupa el lugar de las demandas sociales y su oferta la posición de la política. Los efectos aquí son creadores de identidad, también para la juventud, en cuanto son definidores de símbolos colectivos que afectan a la conciencia del sujeto, restringiéndola a su equivalencia de consumo alcanzado. Esto genera individualidades libres de elegir entre productos

[21] Como nos comenta también Bauman (2008): "(…) "la ética del trabajo" de la primera edad industrial era un intento desesperado por reconstituir en el entorno frío e impersonal de la fábrica, mediante el mando, la vigilancia y el régimen punitivo, el mismo gusto por el trabajo eficaz que los trabajadores y artesanos desplegaban de forma natural en la densa red de intercambios comunales [y más adelante, atendiendo al desplazamiento de la ética del trabajo por el consumo] Lo "guay" (…,) parece usurpar la "ética del trabajo" para instalarse como la disposición mental del capitalismo avanzado de consumo. "Guay" significa huida del sentimiento, huida desde la confusión de la intimidad real hacia el mundo del polvo fácil, del divorcio intranscendente, de las relaciones no posesivas" (pp. 21-47).

[22] Por "mayoría restringida" nos referimos aquí a consumidores con poder adquisitivo suficiente.

que integran socialmente, al tiempo que clasifican entre individuos con recursos suficientes –"los nuestros"- y los que no los poseen –"los otros"-. En último término, para los individuos sin recursos la elección se vuelve control políticamente administrado de sus objetos de consumo y de ellos mismos en cuanto no se hayan integrados sistémicamente.

Conclusiones

El "nosotros los jóvenes" se conforma sólo a través de equilibrios inestables de orden y conflicto en los que lo dado y la creación se manifiestan en continuas pugnas por el dominio de los campos simbólicos y materiales. Esto hace de la identidad juvenil algo frágil –"líquido"- que escapa al teórico que pretende una definición uniforme con características bien definidas.

Es paradójico que un concepto como el de identidad -que hace referencia a lo idéntico, a lo igual, al ser sí mismo de una persona respecto a los demás- sea el referente de una juventud plural y cambiante cuya única uniformidad es el rango de edad –variable cuantitativa, no cualitativa-. La paradoja pueda resolverse desde un punto de vista teórico, al menos parcialmente, desde la construcción múltiple y en transición del ser sí mismo de una persona joven.

En esta ponencia hemos considerado al consumo como una dimensión teórica que atraviesa a la identidad juvenil, y que se relaciona con otras: familia, etnia, clase social, género, educación, espacio e historia. Unas y otras son interdependientes entre sí y se condicionan mutuamente, aunque el espacio y el tiempo contengan a todas las otras.

El consumo clasifica y compone grupos juveniles por lo que sus miembros consumen, lo que permite una clasificación que remite a relaciones de poder entre jóvenes coetáneos y entre distintos tipos de jóvenes con distintos tipos de adultos. Ambos tipos de relaciones se constituyen

con base en la aceptación o enfrentamiento ante la "cultura dominante"[23], que en la actualidad es global y de consumo.

De este modo, partiendo de un concepto de identidad juvenil, inabarcable por su atomización, hemos llegado a una concreción teórica, que no es única ni unívoca ni permanente, pero que tiene la virtud de indagar sobre una de sus dimensiones principales, la del consumo. Este modo de proceder no niega la posibilidad de otras dimensiones para el análisis, al contrario hace posible una perspectiva más compleja y abarcadora al tener en cuenta la introducida en el presente artículo.

Referencias

Bauman, Z. (2010). Libertad. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Bauman, Z. (2007). Vida De Consumo. Ciudad De México, México.: Fondo De Cultura Económica.

Bauman, Z. (2008). Comunidad. En Busca De Seguridad En Un Mundo Hostil. Madrid, España: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2015). Esto No Es Un Diario. Ciudad De México, México.: Paidós.

Bonvillani, R. C. (2013). Jóvenes Hablando De Jóvenes: Estudio De Cómo Se Enuncian A Sí Mismos Los/Las Jóvenes Estudiantes Del Nivel Secundario Y De Sus Prácticas Juveniles. El Caso De Los Estudiantes Secundarios De La Escuela Normal Superior "Justo José De Urquiza" De Río Cuarto (Tesis De Maestría). Recuperado De Http://Cedoc.Infd.Edu.Ar/Upload/Tesis_Bonvillani_Unlp.Pdf

[23] Para definir "cultura dominante" partimos de la base de que existe en las sociedades actuales una amplia pluralidad de culturas en competencia. La dominante es aquella que logra una mayor aceptación en cuanto a los principios, valores, costumbres y consistencia en sus rasgos culturales. Esta aceptación se convierte en conductas acordes con lo esperado, con lo que las bases del poder -a las cuales están sujetos los individuos que lo detentan, pero también los que no lo tienen- se mantienen firmes -aunque en un equilibrio inestable- e incuestionadas.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). Una Invitación A La Sociología Reflexiva. Ciudad De México, México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). Vigilar Y Castigar, Nacimiento De La Prisión. Ciudad De México, México: Siglo XXI.

Mead, G. H. (1982). Espíritu, Persona Y Sociedad Desde El Punto De Vista Del Conductismo Social. Barcelona, España: Paidós.

Reguillo, R. (2007). Emergencias De Culturas Juveniles. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Taguenca, J. A. (2009). El Concepto De Juventud. Revista Mexicana De Sociología, 71(1), 159-190.

La participación infantil como un reto pedagógico

PAOLA ANDREA NOVOA ROJAS
GINNA CATALINA QUINTERO ELIZALDE
ADDA GERALDINE MENDOZA MEDINA

La presente ponencia expone los resultados de la experiencia desarrollada en el Centro de Expresión Artística Mafalda (Bogotá) con niños de 3 a 5 años. El estudio inició con una observación para identificar el contexto y dinámicas generadas en los distintos espacios de la institución. Dichas dinámicas, vividas, reflexionadas, documentadas terminaron conformando un objeto de investigación, donde, como maestras en formación, se ha sugerido que a través de la metodología de exploración asistida[24] y el juego, se generan preguntas problematizadoras a los infantes, evidenciando el reconocimiento de sus voces y acciones, promoviendo de esta manera un escenario posible de participación infantil.

El proyecto de investigación se ha llevado a cabo durante 8 meses, mediante los cuales las maestras en formación han reflexionado sobre sus prácticas pedagógicas, realizadas en algunas instituciones de primera infancia, en las cuales no se ha evidenciado el reconocimiento del niño como un sujeto participativo capaz de expresar, opinar y proponer desde sus intereses y necesidades e incidir en las decisiones que lo afectan a sí mismo y al otro, por esta razón se ha evidenciado la relevancia de comprender y profundizar sobre la participación infantil como un reto pedagógico.

A partir de lo observado en el contexto, se planteó la pregunta de investigación la cual es, ¿cómo comprender los procesos de participación infantil en relación con la exploración asistida y

[24] La metodología de exploración asistida se basa en realizar preguntas al niño, que le permitan construir su conocimiento y darle sentido a sus acciones (Díaz, 2011).

el juego, del grupo 5 del Centro de Expresión Artística Mafalda, en la ciudad de Bogotá? De esta manera se propuso un objetivo general que busca comprender el proceso de participación infantil en relación con la exploración asistida y el juego. Derivándose del mismo, objetivos específicos los cuales son: Identificar qué relación existe entre la participación infantil y la exploración asistida del grupo 5 del Centro Artístico Mafalda. E Incentivar la participación de los niños del grupo 5 a partir del diseño de ambientes para el juego.

Para este proyecto de investigación sobre participación infantil, se toma como base La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, la cual remite a los derechos de participación de los infantes que se especifican en los siguientes artículos:

- **Artículo 12**:

  1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (UNICEF, 2006, p. 13)

- **Artículo 14**:

  1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (UNICEF, 2006, p. 14).

  2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades (UNICEF, 2006, p. 14).

- **Artículo 17:**

  Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a la información y material procedente de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material

que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual, moral y su salud física y mental (UNICEF, 2006, p. 15).

Teniendo en cuenta estos derechos de participación se debe resaltar el papel fundamental que tienen los actores educativos y sociales, dentro de los distintos escenarios educativos en los cuales se acompaña a los niños, pues son quienes posibilitan al niño espacios y experiencias donde realmente pueda desenvolverse como sujeto participante.

Haciendo referencia a la participación infantil, conviene citar a Hart (1993) quien define la misma como: “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p.125). Es decir, que la participación de los niños debe posibilitarse por el Estado, la Familia y la Escuela, lo cual conlleve a que se cumplan dichos derechos estipulados en la Convención garantizando el reconocimiento de los niños en los distintos contextos.

Por lo tanto, se comprende que la metodología de la exploración asistida, desarrollada en la institución, es una posibilidad para incentivar la participación en los niños, teniendo en cuenta que en este contexto las maestras formulan preguntas a partir del cotidiano y en las actividades que realizan con los niños, con el fin de generar en el infante curiosidad hacia la búsqueda de una respuesta a partir de sus intereses y saberes previos.

Además, la docente no se encarga de dar respuesta a los niños, sino de crear incógnitas que conlleven a este a la búsqueda de una posible solución. Respecto a lo anterior, Díaz (2011), manifiesta que:

El desarrollo se encuentra mediado por preguntas permanentes a los niños, ¿Qué es? ¿Para qué es? ¿Qué puede pasar si…? ¿Por qué hiciste eso? y el aprendizaje surge

> del sentido implícito en los actos, de un reconocimiento de potenciales en los niños, les permite participar activamente y hacer reflexiones constructivas. (p.16)

En este sentido, Osorio (2013) afirma que "La participación de los niños y las niñas es un proceso permanente en la relación con los adultos y con los pares, que pone en interacción experiencias y saberes de las diversas generaciones" (p.9). De acuerdo a esto y en relación con lo que sucede en el jardín, se tiene en cuenta cómo a través de las situaciones presentes en el contexto se generan experiencias y posibilidades para que los niños sean partícipes desde la confrontación de sus opiniones e ideas con sus pares y con sus maestras, lo cual permite que la participación se manifieste en los distintos espacios.

El grupo de investigadoras ha observado que este proceso en el Centro de Expresión Artística Mafalda, se representa al momento de elegir, opinar o dar sugerencias sobre algún tema en específico, la voz del niño es valiosa, ya que a partir de sus opiniones, gustos, intereses e ideas se lleva a cabo cada proceso de la institución como: la creación del nombre que identifica los diferentes grupos, el personaje que se deriva de los mismos, los acuerdos de cada espacio, y los proyectos de transformación que se llevan a cabo con la participación de los diferentes actores sociales.

Un ejemplo de esto es el diseño participativo del antejardín, que se realiza con el fin de transformar y construir un espacio de interacción con su entorno a partir de sus intereses y opiniones, de esta manera concibiendo al niño como un sujeto que participa en la toma de decisiones que le competen tanto a sí mismo como a los demás.

Por otra parte, una forma de participación hallada en el jardín es el juego. Al promover el juego libre se propicia en los niños la socialización y comunicación, permitiendo que propongan, elijan y sugieran reglas o pasos para seguir un juego. Llegando a acuerdos o desacuerdos con sus

compañeros, lo cual genera una serie de conflictos, que se solucionan de una forma democrática donde se respeta la opinión y la decisión del otro.

En esta primera etapa de la investigación se ha encontrado que la participación infantil en el Centro de Expresión Artística Mafalda se da en relación con la exploración asistida; sin embargo, se ha evidenciado otras formas de posibilitar la participación como el juego tal como se señalaba antes, en el que el niño es capaz de resolver dificultades que se presenten, de forma autónoma, tienen la oportunidad de expresar sus gustos e intereses que se ven reflejados en sus voces y en las acciones que realizan al proponer sus juegos en colectivo.

Así mismo, a través de la observación que las maestras en formación han realizado, se llegó a considerar que el juego es innato en los niños siendo este una posibilidad de que los niños sean partícipes mediante este como actividad que posibilita la expresión de emociones, sentimientos e ideas que subyacen en el momento de jugar.

Teniendo en cuenta los Lineamientos pedagógicos y curriculares para la primera infancia (2010):

> El juego es una actividad que tiene valor en sí misma, improductiva; situada fuera de la vida corriente, que se da bajo unos límites de espacio y tiempo; se practica por diversión y se vive en un estado de ánimo marcado por el abandono y el éxtasis, la alegría y el placer. (p.56)

Teniendo en cuenta el juego, como categoría del proyecto, el equipo de investigación creó un plan de acción en el que se ha propuesto plantear un diseño participativo con los niños del grupo

cinco, el cual busca propiciar una experiencia en el espacio de la "casita"[25], este está dividido en tres etapas.

La primera es la etapa de exploración, que tiene por objetivo, recolectar información acerca de la procedencia, dinámicas e interacciones que surgen en el espacio de la "casita", esta se divide en dos fases, una se titula fase de observación en donde se observó las relaciones de juego que se dan entre los niños ¿Que juegan? ¿Cómo juegan? ¿Qué elementos son utilizados frecuentemente? ¿Cuáles no?, tiempos y espacios que destinan las maestras para el juego. Y la segunda es la fase de indagación en donde, a través de entrevistas a la directora, maestras y niños del jardín se logró conocer la historia y relaciones en este espacio.

La segunda etapa es la de Implementación en la que se espera diseñar ambientes para el juego a través de la participación de los niños en el espacio de la "casita" y la tercera es la de cierre, en la cual se quiere dar a conocer el proceso y resultado de la experiencia propuesta en la institución.

Para finalizar, la participación infantil se considera como un reto para las maestras en formación, puesto que como ya se había mencionado anteriormente es un tema que genera resistencias a nivel pedagógico en algunas instituciones que atienden la Primera Infancia, porque aún no se concibe al niño como un ser capaz de expresar, sentir, opinar, decidir e incidir en asuntos que lo afectan a sí mismo y a su entorno uno de los retos que se tienen como maestras, es posibilitar una participación "real" de los niños, que sean sujetos críticos frente a sus acciones y a lo que sucede en su entorno.

[25] La "casita" es uno de los espacios que hace parte del Centro de Expresión Artística Mafalda, es un espacio de juego, de acogimiento, de hospitalidad y que se asemeja a la habitación de los niños.

Es así que la experiencia de práctica en Mafalda, ha permitido a las maestras en formación cuestionarse sobre su quehacer como docentes y por ende reflexionar sobre cómo a través de la participación se hace visible la postura del maestro frente a las acciones pedagógicas con los niños.

Por lo anterior, como maestras de Educación Inicial se debe asumir una postura crítica y reflexiva que permita cuestionar y replantear las prácticas pedagógicas y los espacios que se están posibilitando para los niños; espacios que les permita formarse como sujetos políticos y críticos frente a los asuntos que los afectan directamente y de los cuales deben ser partícipes desde sus conocimientos, intereses y necesidades logrando transformaciones de estos contextos.

Referencias

Díaz, M. (2011). *Proyecto Pedagógico Educativo: Una educación para la vida desde los lenguajes de expresión artística*. Bogotá, Colombia: Centro de Expresión Artística Mafalda.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de: http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.* Bogotá, Colombia: UNICEF TACR.

Osorio, E. (2013). *Currículo para la formación de familias: Participación Infantil.* Bogotá, Colombia: Visuales Dar Ltda.

Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2010). *Lineamiento pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf

La fotografía como instrumento de comunicación en entornos digitales: Facebook en el contexto de un establecimiento educativo rural en Manizales

LUZ AMPARO ARROYAVE MONTOYA

La identidad sólo puede construirse en la interacción simbólica con los otros
Larrain, 2003

Las relaciones que se generan entre diferentes comunidades están mediadas por los instrumentos comunicativos que hoy en día se encuentran a nuestro alcance; los avances tecnológicos han contribuido a facilitar dichas relaciones. El Internet, el acceso a las redes sociales hacen que el proceso comunicativo sea más eficiente y colectivo por excelencia; sin embargo, esta hibridación de la tecnología nos está distanciando cada vez más de los que están a nuestro lado.

La identidad debe estar basada en el reconocimiento del "yo", presentarse un diálogo conmigo mismo para poder generar categorías compartidas con otros, lo que Larrain (2003) denomina "Identidad cultural o colectiva". Las redes sociales han proliferado en las últimas décadas permitiendo que las comunidades se acerquen, se conozcan, se reencuentren; esto hace parte de su identidad, de las maneras de reconocerse como individuo, como ser social y cultural. Las redes sociales surgen con la finalidad de que las personas compartan, se comuniquen e intercambien ideas, pensamientos y momentos; sin embargo la ingenuidad con la cual se acercan algunos grupos de personas los hacen vulnerables a los riesgos que allí se presentan. Zygmunt Bauman nos las presenta como una trampa, "Internet nos adormece con entretenimiento barato" y nos embelesa como a Narciso:

> Mucha gente usa las redes sociales no para unir, no para ampliar sus horizontes, sino al contrario, para encerrarse en lo que llamo zonas de confort, donde el único sonido que oyen es el eco de su voz, donde lo único que ven son los reflejos de su propia cara. Las redes son muy útiles, dan servicios muy placenteros, pero son una trampa (Bauman, 2016)

Las relaciones que se presentan en las redes sociales se están viendo relegadas a la presentación única del "yo"; como narciso la gran mayoría de usuarios de las redes sociales no pueden dejar de apreciarse en sus *selfies* y, lo más trágico, obsesionados consigo mismos se publican de manera exagerada, sin precaución, sin limitación; si bien es cierto que la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima son primordiales en el reconocimiento de la identidad, esto se desvirtúa al escuchar sólo el eco de nuestras representaciones, nuestros discursos, nuestros acontecimientos, no se presenta una relación reflexiva con el otro que nos permita construir comunidad; el concepto de social queda limitado al nombre de la herramienta.

Ahora bien, analizando las relaciones que se presentan en la red social *Facebook* entre individuos menores de edad, identifico que los jóvenes se enfrentan solos a este medio de comunicación por lo que están en riesgo: pérdida de la privacidad, violencia, pedofilia, suplantación de identidad, no hay prejuicios, ni tapujos. El afán por realizar la tarea de crear comunidades, o más bien de pertenecer a una, desdibuja el concepto como tal; como lo plantea Bauman no hace falta tener habilidades sociales para participar activamente de estas redes, puedes añadir o quitar "amigos" a tu antojo; en verdad la interacción se ve limitada al gusto o satisfacción del emisor, pues en cuento se enfrenten a algo que no satisfaga las expectativas, éste, simplemente podrá borrar al amigo, o reportarlo para que el contenido publicado sea borrado (Bauman, 2016). Esto no sucede en la vida real; las insatisfacciones o las diferencias no podrán ser borradas o suprimidas con un clic; por ello en la actualidad son más llevaderas las relaciones virtuales que las que son en vivo y en directo.

Nuestros jóvenes no están hallando su identidad, la interacción con el otro se ve mediado por los aparatos electrónicos y esto les está ocasionando graves dificultades en su relación con el otro real, los está distanciando de los que están a su lado y están perdiendo su capacidad para reaccionar ante las dificultades que generan la convivencia en sociedad, las relaciones sociales tienden cada vez a ser menos profundas.

De la fotografía a la moda del narciso

Los grandes avances tecnológicos, en la comunicación y en la generación y acceso a la información, en los cuales nos hemos visto inmersos en las últimas décadas, motivan a la población a acelerar los procesos de inmersión de éstas a la cotidianidad. La sociedad de la información y del conocimiento, que tan a menudo se nos presenta como la panacea de la contemporaneidad, deben ser tomadas y asumidas con responsabilidad pues muchos son los riesgos a los que la sociedad se enfrenta al asumir el reto de manera ingenua y sin precauciones.

La fotografía como tal nos ha permitido y nos permite dar a conocer el mundo, generar espacios de comunicación en el cual se evidencian las diferentes situaciones que nos rodean. En sus orígenes la fotografía era empleada para dar a conocer el espacio; se le otorgaban diferentes cualidades: informativas, comunicativas, artísticas. La fotografía sobrepasa el olvido, está en la capacidad de salvar la barrera del tiempo, captura lo efímero, es casi mítico el hecho de capturar el mundo sobre una superficie. En sus inicios era necesario realizar todo un procedimiento que requería ciertos conocimientos de química y física para poder llevar a cabo la toma de una fotografía, de igual manera era necesario contar con ciertos recursos para poder llevarlos a cabo, porque además de requerir cierto grado de intelectualidad era necesario contar con recursos económicos; esto involucraba seleccionar con rigurosidad la toma a realizar, con cuidado hacer el revelado, el positivado y fijado.

Sin embargo, hoy en día, la cámara fotográfica se ha convertido en un artículo propio de la sociedad, es una extensión del ser humano moderno; la encontramos a la mano en cualquier dispositivo móvil (celulares, *ipad*, *iphone*, *tablets*), aparece como medio para la comunicación de las masas y como lo plantea Susperregui (1987) "no importa la calidad sino la cantidad, los lugares y los momentos elegidos, por los fotógrafos esporádicos para pulsar el botón". Gracias a estos avances, los individuos están en la capacidad de capturarse y capturar su entorno y transmitirlo a su discreción; se evidencia la supremacía del "yo", nuevamente se ve transformada la finalidad de la comunicación donde participan varios protagonistas, ya sólo se percibe lo "*selfmedia*" en las redes sociales, ni siquiera tiene relevancia si el mensaje ha sido interpretado o conocido por el otro, el individuo ha centrado su atención en la presentación de sí mismo a través de la extensión de su propiedad; cada cosa que le rodea hace parte de su personalidad, lo representa, lo identifica y es ello lo que quiere comunicar y dar a conocer a gritos, de esta manera se sienten como habitantes del mundo, al estar en la red no se sienten en el anonimato, la cantidad de información publicada da estatus, la cantidad de amigos también. No es tanto lo real, sino el simulacro de pertenecer, supuestamente participar, hacer y sentirse parte de un colectivo aunque todos sean unos verdaderos extraños.

Las redes sociales son colectivas por eficiencia; sin embargo ¿hasta dónde podemos escudarnos en ello para justificar lo que allí acontece?; en estudios realizados en el año 2015 se ha planteado que el número de usuarios en las redes sociales va en aumento y se evidencia que cada uno de ellos se encarga de publicar una gran cantidad de imágenes, las cuales se evidencian en la red sin control, ni mesura. A grandes rasgos, entre las redes sociales más populares en el momento; *Snapchat*, *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram* se publican aproximadamente 2.005´257.600 imágenes por día (El Comercio, 2015).

Hay saturación, se reconfigura la fotografía como instrumento de representación cotidiana; ¿la *selfiemania* nos está volviendo narcisista en la era digital? O, ¿simplemente, la tecnología nos ha dado el lugar y el momento donde poder mostrarnos, encontrarnos y satisfacer la necesidad de autoafirmación y construcción de la identidad a partir de las valoraciones y opiniones de los "amigos de las redes sociales"?

El panorama resulta escabroso al analizar este tipo de situaciones que afectan a los usuarios de estas redes sociales; no empero, es mucho más escalofriante cuando encontramos situaciones de alto riesgo en menores de edad que se encuentran inmersos en las redes sociales sin ningún control. Cuando nos internamos en este tipo de análisis, juzgamos de manera rápida a las personas que no cuidan de su privacidad, los catalogamos (en algunos casos) como carentes de razón o de lógica; como lo plantea Heidegger somos en muchos momentos pobres de pensamiento, la racionalidad nos abandona en muchas situaciones de nuestra vida y en este caso en particular, nos dejamos seducir por los medios, el reconocimiento, la popularidad y caemos en el simulacro de vernos representados a través de poses extrañas: lengua afuera, boca torcida, ojos muy abiertos, poca ropa, fotos insinuantes, gestos groseros, entre otros. "La falta de pensamiento es un huésped inquietante que en el mundo de hoy entra y sale de todas partes" (Heidegger, 1994) y esto lo evidenciamos cada vez más en el tipo de fotografías que son publicadas en las redes sociales; nos falta pensar y pensarnos en este mundo digital.

Facebook en el contexto de un plantel educativo en el área rural

Nuestros niños y jóvenes se encuentran vulnerables, la soledad, la angustia, la incertidumbre y la ingenuidad se conjugan para generar un ambiente caótico. Al analizar las características de estudiantes de grado sexto de un plantel educativo en el área rural de la ciudad de Manizales se evidencia cierta inocencia ante el contacto y uso de las redes sociales; el grupo de indagación es de 53 de los cuales 36 tienen cuenta en *Facebook.* A pesar de que la edad mínima para acceder es de 13 años, nos encontramos con un 72% que no cumple con la edad reglamentaria.

Estos jóvenes se presentan absortos en las redes sociales, buscan cualquier espacio para poder acceder a ellas, indagan muchas maneras para estar conectados; los chat son los más populares entre estos menores de edad y la publicación de fotografías es sumamente llamativa para ellos.

En el descanso de las clases, los estudiantes evitan a sus compañeros por estar directamente relacionados con su dispositivo electrónico que les permite hablar con personas de manera virtual, en algunos casos, prefieren el contacto con los mismos compañeros del colegio por medio de las redes sociales; se evidencia la motivación a evitar el contacto físico. Al menos en la virtualidad podrán abandonar la conversación en el momento que prefieran.

Dentro de la indagación, encontramos que de esta población el 75% prefiere publicar *selfies* de todo tipo, incluyendo imágenes con poca ropa. La mayoría de veces que acceden a la red social Facebook, lo hacen sin la supervisión de un adulto. El 44% de los estudiantes publican otro tipo de fotografías que involucran a la familia, amigos y gustos; predomina el ponerse en evidencia motivando la vanidad, se reafirma la admiración de sus propios atributos físicos e intelectuales y los ponen en evidencia la mayor cantidad de veces posibles al día.

Estos pequeños no ven el riesgo en sus actos; al hacer un sondeo entre los niveles de seguridad que sienten ante las redes sociales, solo el 27% de ellos se ha sentido vulnerado alguna vez, consideran que lo que hacen no repercute en su seguridad y que aunque han visualizado material no apto para menores de edad en Facebook no piensan, ni han pensado en alejarse de ella. Por el contrario luchan y compiten entre ellos por contar con la mayor cantidad de amigos en la red social y la mayor cantidad de me gusta y comentarios en sus publicaciones.

La poca preparación y acompañamiento con que cuentan nuestros menores de edad en el uso de las redes sociales y la manera como emplean la fotografía para representarse es tan altamente perjudicial que genera caos en las relaciones verdaderas con sus pares, genera angustia

por la necesidad de estar conectados todo el tiempo, acciona necesidades ficticias de estar publicando y actualizando el estado de las redes sociales para que el mundo, su mundo digital los reconozca y los acepte como parte de un grupo social. Las condiciones sociales son difícilmente asimilables por los adultos, mucho más lo será para los que apenas se encuentran en el proceso de consolidación de su identidad; los que se encuentran en el camino por conocer el buen uso de las herramientas, nuestros niños y jóvenes. Urge propiciar escenarios donde las herramientas tecnológicas estén a favor del hombre y no sólo a su lado para devorarlo; los menores de edad deben asumir el reto de trascender en el acercamiento con el otro, deben reformular la manera en la cual construirán identidad a partir de sus relaciones y para ello debemos iniciar acciones educativas. Todos debemos cuidarlos y procurar porque los riesgos sean cada vez menores.

Referencias

Bauman, Z. (2016). Las redes sociales son una trampa. *El País.*

CEPAL, U. N. (2014). Derechos de la infancia en la era digital. DESAFIOS. *Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los Objetos de Desarrollo del Milenio*, (18), 12.

¿Cuántas fotos se comparten en las redes sociales cada segundo? (10 de junio de 2015). *El Comercio.* Recuperado de http://elcomercio.pe/redes-sociales/snapchat/snapchat-cuantas-fotos-suben-redes-socialescada-segundo-noticia-1817355.

Heidegger, M. (1994). *Serenidad.* Barcelona, España: Serbal.

Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, (21), 30-42.

Susperregui, J. M. (1987). La fotografía como medio de comunicación de las masas. *KOBIE*, (4), 193-200.

Experiencia de Acompañamiento Estudiantil del Programa de Psicología de la Universidad Libre: Recursos estéticos en la formación de jóvenes

MARNEL ESTHER ARROYAVE CHACÓN
PAOLA JENNYFER CARVAJAL TABORDA
LUZ ADRIANA CHAVES VILLEGAS
ELIZABETH TORRES TELLO

Objetivo

El Programa de Seguimiento Estudiantil se consolida para el segundo semestre del 2015, partiendo de una visión de la psicología, cuyo objetivo es la comprensión de cómo se construye el ser humano a partir de los ofrecimientos relacionales de su medio y cómo construye sus relaciones con el mundo que lo rodea, al ir organizando los sentidos y significados de sus vivencias (Villalobos, 2014; Delgado y Balegno, 2009; Colmenares, 2001). Desde esta mirada, situamos la formación educativa como una intervención en el desarrollo del estudiante en la que, por tanto, se tienen en cuenta sus intereses, inquietudes, recursos cognitivos, emocionales y relacionales.

Nuestra manera de abordar la educación de futuros psicólogos, nos ubica frente a un estudiante movilizado desde su propia experiencia hacia la comprensión de los distintos asuntos humanos y a la vez, nos demanda un acompañamiento desde su singularidad. Así, apuntamos a la construcción de nuevas vías de formación de profesionales sensibles, a la singularidad del ser humano y a los recursos con que cuenta cada uno.

El proceso de acompañamiento se apoya, además, en los ofrecimientos educativos en el aula, donde se vinculan los aspectos vitales de los estudiantes y, en esta medida, permitirles poner

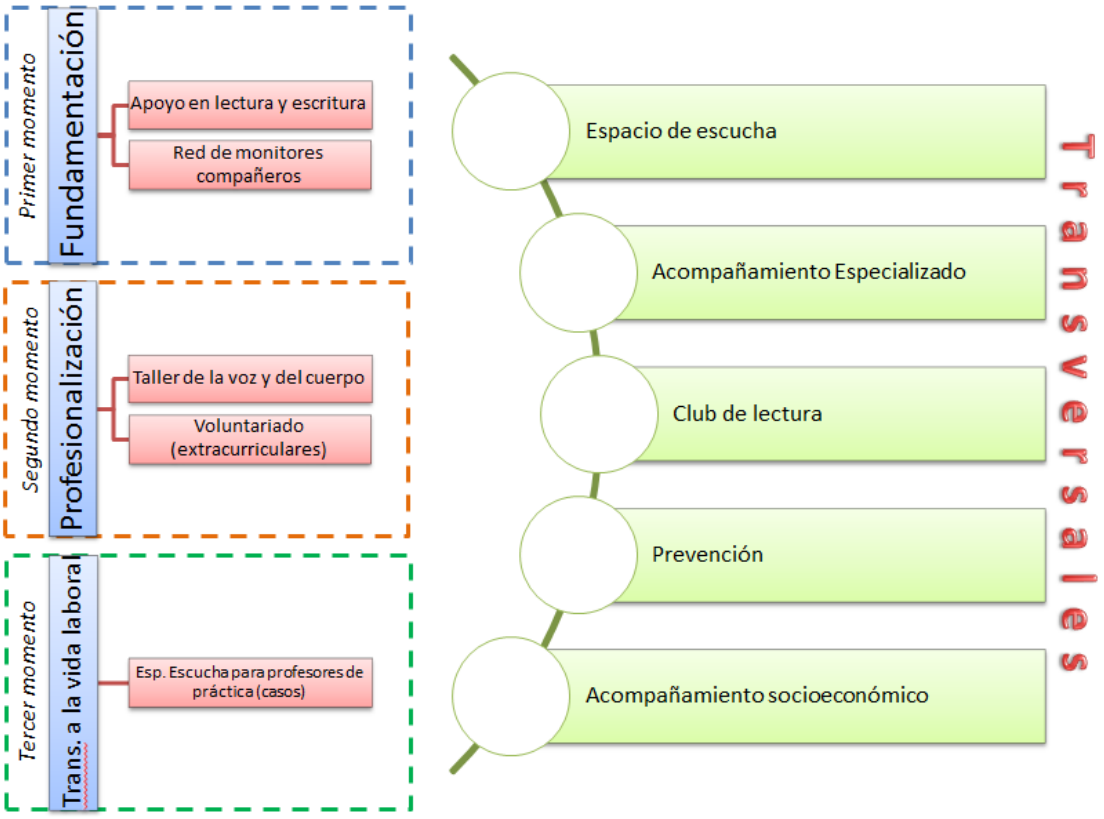
en común el sentido particular de su vivencia, a la vez que compartirlo a través del diálogo con los compañeros y el docente. Así, pueden situar ese conocimiento que han construido en su cotidianidad, en relación con el ofrecimiento teórico, de manera que les permita hacer consciencia de su forma de leer el mundo, cuestionar aquello que han constituido y re-elaborar nuevos modos de entenderlo.

Nuestro objetivo en este trabajo es dar a conocer la experiencia obtenida en esta manera de acompañar, a partir de la presentación de casos de estudiantes cuya vivencia de la formación ha cuestionado sus formas de asumirse y asumir las relaciones con los otros y con el mundo (incluyendo el conocimiento) y cómo a través de las propuestas del programa se ha podido acompañar en sus re-elaboraciones.

Metodología

Presentamos, de manera general, la estructura del Programa de Seguimiento que se puede observar en la Imagen 1, y posteriormente en los resultados se expone el detalle de las tres estrategias sobre las cuales se enfoca este documento.

Imagen 1. Estructura general del programa de seguimiento estudiantil de acuerdo con los momentos de formación



En el modelo propuesto, se pueden identificar tres momentos de formación que apuntan al objetivo del programa[26]: **Fundamentación** (primero a cuarto semestre): cuyo objetivo es que el aspirante admitido al programa se convierta en estudiante de psicología de la Universidad Libre. **Profesionalización** (quino a octavo semestre): cuyo objetivo es que el estudiante se convierta en

[26] El programa de Psicología de la Universidad Libre busca que el profesional sea capaz de resolver problemas y que al hacerlo esté en condiciones de: **a) Contextualizar sus actuaciones:** que pueda comprender y diferenciar los distintos contextos de actuación profesional, así como los momentos y circunstancias que hacen a cada situación concreta algo singular. **b) Comprender las situaciones que aborda:** que pueda identificar y dar cuenta de los determinantes y factores intervinientes en una situación problema dada. **c) Favorecer el cambio:** que pueda contribuir a la transformación de las situaciones en las que se demanda su participación en la dirección de la mejora, el bienestar y la calidad de vida. **d) Dar cuenta de su trabajo:** que pueda explicar el sentido y naturaleza de sus conceptos profesionales, así como los éxitos y desaciertos de sus actuaciones.

profesional de la psicología. **Transición a la vida laboral** (noveno y décimo semestre): cuyo objetivo es que el nuevo profesional asuma su rol en el sistema social, como ciudadano-profesional. En el presente documento nos centramos en las estrategias: Espacios de escucha, Taller del cuerpo y Taller de la voz; el primero se ofrece de manera individual, durante 1 hora. Los dos restantes se realizan en grupos de hasta 15 estudiantes, durante 2 horas, por cuatro sesiones cada taller.

Resultados

A continuación se presentan algunos casos de estudiantes que por diversas razones han estado en riesgo de desertar y han sido acompañados por el programa de seguimiento a través de estrategias que guardan en común, el uso de experiencias estéticas[27] y la relativización e interrogación del aspecto que tiene que ver con el tiempo de la formación en psicología.

Estos dos elementos se desarrollan en diálogo con la voz de algunos estudiantes que han sido acompañados por el programa de seguimiento. El trabajo emprendido con ellos revela cómo sujetos que no entran en los cánones del éxito académico, han logrado capitalizar su singular experiencia y virar el sentido del fracaso hacia el de oportunidad; y que además en términos de su formación lejos de detenerse, encuentran en este impase un profundo vínculo entre aquello que

[27] Katia Mandoki (2006), doctora en Historia del Arte se remonta a los orígenes etimológicos de la palabra estética, los cuales se derivan del griego αἰσθητική (aisthetikê) y quiere decir sensación, percepción, a su vez derivado de aesthenasthai, y del sufijo tés agente o sujeto αἴσθησις (aisthesis): sensación, sensibilidad, e -ικά (ica) relativo a. Por lo tanto, la estética hace referencia al **sujeto de la sensibilidad**. Desde su origen, el énfasis se ubica en el sujeto, quien es el que tiene la posibilidad de percibir y de dotar de sentido su vida. En esta vía, puede decirse que el sujeto tiene la capacidad de "conocer-se" a sí mismo, a los otros y los saberes, creencias, puntos de vista que circulan en el mundo a través de sus sentidos, sus percepciones y sensaciones, dejándose impactar de manera sensible con aquello que le resuena de manera profunda, lo afecta, lo cuestiona y lo transforma, a esta forma particular de conocer se le llama estesis (Mandoki, 2006).

han aprendido y sus propias vidas, relación que impulsa de una manera muy potente sus aprendizajes.

El tiempo de la formación en Psicología

Siendo esta una disciplina que se ocupa de lo humano, jamás podría dejar de interrogar a un aprendiz psicólogo, que amplía su conocimiento gracias a un continuo ejercicio de vaivén entre aquello que comprende de los otros y aquello que resuena en su propia organización; este tiempo que el estudiante se toma en hacerse sujeto y objeto de conocimiento no es el tiempo de los relojes, es un tiempo psicológico que demanda reorganizaciones a veces dolorosas, vueltas al pasado, detenciones, saltos; es un tiempo de profundo valor para la formación de un profesional cuyo recurso más potente de intervención es él mismo.

El programa de seguimiento acompaña estos procesos a través de ***espacios de escucha***, en los que se propende por una re-significación de aquello que comúnmente llamamos "atrasarse" o "fracaso", y a la luz de una concepción de desarrollo coherente con la que ofrecemos desde la malla curricular, apoyamos el trazo de un itinerario en forma de espiral, en el que el estudiante empieza a reconocer su ritmo, a hacerse dueño de su tiempo, que es en últimas hacerse dueño de sí. Al respecto una estudiante refiere lo siguiente:

> Tomé la decisión de aplazar materias, necesitaba este periodo de tiempo para re-estructurar y continuar con mi proceso. Considero que fue la decisión más acertada que pude tomar en este punto de mi formación académica…Le agradezco por las enseñanzas de vida que usted me ha otorgado, y por hacerme caer en cuenta que a veces el tiempo no es lo que cuenta, sino apostarle al bienestar, tomar los procesos con calma y hacer de la experiencia universitaria más significativa

Por otra parte, en los ***talleres del cuerpo***, se explora el lenguaje corporal como experiencia de reconocimiento, de transformación y de vínculo. Aquí también en consonancia con la malla curricular, se ofrecen experiencias afines a los acontecimientos cruciales que dejan huella en el despliegue de la organización psicológica. En una perspectiva en la que el desarrollo es comprendido como una serie de reorganizaciones, estas experiencias corporales permiten a los estudiantes re-vivir, actualizar procesos de organización propios a los primeros momentos de la vida, en los que el lenguaje corporal teje un continuo, una ruta, que en algunos casos refieren los estudiantes les ha ofrecido herramientas reparadoras.

> Lo valioso de esa sesión del taller para mí fue volver a sentir esa sensación de completud y unidad, estar más sincronizada en la relación mente-cuerpo. Aprendí a valorar e identificar en el movimiento los diálogos que propone el otro y el sentido que pueden traer detrás

También en ***los talleres de la voz***, se explora la voz y su estrecha relación con el cuerpo y la emoción, en estos ejercicios se propende por la conquista de una experiencia de coherencia y unidad; como resultante aparece una comprensión profunda de los procesos de constitución del "yo" y su relación con el lenguaje, procesos de tal complejidad que la razón no parece ser suficiente para su profunda comprensión, y es la experiencia vivida en el cuerpo la que permite integrarlos y apropiarlos. Estas experiencias sensibles o estéticas han llegado a los cursos, enriqueciendo y favoreciendo aprendizajes que amplían y favorecen la construcción del conocimiento[28].

[28] A este respecto, una afirmación importante en esta comprensión del sujeto estético, la enuncia Mandoki (2006), cuando señala:

> Al sujeto abierto al mundo y alerta a sus oscilaciones como lo describe John Dewey, al lugar desde donde se abre a la vida para nutrirse o se cierra para protegerse, es al que denominó como "sujeto estético". El sujeto del que se ocupa la estética es sensible al arte y a lo bello, como lo ha entendido la estética tradicional, pero también lo es a la ciencia y a la justicia, a lo razonable y a lo digno. Está igualmente expuesto a lo mezquino y a lo grandioso, a lo grotesco y lo elegante, a lo vulgar y lo fino,

> Quizá usted no pueda llegar a saberlo con certeza, pero en un momento de mi vida en el que sentía que aquello que experimentaba me fragmentaba en miles de pedacitos, este taller de la voz hizo las veces de espejo o de pozo de agua cristalina que al reflejarme, me hizo entender que aún era una sola, que aún podía encontrar unidad, sentido y coherencia en mi vida, pero que eso solo era posible si me detenía a contemplar lo suficiente esa imagen de mí, ese mí misma.

Impacto en la política pública y pertinencia social

La deserción estudiantil en el pregrado puede obedecer a diversos factores, estos pueden ser económicos, académicos, pero también puede deberse a circunstancias de orden individual y específicamente en el caso de este programa de psicología, a las dificultades que los estudiantes llegan a reconocer en la relación consigo mismos y con los otros, al participar de estrategias pedagógicas que implican siempre una vuelta sobre sí. En ocasiones estos factores se presentan de manera independiente, pero pueden confluir y llevar a que el estudiante presente un importante riesgo de interrumpir su proceso académico.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2009),

> Las estrategias que las instituciones de educación superior diseñan y ejecutan para su mitigación [de la deserción] deben ser integrales, considerar el periodo en el cual se presenta el riesgo de deserción y tener correspondencia con la caracterización o las especificidades de la historia de vida de los estudiantes, especialmente relacionadas con su rendimiento académico y su situación socioeconómica (p. 110)

---

a lo sublime y a lo banal. Puede ejercer incluso una valoración estética ante la dimensión ética o cognitiva al apreciar un concepto bien elaborado o un acto noble o sus contrarios (p. 54)

De tal forma, se considera valiosa esta experiencia en la que concebimos al estudiante universitario como sujeto en proceso desarrollo, y sobre el cual se están operando cambios y transformaciones vitales, producto de presiones, expectativas y representaciones que recaen sobre su nuevo lugar en el mundo, en la familia y la sociedad, bajo la categoría de ser "estudiante de universidad".

Así, asumimos que la atención sobre ciertos aspectos de la organización psicológica del estudiante, van a redundar necesariamente no solo sobre su salud mental, sino también sobre su desempeño académico en el curso de sus asignaturas, así como en su permanencia en la carrera, en sus relaciones con pares y maestros, además de consigo mismo. De la misma manera, el uso de los recursos estéticos como alternativa para conseguir un efecto sobre estos aspectos ya mencionados se considera relevante, dado que apelan a su conciencia de sí, a su sensibilidad y a sus posibilidades expresivas y vinculares.

Referencias

Colmenares, M. E. (2001). El nacimiento del sujeto psicológico. En B, Cyrulnik., F. Cano y J. P. Tassin, (Eds.). *La Consciencia: raíces biológicas y organización Psicológica* (pp. 91-128). Cali, Colombia: Casa Editorial Rafue.

Delgado, A. C. y Balegno, L. (2009). Un asunto de Consciencia. *Psicoanálisis: Revista de la Asociación Psicoanalítica Colombiana*, *21*(1), 130-142.

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Villalobos, M. E. (2014). *Desde la comprensión clínico-psicológica del sujeto autista hacia la comprensión del sujeto psicológico*. Colombia: U. V. Programa editorial.

El sentido de las salidas de campo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en la educación inicial.

CÉSAR AUGUSTO CRUZ.
DANIELA MARCELA GARCÍA.
KELLY JOHANA HERRERA P.
DEISY JOHANNA LÓPEZ.
MARIANA ANDREA RODRÍGUEZ.

Justificación

Actualmente existe una preocupación creciente por la reflexión, análisis, investigación y re-evaluación de los procesos pedagógicos relativos a la educación inicial. Las instituciones educativas que forman docentes de educación inicial, se ven cobijadas por nuevas políticas e interesadas en mejorar las condiciones profesionales de los futuros licenciados, desarrollan procesos de retroalimentación y de renovación curricular. La Fundación Universitaria Unimonserrate desarrolla estas transformaciones en su Escuela de educación y el programa de Licenciatura en educación preescolar.

Al hablar de las salidas de campo en un contexto social, es importante que se retome lo que se desprende de este concepto (sociedad), como los entornos a los que pertenecen los niños y niñas, las familias y los lugares en los se pretenden desarrollar las salidas de campo, entre otras, ya que al saber de su impacto y su pertinencia dentro de los procesos educativos, se generan grandes expectativas y curiosidades por parte de los infantes, quienes manifiestan, con su actuar y su manera de relatar lo sucedido en dichas salidas, que pueden ser o no significativas en sus procesos de formación, como seres humanos y agentes de cambio en la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede citar a David Ausubel (como se citó en, Ramírez y Martínez, s.f.), quien afirma que "se aprende una vez y nunca se olvida" (Ausubel ,1970), frase que ilustra la importancia de las salidas de campo en la transformación del pensamiento de quienes participan en ellas, ya que lo que se aprende es más significativo para cada infante y eso disminuye la posibilidad de ser olvidado, ya que enriquecen lo que se trabaja y se construye en las aulas de clase.

Objetivos

Teniendo en cuenta la contextualización desarrollada hasta ahora, se plantearon los siguientes objetivos para orientar el desarrollo de esta iniciativa:

- Reflexionar respecto al ser y quehacer pedagógico frente al impacto de las salidas de campo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en la educación inicial.
- Proponer una estrategia para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, por medio de las salidas de campo, orientada a los estudiantes de educación inicial.
- Construir una postura crítica frente al sentido de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en primera infancia.

Referentes teóricos

En esta ponencia se presentan los conceptos de educación en ciencias, el rol del docente en primera infancia y la idea que se tiene acerca de lo que es una salida de campo, lo cual permite determinar cómo se relacionan estos conceptos.

Actualmente aumenta más la necesidad de desarrollar iniciativas de estudios más detallados y profundos acerca de los procesos pedagógicos que se dan en la primera infancia. Uno de los

aspectos más importantes es promover la enseñanza de las ciencias, dejando de lado el imaginario de que estas no se pueden trabajar en esta etapa debido a su complejidad.

Al enseñar ciencias en la primera infancia se están fortaleciendo y acompañando ciertos patrones de conducta y comportamiento que los niños y niñas deben utilizar para desenvolverse efectivamente en la sociedad, lo cual contribuye a una formación ciudadana, desde la educación inicial (Gil, 1994).

De allí, que en este trabajo se piensa la ciencia desde la oportunidad de cultivar la habilidad de pensar en los niños y niñas, dándole importancia al contexto en general en el que se encuentra inmersa la institución y las preguntas que le surgen a los infantes desde la vivencia de su cotidianidad, fomentando en ellos el interés, la curiosidad, y el amor por el conocimiento y la escuela.

Como lo resaltan Guisasola y Motrenti (2006) “las ciencias naturales facilitan en primera infancia; por medio del juego, la observación, la exploración y el descubrimiento; el desarrollo de habilidades de pensamiento”

Es importante señalar que la formación del maestro, influye en el enfoque educativo que adquiera y desarrolle a través de su experiencia en los diferentes contextos a los que se enfrente, es así que un maestro en ciencias reconoce los conocimientos previos, fortalezas, habilidades y potencialidades de los niños y niñas, ampliando y mejorando su plan de trabajo, sus metodologías, el currículo, entre otros.

El maestro debe estimular a los niños y niñas a que busquen sus propias teorías científicas, generando inquietudes y despertando curiosidad por medio del diseño de ambientes, orientados hacia la búsqueda de respuestas frente al: ¿Qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Con quiénes? y

¿Cuándo? Todo este proceso debe basarse en las motivaciones, intereses y potencialidades de los estudiantes.

Siguiendo esta idea, las salidas de campo rompen con la rutina habitual de las clases y trasladan la construcción de conocimientos a espacios no formales, generando en los estudiantes y maestros expectativas e intereses por el entorno que los rodea y lo que éste tiene para enseñar, claro está, dependiendo en gran medida de la manera e intencionalidad que se les den a estas, pues se pueden convertir en una herramienta que fortalece la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales.

Metodología

Se debe tener presente que cualquiera y sea el trabajo académico que se vaya a realizar, implica un trabajo previo, en donde se analice y planee la ruta de acción pedagógica. Los elementos a tener en cuenta son: **la intencionalidad,** en la cual se debe aclarar el ¿para qué? y ¿por qué? enseñar ciencias; después se debe especificar que se va a trabajar, **los contenidos**; seguido de **las actividades** que se van a realizar y cómo y cuándo se va a compartir lo que se trabaje (Jiménez, 2006). No solo el trabajo en el aula implica tener una planeación, sino que también las salidas de campo.

Con el objeto de poner a prueba las ideas, se desarrollaron varias salidas de campo con docentes en formación de educación preescolar, las cuales permitieron fortalecer las capacidades de descripción y argumentación, debido a que se partió de la caracterización del lugar, identificando los componentes de un ecosistema en específico, identificando y estableciendo relaciones, diferencias entre las especies vegetales y animales que se encontraban allí.

Se desarrollaron algunas indagaciones con docentes y estudiantes de otros semestres sobre la importancia e impacto de las salidas de campo y se llevó a cabo, una revisión bibliográfica tanto

del referente teórico, documentos técnicos e investigaciones desarrolladas acerca de salidas de campo y aprendizaje en espacios no formales.

Resultados

Impacto en la política pública

Esta ponencia, responde y encierra los cuatro pilares de la educación inicial, los cuales son: literatura, juego, arte y exploración del medio**;** ya que los lineamientos pedagógicos y curriculares reconocen que el juego es innato en el ser humano, la exploración del medio es el descubrimiento que se tiene a través de su propio cuerpo y la interacción con el medio que lo rodea; la literatura abarca múltiples lenguajes, desde lo escrito, oral o corporal y el arte es una oportunidad para comunicar, reconocer, descubrir con otro y su entorno (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012).

Las salidas de campo atraviesan por diferentes momentos, entre ellos están los que señalan los lineamientos pedagógicos curriculares: la observación superficial o detallada de todo aquello que llama su atención además la elección de materiales, formulando preguntas e hipótesis frente a lo que se encuentra.

Maestros y Maestras en formación

Como resultado de la indagación hecha a los docentes en formación de diferentes semestres, se puede mencionar que señalaron la importancia de las ciencias naturales como un dispositivo que permite la construcción de un pensamiento científico infantil, partiendo de los intereses que surjan a partir de los diferentes estímulos que les ofrece su medio, es así cómo se vinculan los saberes previos de los niños y niñas con el sentido que le den, esto permite fortalecer su creatividad, curiosidad e imaginación.

También mencionaron que las ciencias naturales en educación inicial conducen a realizar hipótesis e indagaciones, partiendo de reflexionar y dar respuesta a sus preguntas.

Es así que los maestros y maestras en formación señalaron que la función de ellos en este proceso es fundamental para que el niño y niña identifique, reconozca y asuma su postura crítico-reflexiva.

Propuesta metodológica

La planificación de las salidas de campo, es quizás una de los pasos más importantes para la llevarla a cabo, por esta razón se deben responder preguntas como: Para qué (objetivos), Qué (contenidos), Cómo (actividades o metodologías), Con qué (recursos), Con quiénes (actores involucrados en el proyecto), cuándo (distribución del tiempo) y espacio (González, 2009).

A continuación, se presenta una tabla con la propuesta elaborada.

Salidas de campo para niños y niñas de primera infancia.	
ANTES	• Averiguar características sobre el lugar a visitar. • Trabajar elementos (factores bioticos y abioticos) sobre el ecosistema. • Preguntar y generar duda en los niños y niñas sobre alguno de estos elementos. • Establecer una ruta de trabajo: plantear un interrogante que los niños, niñas y docentes deben resolver a partir de la visita.
DURANTE	• Observar, escuchar las preguntas que surjan. • Permitir que los niños y niñas exploren el lugar.
DESPUÉS	• Realizar un conversatorio con los niños y niñas. (utilizar videos, imágenes y recursos que se hayan obtenido de la salida) • A partir de las conclusiones que resulten de ese

	conversatorio integrar lo aprendido tanto en el aula como durante la salida de campo ● Hacer una retroalimentación en donde se identifique, junto con los niños, lo que funcionó, lo que no y cómo mejorarlo.

Conclusiones y recomendaciones

Para nosotros, lo que señala Coll (2003), es de vital interés, ya que hay que tener en cuenta que las salidas de campo, son experiencias pedagógicas que buscan lograr una interacción de quienes participan en ellas, con el mundo que los rodea y de esta manera tener un acercamiento más próximo a la realidad, permitiendo así, darles un mayor sentido, trascendencia y enriquecimiento a estas vivencias, tanto a nivel educativo, profesional y social (Coll, 2003).

Los aprendizajes que dejan las salidas de campo en las infancias, despierta en los niños una actitud investigativa que desarrolla y fortalece sus procesos cognitivos, psicológicos y sociales, teniendo en cuenta lo que en casa y escuela se va construyendo, de manera tanto individual como colectiva.

Por todo lo anterior, sabemos que las ciencias naturales responden a los estándares que se proponen, permitiendo a los niños y niñas contar con una teoría integral del mundo, aceptando una concepción de sí mismo en relación con la sociedad y la naturaleza.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación Inicial en el Distrito.* Bogotá.

Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de innovación Educativa 120*, 37-43.

Educación Inicial - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-51456.html

Gil Pérez, D. (1994). Relaciones Entre Conocimiento escolar y Conocimiento Científico. *Investigación en la Escuela*, (23), 1-16. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/23/R23_2.pdf

González, A. (2009). La importancia de la excursión didáctica y su planificación. *Centro, localidad, provincia: Palma del Río, Córdoba.*

Guisasola, J. y Motretin, M. (2006). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias? una revisión de las investigaciones. España: *Universidad Del País Vasco.*

Jiménez, M. (2006). La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso. Maestría en educación énfasis docencia de las ciencias experimentales. España: *Universidad de Antioquia.*

Ramírez, D., Ramírez. N. y Martínez, D. (s.f.). *Sentido de pertenencia por el ambiente natural en el que conviven los niños y niñas de los grados 1 ° a 3 ° de la institución educativa rural palmichal, al retorno del desplazamiento forzado en el municipio de San Carlos Antioquia (Licenciatura en pedagogía infantil).* Universidad Minuto de Dios, Tolima, Colombia.

Inclusión educativa del centro de automatización industrial (SENA) a través del b-learning en población desplazada

JESÚS DAVID AGUDELO VALLEJO.
RUBÉN DARÍO CÁRDENAS ESPINOSA.

Objetivo

Presentar la experiencia de inclusión educativa en jóvenes y adolescentes víctimas de la violencia desarrollada en el Centro de Automatización Industrial del SENA Regional Caldas, a través del B-Learning en población desplazada del Municipio de Supía del Departamento de Caldas, mediante la reestructuración del curso "Manejo Básico de Herramientas Informáticas", enfocándolo a la adecuación de un nuevo resultado de aprendizaje, traducido en un módulo que permita incorporar a los aprendices a la formación virtual, como alternativa viable a la educación presencial, con el fin de cualificar sus competencias laborales.

Resultados

- El desarrollo de la prueba piloto para la reestructuración del curso Manejo Básico de Herramientas Informáticas orientado a treinta jóvenes y adolescentes víctimas de la violencia en el municipio de Supía, se ha transformado en un espacio que permitió el acercamiento y la interacción de los aprendices al modelo de educación virtual.
- Los aprendices de la población víctima del Desplazamiento formados a través del curso reestructurado, dominaron los elementos básicos en el manejo de herramientas informáticas y de comunicación como: correo electrónico, chats, procesadores de texto, programas para presentaciones y navegadores web, necesarios para la formación virtual.

- Los jóvenes y adolescentes que realicen el curso reestructurado, deben tener un amplio panorama de opciones educativas virtuales, como un medio de difusión de las alternativas que presentan las instituciones educativas del país.
- La propuesta de reestructuración diseñada a partir de la prueba piloto, reflejó la necesidad de ampliar en su intensidad horaria, de 40 horas actuales a 60 horas, distribuidas así:

a. 40 horas en el desarrollo de las competencias en el manejo del computador: dominio del teclado y el mouse, creación y publicación de documentos, creación de carpetas, búsqueda en Internet, correo electrónico y trabajo en equipo.
b. 20 horas en el desarrollo de las competencias en la Introducción a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje: ¿qué es la educación virtual?, propósitos, ventajas, oportunidades, práctica de uso de la plataforma virtual a través de un curso virtual donde se aprenda como inscribirse al curso, las opciones de la plataforma, subir y descargar archivos, participar en foros, clases virtuales, evaluaciones y trabajo colaborativo, oferta educativa del SENA y de otras instituciones.
c. Un instructor podrá impartir el curso, brindando acompañamiento durante el transcurso del mismo, y velando por el cumplimiento de los resultados de aprendizaje.
d. El instructor deberá realizar una guía de Aprendizaje acorde a los resultados de aprendizaje, instrumentos de evolución del curso, planeación pedagógica, registro de inasistencias, creación del curso en la plataforma *Blackboard*, según los fundamentos tecno pedagógicos y administrativos que caracterizan un programa de formación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje SENA, revisar en la plataforma el ingreso de los aprendices y su participación en las actividades del curso virtual, calificar y cerrar el curso virtual, calificar el curso en *Sofiaplus*.
e. Por parte del grupo de Consejeros Académicos Virtuales, y el Coordinador Académico encargado, validar el curso virtual diseñado en la plataforma *Black*

Board, que cumpla con los objetivos planteados para el resultado de aprendizaje denominado Introducción a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

f. La reestructuración del curso o programa titulado Manejo Básico de Herramientas Informáticas, debe ser registrado y diseñado en la plataforma *Sofiaplus*, para que el curso quede habilitado para su correspondiente oferta; este proceso solo se debe hacer una vez, y es realizado por uno o más instructores, equipo tecno pedagógico y el coordinador académico correspondiente.

Impacto en la política pública

- El impacto educativo en la población Victima del Desplazamiento reflejado en el aumento de población capacitada.
- Todos los instructores encargados de atender a la población en carácter de Desplazamiento, capacitados en el manejo de los ambientes virtuales.
- El aprovechamiento de todos los recursos innovadores y tecnológicos motivan a mejorar las condiciones tecnológicas y culturales.
- La vinculación desde Herramientas Web 2.0 permiten aprendizaje colaborativo apoyado en redes sociales.

Metodología

La metodología empleada corresponde a una investigación cualitativa con enfoque analítico y descriptivo.

Las Tecnologías apropiadas para promover y acompañar el aprendizaje son las siguientes:

- Computadores de escritorio, portátiles o tabletas con acceso a internet.
- Internet Banda Ancha o uso de Modem USB por equipo.

- Red de datos para la conexión de los computadores.
- Video proyector para la explicación de las clases.
- Plataforma Black Board con el curso Guía.

Los materiales didácticos a utilizar: guía de aprendizaje, curso virtual de introducción a los ambientes virtuales de aprendizaje. Este curso debe ser diseñado por el equipo de Diseño Curricular del SENA (Instructor-Coordinador Académico). Debe ser publicado en la plataforma Black Board por el equipo técnico.

La tutoría prevista: los tutores que deben participar en desarrollo del curso, deben tener conocimientos de la formación presencial y virtual; en la formación presencial se debe contar con experiencia o conocimientos pedagógicos. En la formación virtual se debe contar con experiencia o conocimientos pedagógicos, además del conocimiento en Ambientes Virtuales y manejo de la plataforma Black Board.

La Administración del Sistema: esta corre por cuenta de la Institución SENA, quien tiene previsto dentro de sus políticas la creación constante de nuevos cursos; además cuenta con el personal e instructores capacitados para construir y mantener los cursos necesarios o de interés para la población. Desde el año 2003, la institución cuenta con un contrato directo con la compañía Black Board para la Administración, mantenimiento y almacenaje de toda la formación virtual que se oferta; lo que garantiza que el curso propuesto pueda construirse y publicarse, sin costo adicional, además de su administración técnica y mantenimiento.

Pertinencia social

Se ha evidenciado la carencia de las competencias básicas digitales en gran parte de la población Colombiana, en especial, en la población Víctima del Desplazamiento, y el desconocimiento de las oportunidades que ofrecen las instituciones de educación superior, junto

con los “miedos” que se tienen frente a la educación virtual. Por los motivos anteriores, se presenta este proyecto que pretende acercar la educación virtual, como gran alternativa, para la superación de miles de personas que pueden encontrar en las tecnologías de la información y las comunicaciones, el aliado perfecto para continuar con sus estudios y mejorar su calidad de vida.

La masificación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el país, permite que cada vez más personas cuenten con los medios tecnológicos para recibir educación virtual, independiente de su condición social. En el SENA Regional Caldas, lugar donde se desarrolla este proyecto, se cumple con la tarea de localizar a la población desplazada que se encuentra en los municipios del Departamento, para impartir formación que permita el cumplimiento misional de la Institución, siendo pocos los instructores destinados para este fin; la ampliación de la cobertura de esta población especial se puede lograr con la educación virtual.

Prácticas pedagógicas con enfoque diferencial para instructores SENA, direccionadas a la formación de jóvenes con discapacidad intelectual

ÁNGELA PATRICIA CASTAÑO MARÍN

Objetivo

Adaptar prácticas pedagógicas con enfoque diferencial para instructores SENA, regional Caldas del Centro de Comercio y Servicios para la Formación Profesional Integral orientada a la Inclusión socio-laboral de jóvenes con discapacidad Intelectual.

Resultados

La muestra fue sistemática, conformada por cuatro instituciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual en edad productiva, que incluyó una muestra representativa de diez docentes/instructores, cinco del equipo pedagógico, veintitrés cuidadores, cuatro empresas del gremio hotelero y 50 jóvenes con discapacidad intelectual activos en procesos de formación. El análisis de la información consistió en la reducción, transformación y reflexión, por medio del análisis de contenido, y con el objetivo de dar mayor confiabilidad y validez a la investigación, se hizo uso de la técnica de muestreo.

Para el grupo uno se presentan los resultados descriptivos por categorización de respuestas con los planteamientos de mayor coincidencia y/o prevalencia; relacionando entre sí la información dada por cada uno de los integrantes de la muestra.

Para el grupo dos se presentan los resultados cuantitativos de acuerdo al análisis y porcentajes de respuesta dados en el test de estilos de aprendizaje, en los que se encuentra la

tabulación de 50 encuestas diligenciadas; obteniendo a partir de allí el balance del estilo que tiene mayor o menor prevalencia, entre el acomodador, divergente, convergente y asimilador para cada aprendiz.

De acuerdo a los datos analizados con relación a la muestra dos, el estilo de aprendizaje con mayor puntuación por los jóvenes/jóvenes con discapacidad intelectual en edad productiva es experimentación activa(ea) con una puntuación de 1640 equivalente a un 27%; seguido de observación reflexiva(or) con una puntuación de 1593 equivalente al mismo porcentaje. Esto es coincidente con las prevalencias identificadas en el grupo muestral uno, que se refiere a la categorización en torno a cómo aprende un jóven/aprendiz con discapacidad intelectual en edad productiva, quienes aprenden con mayor facilidad ejecutando las tareas solicitadas, mediante la experiencia y observación directa, en ambientes reales y potenciando todos los canales sensoriales.

En ambos casos el instructor se encuentra con situaciones comunes al orientar procesos de formación dirigidos a personas con discapacidad intelectual de acuerdo a características relacionadas con los estilos de aprendizaje; identificándose principalmente con acomodador y divergente, sin embargo, es importante recordar que los estilos de aprendizaje y las aptitudes son tan únicos como la personalidad. De esta manera, la investigación presenta herramientas consolidadas en la cartilla “Prácticas Pedagógicas con Enfoque Diferencial; invitando a la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación continua de los instructores y de otros profesionales en torno a las características de los jóvenes y las estrategias de articulación con el mundo productivo, que conllevan a visibilizarlas, no desde la carencia, sino desde la potencialidad.

Impacto en la política pública:

La implementación de una propuesta como "Prácticas pedagógicas con enfoque diferencial":

- Moviliza a la comunidad educativa SENA (derechos del aprendiz, SENA), frente al reconocimiento y acogida de una persona en condición de discapacidad intelectual, aportando directamente al cumplimiento de misión institucional SENA.
- Minimiza el impacto de la vinculación de los jóvenes con capacidades diversas a los procesos de formación, partiendo del principio de realidad frente a la atención de dicha población.
- Contribuye así en la "incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país" (derechos del aprendiz, SENA).

Metodología

Se realizó una investigación con enfoque mixto, que permitió conocer la esencia de la realidad social en su propio marco natural, la realidad del fenómeno que se estudió sin distorsiones, por consiguiente, se consideraron todos los factores que pueden ejercer influencia en el objeto de estudio. Además, se captó el contenido de las experiencias que en ella ocurren. La muestra estuvo conformada por instituciones de inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en edad productiva y empresas del gremio hotelero.

El proceso se llevó a cabo en cuatro fases:

- **Primera fase:** recolección de datos. Se realizó la revisión y recopilación de información, organización de datos bibliográficos y contacto con instituciones y empresas incluyentes de la ciudad de Manizales y zona centrosur.

- **Segunda fase:** elaboración y aplicación de instrumentos. Se aplicaron entrevistas abiertas y test de estilos de aprendizaje para la recolección de información relacionada con el objeto de la investigación.
- **Tercera fase:** análisis de la información. Se identificaron, caracterizaron y ajustaron las prácticas pedagógicas con enfoque diferencial que se ilustran en la publicación.
- **Cuarta fase:** socialización del producto de investigación. Se realizó un evento de socialización del producto de investigación, dirigido a la población con incidencia en la temática.

Pertinencia social

El Marco Estratégico Interinstitucional del SENA, en aras de aportar al mejoramiento de la productividad de las personas en condición de discapacidad, desde el 2013, y fiel a su filosofía de la formación para el trabajo, generación de ingresos y/o intermediación laboral, estructura el Programa SENA Incluyente, acorde con los lineamientos establecidos desde la Dirección General a partir de la Resolución 1726 de agosto de 2014, el cual tiene como objetivo garantizar la equiparación de oportunidades para que esta población tenga acceso a toda la Ruta Integral del SENA con equidad. Es entonces cuando nace esta investigación que realiza un acercamiento de inclusión bajo dichos lineamientos, en el Centro de Comercio y Servicios del SENA regional Caldas, dando respuesta a dos preguntas orientadoras:

¿Es necesario cualificar el talento humano para satisfacer la demanda del sector en el manejo adecuado y eficiente de los procesos y servicios, relacionados con la inclusión de personas en condición de discapacidad Intelectual?

¿Cómo adaptar prácticas pedagógicas con enfoque diferencial bajo parámetros de inclusión en las diferentes competencias de la formación profesional integral?

En este sentido, la investigación "Prácticas pedagógicas con enfoque diferencial para instructores SENA, direccionadas a la formación de jóvenes con discapacidad intelectual", pretende identificar y adaptar estrategias a los procesos formativos con pertinencia y oportunidad. Esto para facilitar la cualificación y formación de los instructores del centro de comercio y servicios SENA regional Caldas; quienes serán los directos responsables de la trasmisión y orientación de conocimientos en los jóvenes con discapacidad intelectual. De igual manera, la respuesta que se dé al sector productivo, dependerá de la calidad de la formación que se imparta, en la cual se espera incluir y dar la posibilidad de incorporar jóvenes con discapacidad intelectual, con calidades laborales y profesionales adaptadas al contexto laboral como alternativa para la construcción de nuevos escenarios laborales y sociales.

Resumen: ambientes de aprendizaje en contextos bilingües; la experiencia con *Skype in the classroom* y campamentos de inmersión en inglés

DANIEL ENRIQUE HERNÁNDEZ CRUZ

Aprender un idioma es para muchos algo muy complejo, ya que este proceso requiere que quien incursione, en el campo del aprendizaje de una segunda lengua, deba disponer de mucha constancia, disciplina y un propósito específico. Esta necesidad de aprender a hablar otro idioma para adquirir nuevos conocimientos, acceder a negocios, a oportunidades de intercambio, laborales y cualificarse aún más, hace que cada persona busque los medios para iniciar su proceso de aprendizaje. Es así como muchas personas ingresan a tomar cursos de idiomas en las diferentes instituciones de aprendizaje de lenguas, en donde logran diferentes tipos de resultados de acuerdo al método, modalidad o propuesta pedagógica. Sin embargo, no basta sólo con tomar un curso, es por ello que desde mi experiencia como docente de inglés y después de ver como se dan estos procesos de aprendizaje en colegios públicos y privados a nivel local, nacional e internacional, en centro de lenguas y universidades, encuentro que este proceso resulta en la mayoría de los casos lento, ya que sin importar que tan frecuente se tomen las clases el punto está en que, desde el momento mismo que el estudiante deja el aula de clase del segundo idioma, el código se cambia y el uso del inglés pasa a un segundo plano.

También he observado que en clase pasan muchas cosas, generalmente las clases tienden a ser tradicionales, netamente gramaticales, con un trabajo orientado desde un texto guía, que muchas veces no se usa en su totalidad, docentes que no preparan sus lecciones con la estructura y requerimientos que conlleva el presentar una lección, carencia de recursos como una grabadora, ordenadores con conexión a internet, etc.

Pues bien, esta serie de factores me han motivado a proponer y ejecutar otras alternativas que combinadas con las clases llevan a los estudiantes a entrar en contacto con el idioma de manera significativa, en un ambiente que garantice que el estudiante se vea obligado a hacer uso del inglés de manera real y lo más importante logrando reducir su filtro afectivo (Loaiza, 2004). Es por ello que desde hace cinco años he venido trabajando con el diseño de propuestas que lleven al estudiante a mejorar su inglés, por medio de ambientes que se apoyan del *Skype* y de la exposición de los estudiantes a situaciones comunicativas fueras del aula, situaciones donde se vea motivado a experimentar (Pedagogía. La red de profesionales de la educación., 2011), en donde pueda llevar a la práctica real su objeto de estudio, en donde el inglés es el canal para adquirir otros tipos de conocimientos.

Dentro de nuestro laboratorio hemos implementado el uso del *Skype* para abrir las puertas del mundo a nuestros estudiantes y con los campamentos de inmersión hemos hecho vivir de manera significativa y dinámica el uso del idioma inglés. Como resultado de ello hemos visto cómo el conocimiento se consolidad más, al tiempo que se afianzan las habilidades culturales, sociales y disciplinares en nuestro niños, jóvenes y adultos. Es por ello que después de implementar este tipo de iniciativas, de analizarlas y replantearlas, estamos convencidos de la importancia de exponer a nuestros niños, jóvenes y adultos a ambientes de aprendizajes como los anteriormente mencionados para alcanzar de manera eficaz los objetivos propuestos en el aprendizaje de una segunda lengua y todos los beneficios que ello implica.

Con la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo de la educación, se dio apertura a una infinidad de posibilidades, no sólo para acceder a nuevos conocimientos sino, también, a nuevas e innovadoras herramientas como los objetos virtuales de aprendizaje OVAS, gestores de aprendizaje como las plataforma LMS y demás recursos online, los cuales llevaron los procesos de enseñanza y aprendizaje a otro nivel, de acuerdo a los desafíos tecnológicos de nuestra época. Fue con la aparición de toda esta gama de opciones de recursos,

que nace la oportunidad para llevar más allá las prácticas significativas del inglés en ambientes reales de aprendizaje, de tal manera que de un texto guía con apoyo de un CD de audio, se pasa a la implementación de un E-book, o una plataforma virtual de aprendizaje, y a redes de maestros a nivel internacional gracias al internet. Es aquí en donde la búsqueda por crear una experiencia real de práctica del idioma toma forma, en donde los estudiantes podían aterrizar, articular y consolidar las estructuras gramaticales, las funciones del lenguaje (Centro Virtual Cervantes, 1997), además de bajar el filtro afectivo en aquellos estudiantes cuyo proceso de aprender una segunda lengua resulta ser un tema bastante complejo.

Es entonces cuando en esa búsqueda de redes profesionales de docentes, me encuentro con una que, para ese entonces, se llamaba *Skype in the Classroom* (Parra, 2015), la cual no era más que una comunidad de aprendizaje a la cual docentes, de todo el mundo, podían acceder con el propósito de conectar sus clases en ejercicios interculturales, lingüísticos y de intercambio de conocimiento, de acuerdo a las diferentes disciplinas existentes. Esto era y sigue siendo posible con tan sólo usar un computador, un dispositivo de ampliación de imagen como un video beam o Smart Board, micrófono en algunos casos, un sistema de ampliación de sonido y. lo más importante, una excelente señal de internet con la cual se podía hacer uso del sistema de video-llamadas de *Skype*. El sistema era muy sencillo, bastaba con abrir una cuenta en esta página, hacer una descripción del perfil profesional docente, crear un proyecto, hacerlo visualmente atractivo en términos de título y de descripción del mismo, y esperar a que docentes de esta red de educación hicieran *click* y mandaran su solicitud de contacto para iniciar el proceso de participación en cada proyecto. Así mismo, cada usuario tenía no solamente la oportunidad de publicar un proyecto sino, también, de explorar proyectos de acuerdo a las diferentes categorías, una vez inscrito el proyecto o buscar y hacer *click* en los que el usuario deseaba participar, era cuestión de tiempo esperar a que se hiciera un primer contacto.

En mayo del 2012 Mrs.Tillich, una docente de un colegio público en Chicago-Illinois Estados Unidos, envió su solicitud de contacto para tener un primer encuentro y planear una sesión de *Skype* con sus estudiantes de *high school*. El ejercicio era simple, solamente consistía en que tanto los estudiantes americanos como los colombianos debían preparar el saludo, hacer una corta presentación y finalmente hacer una pregunta de información personal. Ese fue el inicio de una grandiosa oportunidad para hacer que mis estudiantes de inglés, no sólo despertaran más su interés por afianzar este idioma, sino afianzar sus conocimientos del mismo, logrando avanzar en su aprendizaje a un ritmo acelerado y significativo. A la fecha ya se han hecho más de 50 sesiones vía *Skype*, con aproximadamente 18 colegios a lo largo y ancho de los Estados Unidos, uno en la Isla de Granada, una escuela en Argentina y una en Londres.

Como resultado de este ejercicio se ha observado que más allá de tener o no conocimientos del idioma el hecho de tener la oportunidad de hablar con otras personas de otros países, hace que la experiencia sea mucho más enriquecedora, dado que se ha tenido la oportunidad de mostrar los diferentes entornos o contextos de donde cada quien está ubicado; es así como los estudiantes colombianos han tenido la oportunidad de poder hacer recorridos por las escuelas americanas, algunos han sido participes de recorridos guiados por centros comerciales, la calle, el barrio y hasta las casas de aquellos docentes americanos que apoyan esta iniciativa. Es emocionante, para ambas clases y sus docentes, el experimentar este tipo de ambientes de aprendizaje, pues es en este tipo de ejercicios donde el aprendizaje ocurre de manera significativa, la barrera entre la teoría y la práctica se rompe y el conocimiento fluye de manera acelerada e interesante obligando, a quienes participan de este ejercicio, a apropiarse de su objeto de estudio aterrizándolo en un ejercicio natural y real de comunicación, en donde, con el acompañamiento del docente, se logran muchos avances en este proceso.

Por parte, de los estudiantes se ha observado que, en la mayoría, una vez se hace un primer contacto con el grupo de la lengua nativa, tanto para inglés como para Español, la ansiedad, el

temor ante una evaluación negativa, la falta de autoconfianza, pueden ser controladas y superadas gracias a que las sesiones han sido previamente organizadas por ambos docentes y los estudiantes saben, de ante mano, hacia dónde va cada ejercicio comunicativo. Aunque el primer contacto puede tener una carga de ansiedad alta, por aquello de entablar comunicación con una persona desconocida, extranjera y que no habla el mismo idioma, es interesante ver que una vez los estudiantes han hecho su primera sesión de *Skype*, este resulta un ejercicio en el que todos quieren participar activamente sin importarles su pronunciación o gramática. El hecho de ver que el segundo idioma es el canal de comunicación y al ver que el otro lo comprende, y continúa la comunicación, hace que el filtro afectivo disminuya considerablemente hasta el punto que quienes están involucrados en el ejercicio, quieran continuar con esta práctica.

Son muchas las experiencias que se han observado gracias a este ejercicio de interacción lingüística e intercultural, de esto se tiene material de evidencia, como videos, fotos y evaluaciones, en donde lo sentimientos encontrados antes y después de este ejercicio, son los mismos en, prácticamente, la mayoría de los participantes.

Sin embargo, y a pesar del éxito de este proyecto, aún se hace necesario que el docente insista en incursionar en estrategias de enseñanza del inglés que le permitan llevar sus prácticas docentes a otro nivel, en donde el conocimiento tome fuerza y significancia en aquellos, quienes están involucrados en procesos de formación. Es por ello, y continuando con el ejercicio de involucrar a los estudiantes en ambientes de aprendizaje en los que se sientan que hay una conexión con el objeto de aprendizaje, y la experimentación del mismo, con una realidad circundante de los estudiantes, se ha seguido trabajando en el diseño de más espacios donde esto sea posible. Es por ello que se ha pensado en un ejercicio más complejo en términos de espacio y práctica del idioma en donde además de practicar el inglés también los estudiantes puedan explorar otros conocimientos en un espacio seguro y más prolongado en términos de tiempo. Por lo tanto y pensando en experiencias previas, en las que grupos de estudiantes de cierto modo trasladan su

salón de clase a un espacio donde la práctica, la experimentación y el permanente contacto con una segunda lengua es una constante, un espacio pensado en la disminución del filtro afectivo y en donde de nuevo las emociones juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, se ha venido trabajando en la puesta en escena de ambientes prácticos y reales de aprendizaje, a los que hemos llamado Campamentos de inmersión bilingües.

Como su nombre lo indica, un campamento educativo, escolar o de verano, es el conjunto de una serie de actividades que se desarrollan en el tiempo libre aparte de las actividades escolares, pero que no se quedan al margen del proceso de enseñanza y el aprendizaje, sus actividades se desarrollan en un espacio abierto y cuyos participantes se ponen en contacto con la naturaleza, con la cual aprenden relacionándose con ella y de las actividades que en este espacio se propongan según el propósito (Wikipedia, 2016).

Este tipo de actividades es algo que se viene trabajando en nuestro país, pero sólo en espacios de actividades de un día y en español; sin embargo, en los últimos años, han surgido propuestas orientadas a fortalecer el uso de una segunda lengua, en este caso el inglés. Hoy en día son pocas las entidades que promueven este tipo de ejercicios, dado que apenas la propuesta de inmersión bilingüe se está dando a conocer; para poder llevarlas a cabo se requieren de ciertas características que son específicas y que en muchos casos son algo difíciles de encontrar como lo son los líderes bilingües que, además de tener una formación o experiencia pedagógica, tengan entrenamiento o experiencia previa en campamentos. Hoy en día el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de su proyecto de Colombia Bilingüe 2014-2018, se ha creado un ambicioso proyecto en donde por primera vez se han propuesto espacios de inmersión total en inglés con líderes bilingües. Proyecto que he tenido la oportunidad de observar y participar dada la experiencia previa en el campo.

Pero aparte de lo anterior, y dada mi experiencia en campamentos, formación como docente de idiomas y participación en este tipo de ejercicios con propósitos de afianzamiento de la segunda lengua, he tenido la oportunidad de ver los resultados de estos ejercicios y su efecto formativo, no sólo a nivel de lengua si no a nivel de crecimiento personal, en aquellos participantes de estos tipos de programas de inmersión a nivel nacional e internacional. Es por ello, que a partir de mi primera experiencia de este tipo en el verano de 2002 en Redlands, California, Estados Unidos, comenzó mi curiosidad por observar los beneficios que podrían tener la práctica de inmersión bilingüe en personas en proceso de adquisición de una segunda lengua. Es ahí donde nace la propuesta por innovar en una estrategia pedagógica que permitiera no solamente el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, sino el ejercicio de inmersión total con un componente cultural significativo. La propuesta tiene sus orígenes en mis experiencias en campamentos de verano en los Estados Unidos y Canadá, experiencia en las cuales observé como muchos de los participantes, incluyéndome, llegaban con un cierto nivel de inglés, que en su mayoría, para el caso de los participantes internacionales de países no anglo parlantes, era un nivel intermedio que si lo comparamos con los estándares internacionales de lengua según MCE -Marco Común Europeo para lenguas- era un nivel entre B1 o B2 en la habilidad del habla.

El hecho de tener que interactuar permanentemente con los hablantes nativos compartiendo con ellos las diferentes actividades de campamento, de tener que entender cada instrucción u orientación de los líderes de campamento o del director de campamento, y la interacción constante con los demás campistas, acelera el proceso de adquisición de la segunda lengua. Luego de estar inmerso por espacio de 3 meses, se observó que todos los participantes no angloparlantes mejoraron su nivel de inglés, no solamente a nivel de fluidez sino a nivel de vocabulario, pronunciación, entonación y uso de expresiones propias de la lengua como lo son los idiomas[29].

[29] Un idiotismo es un giro idiomático que no se adapta a las normas gramaticales o al sentido literal y usual de las palabras, y posee un sentido figurado adoptado de manera convencional. Los idiotismos suelen confundir a aquellos que no están familiarizados con ellos, generalmente hablantes no nativos.

Teniendo en cuenta lo anterior y viendo los resultados positivos de los ejercicios de inmersión en inglés, combinado con las propuestas de campamentos educativos desde hace 2 años, hemos venido realizando salidas de campamentos de inmersión de dos días con jóvenes, salidas en las que hemos podido estudiar con más detenimiento. cómo ocurren estos procesos de afianzamiento de una segunda lengua, la reducción del filtro afectivo y lo más importante el fortalecimiento de un ambiente de aprendizaje en contextos bilingües.

El aprender una segunda lengua requiere de disciplina, constancia y esfuerzo por parte de quien está en el proceso de adquirir habilidades en ella, en muchos casos estos procesos no son exitosos por la baja intensidad en las clases, la falta de recursos para implementar propuestas de aprendizaje efectivas por parte de las instituciones. Adicional a esto, un gran porcentaje de la población no ha tenido una buena experiencia en su proceso de adquisición de una lengua extranjera y la evidencia radica en que en nuestro sistema educativo, un estudiante promedio de una institución educativa, que no tiene énfasis en idiomas, pero de la que se espera arroje muy buenos resultados en temas, simplemente va a sentir frustración y va a abandonar el camino hacia la meta. Pasa por un proceso promedio de 10 años recibiendo formación de segunda lengua inglés y al final los resultados no llegan a ser los esperados por el MEN. Lamentablemente en nuestro país sólo el 6.3% de la población es bilingüe (martínez, 2015), además un porcentaje de la población, toma obligadamente la formación en inglés, ya que es requisito de grado para optar por el título de profesional en muchas carreras.

Teniendo en cuenta lo expuesto y presentadas las propuestas más exitosas desde mi experiencia como docente de inglés, en la creación de ambientes de aprendizaje que apoyan la formación en lengua extranjera inglés, quiero compartir mis hallazgos frente a estos ambientes, los cuales puedo decir, con seguridad, han beneficiado en la formación a aquellos estudiantes cuyo filtro afectivo es alto y que, gracias a su participación en estas propuestas, su percepción y disposición para aprender este idioma ha cambiado de manera positiva, mejorando su desempeño

en la adquisición del idioma y fortaleciendo mucho más a aquellos otros estudiantes cuya interés por aprender inglés es alto. Continuaremos con el trabajo de estos ambientes de aprendizaje y fortaleciéndonos cada vez más, con la formación de los estudiantes de Educación Bilingüe de nuestra universidad, quienes además son líderes en campamentos de inmersión y que gracias a esta propuesta son los más beneficiarios de estos ambientes, también seguiremos trabajando en equipo con los docentes extranjeros con quienes venimos desarrollando el ejercicio de seguir fortaleciendo el ambiente virtual e intercultural de aprendizaje por medio de *Skype*.

Referencias

Kraseh, S. (1992). *Principles and Practice in Second languag Acquisition*. Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.

Ministerio de educación. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España.

FUM on Air La Radio *on-line* de la Escuela de Educación de la Unimonserrate

LIZETTE ANTONIA MENDOZA HUERTAS

Desarrollo de la Ponencia

La escuela se encuentra inmersa en un momento de cambio enmarcado por las transformaciones sociales dadas, especialmente, a causa de la innovación en las tecnologías de la información y la comunicación, cuyo uso se ha generalizado, y cambios en las relaciones sociales que suponen una transformación en los modelos educativos. La transformación de la escuela en este marco histórico requiere de una nueva mirada al ambiente donde se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje -el aula de clase-, que parece resistirse a las tecnologías para mantener su tradición en la formación.

En este orden de ideas, se genera un proyecto para la creación de una emisora *on-line* que se conciba como un ambiente de aprendizaje dentro de la universidad, cuyo objetivo principal, en línea con los propósitos de la idea de la Escuela de Educación de mejoramiento de la práctica educativa, es el desarrollo de las habilidades comunicativas: lectura, escritura y oralidad; habilidades de creatividad e innovación, pensamiento crítico y colaboración, propias del siglo XXI. Las producciones radiales son muestra del avance y mejoramiento de las mencionadas habilidades de los estudiantes, y ha dejado sembrado un camino para la continuación de esta propuesta, o la creación de nuevas, con el fin de avanzar en una educación integral y creativa que les permita realmente enfrentar y apoyar la transformación de su entorno.

La población participante de La Licenciatura en Educación Bilingüe de la Unimonserrate, es proveniente de barrios de localidades del sur de la ciudad y de Usaquén, principalmente, las

cuales presentan, en su mayoría, condiciones de vulnerabilidad; además de ser entornos que dificultan el desarrollo integral de los estudiantes, específicamente en lectura, escritura y oralidad.

Estas falencias fueron detectadas por los profesores de los distintos cursos del semestre y teniendo en cuenta que la directora del programa es la misma profesora del curso de informática, tomó la evaluación de los profesores, en la propuesta del plan de trabajo para el curso, y se apostó desde el segundo corte por escuchar a los estudiantes, sus propuestas e iniciativas individuales y colectivas, para en el marco de una perspectiva constructivista, diseñar un proyecto que además de fortalecer la lectura y la escritura a través de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) permitiera el desarrollo de la autoestima y el respeto por la diversidad.

La experiencia de realización de radio empieza con la iniciativa de un estudiante de la licenciatura en Educación Bilingüe, quien a partir de las clases donde se aborda los medios de comunicación encuentra la posibilidad de incursionar más a fondo en el tema de la radio, le comenta a sus compañeros, le hacen la propuesta a la profesora. Así surge un proyecto de radio universitaria *on-line*, como una alternativa para cumplir con los objetivos del curso de Informática como para resolver problemas sustantivos de los estudiantes, específicamente en el área de lengua.

Así, este proyecto busca que los estudiantes, a la vez que mejoran sus procesos de lectura y escritura, construyan ciudadanía a través del desarrollo de valores de responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo y participación, haciendo uso de las TIC. Como afirma Área (2005), las tecnologías permiten y facilitan una mayor comunicación entre las personas sin importar tiempo y espacio; por lo tanto, al hacer radio *on-line*, los estudiantes han logrado romper barreras espacio-temporales, facilitando la Interacción entre ellos cuando trabajan en equipo en los momentos de pre-producción, producción y pos-producción mediante el uso de páginas y aplicaciones para la grabación de sonido, teléfono, chat, foros, redes sociales (formas orales),

correo electrónico, *Google Drive* (formas escrita) o videos de sus programas compartidos en *YouTube* (formas audiovisuales).

La comunicación que han logrado ha sido simultánea o asincrónica; les permite a los estudiantes el acceso permanente a gran cantidad de información; acceden a bibliotecas, centros o instituciones desde el lugar donde se reúnen; realizan consultas, a través de su computador e internet. El proyecto de radio junto con el uso de tecnologías les ha permitido superar su cerrada visión de la realidad, han logrado acceder a contextos que aumentan su contacto con distintas culturas y grupos sociales. Los medios de comunicación y, por supuesto, las redes telemáticas, están jugando un papel clave en este proceso de creación de una conciencia y perspectiva mundial o planetaria (Área, 2005).

En la actualidad FUM *ON AIR* radio *on-line*, cuenta con una página *Web*, un blog, una página que aloja los archivos de audio, redes sociales: *Facebook*, *Instagram* y *Twitter*, recursos donde la lectura y la escritura han sido habilidades vitales a desarrollar para acceder al conocimiento, por tanto, este proyecto de radio *on-line*, en la institución, se convierte en una herramienta que despierta el interés de los estudiantes para ejercer la práctica de la lectura y la escritura, es decir, permite fortalecer las competencias lingüísticas y promover el placer por la lectura y la expresión.

Cada una de estas aplicaciones está a cargo de los estudiantes, así como la divulgación de la emisora a toda la comunidad universitaria. Los radioescuchas, quienes principalmente son los miembros de la comunidad universitaria, cuentan en este momento, con la posibilidad de escuchar una serie de programas de carácter informativo, drama, noticias, actualidad, etc., realizados por los mismos miembros del grupo de estudiantes.

Sin embargo, siguiendo con la reflexión de Área (2005), la inclusión de tecnologías en procesos educativos también tiene sus sombras. Destaca la dependencia de la tecnología en niveles progresivamente crecientes. Atendiendo a esta afirmación, durante el proyecto, se ha trabajado la reflexión frente a "Sin máquinas digitales, no funciona". Cuando nos encontramos con problemas como no tener acceso a internet, que no haya flujo de luz, no funcione una aplicación o no contamos con un computador, suele configurarse el miedo o el abandono de la tarea y, es en ese momento, donde se presentan conversatorios en los que se les proponen retos a alcanzar a través del trabajo cooperativo, ¿cómo resolver el problema?

De esta manera, el problema se convierte en un proyecto y el grupo de estudiantes en una comunidad de aprendizaje en la que el trabajo en equipo y la distribución de roles generan un ambiente de aprendizaje para construir ciudadanía; logran organizarse con los recursos tecnológicos que poseen y se proponen tareas con los mismos, para avanzar en el proyecto en lugar de abandonarlo, si no hay internet, pero hay una grabadora, crean una entrevista, hacen el guion, invitan a las personas que quieren entrevistar, realizan la entrevista y dejan listo el material para editar como una nueva tarea.

Los estudiantes, a través de este proyecto, van construyendo valores como responsabilidad, autonomía, solidaridad, democracia y tolerancia, no sólo ciudadanos sino futuros profesores integrales, tan requeridos en una sociedad donde el proceso de globalización, apoyado en el control de los medios de comunicación, está imponiendo la hegemonía cultural de la civilización occidental sobre el resto de las culturas del planeta, donde nuestros jóvenes tienen las mismas experiencias culturales con medios, pero gracias a ejercicios como el que en esta ponencia se presenta, se logra que rompan con la uniformidad y conozcan y enriquezcan su propia cultura de manera que sean ciudadanos que empiecen a disminuir desigualdades de orden cultural y económico. De igual manera, al ser una comunidad de aprendizaje que es capaz de resolver problemas, se forman ciudadanos que superan también la idea que las TIC, así como el

conocimiento, sólo está al alcance de quienes tienen las posibilidades materiales y las habilidades adecuadas para comprarlas y usarlas. Área (2005) afirma que el uso de las TIC conlleva a la pérdida de la privacidad y el incremento del control sobre los individuos y grupos sociales, pero no porque sean tecnologías sino por el uso malicioso que ciertos individuos u organizaciones, hacen con esos datos de nuestra vida privada.

Un proyecto como el de radio *on-line* en la universidad, permite formar profesionales y ciudadanos al integrar las TIC en educación, siempre y cuando este replantee y redefina los contenidos culturales de los currículos, como medidas urgentes para la transformación.

El equipo de estudiantes superó, de igual manera, la idea de que el proyecto de emisora *on-line* sólo fuera una actividad de clase y, dos años después, aún siguen siendo parte del equipo, desarrollando las actividades propias del mismo y mejorando cada vez más sus productos. Presentaron su proyecto en el Seminario Abierto San Antonio de la Escuela de Educación y ante la Vicerrectoría administrativa de la Unimonserrate, con el fin de que en un futuro muy cercano no sólo pertenezcan al equipo de la emisora, los estudiantes de la Escuela de Educación, sino estudiantes de otros programas y de los colegios del SEAB (Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá).

Gracias a estos esfuerzos, el equipo tiene un nuevo logro, la Escuela de Educación invita al equipo de FUM *ON AIR* a continuar como un grupo permanente, que trabaja colaborativamente las producciones radiales y servir como uno de los principales medios de comunicación de la Escuela de Educación.

La radio universitaria, pensada como un ambiente donde sus miembros se convierten en una comunidad de aprendizaje, se considera entonces, no sólo como un espacio que realiza proyectos en medios físicos o virtuales, sino como el espacio donde se llevan a cabo interacciones entre los actores educativos, donde el estudiante es el centro del proceso y el profesor es un

mediador entre el conocimiento y el estudiante. Es un espacio creado para hacer que los que aprenden en dicho ambiente desarrollen habilidades ciudadanas, así como habilidades de pensamiento y comunicativas, a través de realización radial donde se problematiza, reflexiona, compara, descubre y genera conocimiento.

Referencias

Área, M. (2005). *La Educación en el Laberinto Tecnológico: de la Escritura a las Máquinas Digitales*. Octaedro.

El diálogo y el establecimiento de la sociedad democrática

MARIA A. L. PIAI ROSA

Introducción

La concepción filosófica de educación expuesta por Matthew Lipman en su propuesta de enseñanza de filosofía para niños no se resume a una transmisión de conocimiento, mas parte do presupuesto de que el niño (o el ser humano) es constructora de su saber. Aprender no se limita e tener en la miente un amontonado de informaciones, más en saber apreciar y usar esas informaciones con cuidado y sensibilidad. O conocimiento es construido por medio de una búsqueda continua, durante toda la vida, cuando el ser humano toma consciencia de eso y se direcciona en esa busca, mayor a expectativa de construcción de uno pensamiento multidimensional.

Para Lipman la construcción de uno conocimiento erudito no eres suficiente para justificar el proceso educativo e/o la construcción de una sociedad justa, pos, una sociedad exige conocimiento y civismo eres,

> Ese tipo de sociedad no puede prescindir de lectores, jurados, padres, administradores, y consumidores racionales y sensatos. Las sociedades justas y libres san aquellas cujas instituciones son equitativas, que estimulan a participación de los ciudadanos y en las cuales en eses deliberan de forma crítica y creativa. Así, el juicio y el raciocinio son indispensables, y tentar resolver eses elementos sin a la filosofía sería el mismo que escenificar Hamlet suprimiendo el papel del príncipe de la Dinamarca (LIPMAN, 2008b, p. 18).

La filosofía según Lipman eres un instrumento esencial para el proceso educacional, sin sus presupuestos la educación tiende al fracaso, pos es ella que tiene los elementos necesarios para la formación cognitiva para el desarrollo del bueno pensar. En el entretanto, la presencia de la filosofía en la educación formal de los niños no garantiza la formación cognitiva si la concebirnos solamente con más una disciplina en el currículum escolar.

El que Lipman propone no es la disciplina de filosofía como redentora de la educación, más el diálogo filosófico como método, como medio y fin para el bien pensar. La abertura para el diálogo ya tras en si la posibilidad de rompimiento con dogmas, proporcionando una predisposición para oír el otro. Oír y ser oído no es una disposición de adultos o de niños, más de todo ser humano que permite al otro y a si propio la abertura para comprender otros puntos de vista y para construir e reconstruir conocimientos e aplícalos en las sus prácticas cotidianas.

Los niños parecen menos conformados y más curiosas con el mundo que los adultos. La curiosidad genera indagaciones y no hay nada más filosófico que el acto de preguntar. En un espacio de diálogo los niños hacen preguntas, exponen sus hipótesis y tiran conclusiones. El diálogo permite que ellos tiren conclusiones, definan termos, se inspiren en las ideas expuestas por otros, hagan clasificaciones e identifiquen y analicen ambiguedades (LIPMAN, 2008b, p. 19). Los niños demonstran capacidad para dialogar, en el entretanto, ellos san susceptibles al medio. Se el medio ofrece condiciones para el diálogo ellos tienden a dialogar, caso contrario ellos sufocan esta habilidad. El hecho de los niños haceren preguntas parece demonstrar su predisposición para el diálogo.

La comunidad de investigación y el diálogo

La deliberación conjunta, o sea, el diálogo, colabora para el desenvolvimiento conceptual y lingüístico del niño y de los adultos también. En la concepción de filosofía para niños de Lipman la construcción del conocimiento no se da de forma solitaria. El conocimiento es construido por los niños por medio del diálogo. Para fomentar ese diálogo Lipman propone que sean presentadas

a los niños modelos del buen raciocinio. Él presento las llamadas novelas filosóficas como apoyo didáctico, en el en tanto, es posible encontrar en la literatura una diversidad de narrativas que pueden desempeñar la función de fomentar el diálogo, las fábulas san una alternativa.

El carácter narrativo de las novelas o historias curtas colabora en la aprensión de los conceptos, pues los presentan dentro de uno contexto. Aprender por medio de los contextos es más accesible y proceroso que el aprendizaje por medio de exposiciones argumentativas. En las exposiciones argumentativas el profesor presenta el concepto y en seguida ejemplifica para tornar más accesible la aprensión conceptual de los estudiantes. Ya el aprendizajen por medio de contexto tras primero una situación envolviendo el concepto y**,** a partir da narrativa, de la situación, el propio niño construí el concepto por medio del diálogo.

El lenguaje tanto escrita como oral se constituí para Lipman (2008b, p.19) en el principal instrumento escolar de fomento e expresión da inteligencia**,** pos a lenguaje es parte do raciocinio e a oralidad de ese raciocinio debe ser estimulada en la escuela. La mayor motivación es la posibilidad de los niños (y también del adulto) de encontrar respuestas para sus inquietudes. Sin embargo la imposición de una lenguaje muy abstracta puede hacer con que las cosas se tornen mucho desinteresaste, ahí que la importancia de las narrativas y de los contextos en que as palabras son empleadas. Los niños, así como los adultos, quieren que las cosas o palabras hagan sentido.

Lipman cree que la presentación de un modelo (por medio de las novelas o narrativas), los trabajos dirigidos e as discusiones sobre puntos concretos componen lo mejor método de enseño del raciocinio[30]. El juicio[31] no puede ser enseñado, mas puede ser construido por el propio sujeto. La *comunidad de investigación* sería ese ambiente colectivo de pesquisa que promovería esa autoconstrucción, o sea, el niño construí su conocimiento.

[30] El razonamiento es una técnica. Cf. LIPMAN, 2008b, p. 20.
[31] El juicio es un arte. Cf. LIPMAN, 2008b, p. 20.

Mientras espacio de diálogo e investigación la *comunidad de investigación* es uno espacio que puede ofrecer el niño estímulo y de aliento para la búsqueda, para la investigación. El diálogo que caracteriza la comunidad de investigación propuesta por Lipman es un diálogo con temáticas filosóficas.

La *comunidad de investigación* se fundamenta en el diálogo que se diferencia de la conversación. Lipman haz la diferenciación: "Por tanto al confrontarnos el diálogo y la conversación, no podemos dejar de percibir en una charla un proceso donde el tono personal es acentuado, sin embargo el hilo lógico es tenue, mientras que en el diálogo ocurre exactamente el contrario (LIPMAN, 2008a, p. 335).

La comunidad de investigación promueve una aprendizajen conjunta, una experiencia compartida. En el contexto da aprendizajen, el diálogo y la experiencia san al mismo tiempo objeto e instrumento de aprendizajen. El conocimiento es construido y reconstruido por el sujeto de la experiencia y por la experiencia que los otros miembros de la *comunidad de investigación* comparten. Oír la experiencia del otro pode traer más significaciones a las propias experiencias. La aprendizajen del diálogo es por medio del diálogo fortalece la solidaridad grupal y la busca por la comprensión.

Splitter y Sharp (1999), aliados de las ideas de Lipman, entienden que el camino para el perfeccionamiento del pensamiento está conectado a la disposición que el niño tiene para discutir con el otro. De esa forma, para pensar por si, el niño necesita de un potencial correctivo, o sea, una comunidad colaborativa firmada en la idea de pensar a partir da contextualización de una comunidad abierta la construcción de ese pensar.

La *comunidad de investigación* es un lugar de construcción de significado, pos es permeada pelo diálogo. Segundo Lipman, Oscanyan e Sharp "la filosofía insiste en el diálogo racional, mas apenas como un medio por lo cual los estudiantes pueden llegar a sus propios puntos de vista y las sus propias conclusiones" (1994, p. 128). Además de eso, es importante que los niños a los pocos

consideren los puntos de vista de los otros y aprendan a argumentar con sus propias opiniones percibiendo sus capacidades en cambiar impresiones, perspectivas y experiencias. Al ingresar en el diálogo lo niño busca tendencias más razonables pautadas en buenas razones. La propuesta del diálogo es aprender a pensar, es la construcción del conocimiento a partir de la autonomía del pensar; de un conocimiento que está siempre se rehaciendo.

Conclusiones

Pensar una educación que prepare el alumno para vivir en una sociedad democrática, como miembro cuestionador, es para Lipman, pensar una educación mientras propuesta investigativa. Se los objetivos educacionales están relacionados a la formación para la ciudadanía, a la formación de personas críticas y reflexivas que posan interferir en la sociedad de modo significativo a fin de transfórmala en un ambiente que permita el desenvolvimiento de las capacidades y habilidades humanas y el enfrentamiento con las necesidades diarias que la vida impone, el diálogo se destaca como una estrategia esencial para alcanzar estos objetivos. Sin diálogo no hay democracia. En un dialogo los medios y fin trabajan conjuntamente, no hay separación entre medios y fin, porque la democracia es medio y fin para la ciudadanía y la ciudadanía es medio y fin para la democracia, así medio y fin no están separados. De la misma forma, el diálogo es medio y fin en una democracia e viceversa.

Aprender a dialogar por medio del ejercicio del propio diálogo denota una condición *sine qua non* para la instauración de una sociedad democrática. Pretender formar cuidados sin el ejercicio de la ciudadanía es una pretensión van y contradictoria. La escuela es un lugar de construcción de significados, de construcción de los ideáis democráticos, de reflexión, de crítica, de refinamientos del raciocinio, sin embarco, sin el diálogo eses elementos quedan en los proyectos y en las leyes sin alcanzar su instancia principal que es la sociedad. La escuela necesita ser un ambiente permeado pelo diálogo para alcanzar sus objetivos. La propuesta es fomentar este diálogo en el ambiente escolar, tan carente de ese recurso.

El diálogo es la estrategia a través de la cual los estudiantes tienen la posibilidad de construir sus propios puntos de vista levando en consideración el punto de vista de los otros miembros de la sociedad. El diálogo posibilita autonomía y altruismo. Es mucho importante que los niños aprendan la considerar el punto de vista de las otras personas y aprendan la argumentar con autonomía, pos sin esas prácticas la democracia no se constituí.

Cuando inseridas en un diálogo los niños tienden a ser más razonables, apoyando sus hablas en buenas razones. La propuesta del diálogo es la construcción del conocimiento que se rehace y se complementa constantemente.

La *comunidad de investigación* explora y cuestiona el propio proceso de investigación y eso por medio del diálogo. La investigación es al mismo tiempo método y objeto, pos inevitablemente se torna parte del asunto que se entrelaza con el tema pesquisado. De esta forma, la lenguaje, que es expresión del raciocinio es de la inteligencia, se desarrolla y juntamente con ella también la sociedad.

Referencias

Lipman, M. (2008a). *O pensar na educação.* Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4 ed. Petrópolis: Vozes.

Lipman, M. (2008b) *Reforçar o raciocínio e o Julgamento pela filosofía*. In: LELEUX, Claudine (Org.) Filosofia para crianças: o modelo de Lipman em discussão. Trad. Fatima Muhad. Porto Alegre: Artmed.

Lipman, M., Oscanyan., F e Sharp. (1994) A. Filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria,

Splitter, L; Sharp, A (1999). Uma nova educação**:** a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria.

Experiencia colectiva de construcción histórica a través del costurero de la memoria

MARCELA GÓMEZ MENDOZA.
BEATRIZ NÚÑEZ ARCE.
DANNA MELISA CARDONA FERRER.
CLAUDIA PATRICIA FORERO MESA.

La puntada de partida

En nuestro país hacer mención, hoy en día, de los "Costureros de la memoria" es hacer referencia a diversos encuentros de mujeres en distintas latitudes y contextos, que tienen en común la apuesta socio-política de reconstruir desde sus propias narrativas, tejidas las memorias de su vivir como víctimas, con relación al conflicto armado y la violencia política en Colombia. Los costureros de la memoria se han ido transformando en un motivo de encuentro para muchas mujeres para reír, para llorar y narrar; en un medio para hacer catarsis y sanar el dolor; en un espacio para reconstruir el tejido social a partir del restablecimiento de los lazos de confianza y solidaridad; en un mecanismo político de denuncia y reclamación de justicia; en una herramienta de micro-emprendimiento económico, y en un medio creativo y sensible para (re)construir colectivamente memorias, para activarlas y visibilizarlas, para enfrentar el olvido y proyectar la esperanza hacia nuevos caminos, entre otros.

Asumir el espacio socio-cultural del costurero de la memoria desde el área de la educación, conlleva a reflexionar sobre su función pedagógica y su uso como metodología social. Es así, como desde diferentes costureros de la memoria en el país se han emprendido algunas iniciativas pedagógicas, lideradas por las propias mujeres victimizadas participantes, que deciden asumir el

rol de formadoras y transmisoras de este oficio de la memoria en otros espacios sociales con mujeres de igual condición que estas.

En esta ponencia queremos narrar algunas de nuestras vivencias como estudiantes y como docentes, escrito colectivo a cuatro voces, en un espacio pedagógico alternativo, el costurero de la memoria "Un minuto para tejer historias", un lugar de formación universitaria en la ciudad de Bogotá donde participamos activamente como tejedoras de memorias de otras. A principios de este año (2016) surge la idea de conformar un costurero de la memoria,como un campo de formación, de la Práctica en Responsabilidad Social[32] de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en articulación con la líder social Virgelina Chará, una mujer victimizada, activista política y defensora de los derechos humanos, coordinadora de la Organización para el Desarrollo Integral de la Mujer y la Infancia -Asomujer y Trabajo-, partícipe del costurero de la memoria "Kilómetros de vida y de Memoria"[33], y una de las dinamizadoras de los talleres pedagógicos denominados "Los Oficios de la Memoria"[34].

El objetivo central es generar un espacio social de encuentro, liderado por mujeres victimizadas que pertenecen al "Costurero de la Memoria: Kilómetros de vida y de Memoria", acompañado y apoyado por una docente, y dirigido a estudiantes universitarios. Todas y todos en

[32] Práctica de Responsabilidad Social, es una asignatura que tiene por objeto vincular, desde una perspectiva de ciudadanía crítica y socialmente responsable, a estudiantes de UNIMINUTO en proyectos desarrollados por organizaciones sociales o el CED en diferentes localidades de Bogotá. Recuperado de http://www.ceduniminuto.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=122

[33] Costurero de la Memoria Kilómetro de Vida y Memoria funciona en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación los días jueves en la tarde hace tres años aproximadamente, en la ciudad de Bogotá.

[34] Una serie de talleres de recuperación y construcción colectiva de memoria a partir de cuatro líneas: costurero de la memoria, sabores y saberes, teatro foro y cartografías

torno a un fin en común, ir tejiendo memorias en relación directa a las violencias y opresiones que vivimos cotidianamente, como una práctica reflexiva, experiencial y transformadora.

En nuestro país, al entra en vigor la Ley de Justicia y Paz en el año 2005, y posteriormente con la Ley de Víctimas 1448 de 2011, empiezan a hacerse fuertemente visibles uno de los principales actores sociales y políticos: las víctimas.Y con ello, la necesidad de verdad, justicia y reparación. La memoria histórica, entendiéndose como una noción de reconstrucción de memoria histórica colectiva desde las voces, fundamentalmente de las víctimas, sobre los hechos de violencia en relación al conflicto armado, de carácter polifónico y por lo tanto plural, comienza a ser una de las principales herramientas en el presente para reconocer la verdad, garantizar la justicia y la reparación y, con ello, la garantía de la no repetición a futuro. Desafortunadamente, este tipo de procesos sociales y políticos sigue siendo un hecho ajeno y lejano para muchos en nuestra sociedad, particularmente para gran parte de los habitantes de la ciudad de Bogotá, y en este caso las y los estudiantes universitarios participantes del costurero.

Esta iniciativa surge, por parte de la Uniminuto y la líder Virgelina Chará, como una apuesta pedagógica por concientizar a las y los estudiantes en su condición de sujetos históricos, con capacidad reflexiva y de re-creación de memorias individuales en tránsito hacia colectivas, en constante relación y diálogo con diversas memorias históricas en torno al conflicto armado y la violencia política que atraviesa Colombia, y en particular la ciudad de Bogotá. Es así como desde el ejercicio de un rol activo y colectivo de re-construir memorias históricas es que se van tejiendo relaciones y diálogos entre realidades que antes parecían distantes, acercándose y reconociéndose desde otros matices, perspectivas y emocionalidades. Desde este diálogo y práctica colectiva se evidencia cómo la guerra no sólo son las bombas y las metrallas, también se expresa en múltiples prácticas y gestos cotidianos como la indiferencia y la discriminación.

Durante el primer semestre del 2016, cada martes, en las tardes, nos encontramos en un salón de clases, 14 estudiantes de diversas carreras y semestres -13 fueron mujeres-, Virgelina

Chará como líder del espacio, acompañada por Marina Salazar y Alejandra Espitia -integrantes activas del costurero Kilómetros de Vida y Memoria-, y apoyadas por la docente Marcela Gómez, antropóloga. El Costurero de la Memoria, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, comenzó como un espacio principalmente de exploración pedagógica, donde el encuentro, el diálogo, los debates y la costura. Así se fueron tejiendo paso hacia la apertura de posibilidades, que generaron el reconocimiento la intuición y el encuentro de múltiples saberes, cuestionamientos y quehaceres.

¿Cómo concebimos la memoria?

Este oficio de coser, como todo arte es una expresión que se ha convertido, para nosotras, en una forma de narrar sucesos violentos, sea de forma individual o colectiva, de un país con más de 50 años de conflicto. Es entonces, dentro de esta comunicación, que se plasma toda la carga afectiva que deja la experiencia de guerra, sea vivida de forma directa o indirecta; por consiguiente, concebimos la memoria como la capacidad de reelaborar estos sucesos en relación al yo y/o al nosotras, como bien lo indica la hermenéutica propuesta por el filósofo Emilio Lledó (1992),"ser es, esencialmente, ser memoria; es encontrar una forma de coherencia, un vínculo entre lo que somos, lo que queríamos ser y lo que hemos sido" (p.10).

Hacer la reconstrucción por medio de este oficio, permite que integremos esta tradición narrativa con el ejercicio de la memoria, pues la puntada acompañada con el poder sanador y de denuncia que tiene la palabra, nos hace pensar en nuestra identidad, adjudicarle un valor histórico a ésta, reforzar su sentido en el presente y re-direccionarla en el futuro. En palabras de Todorov (2000),"la recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera" (p.8).

Entonces, en este caso, el uso de la memoria está en función del reconocimiento, la visibilización, apropiación y dignificación de vivencias individuales y/o colectivas en un ejercicio

colectivo, que conllevan dolor, alegría y esperanza, entre otras emociones. Por lo tanto, como ciudadanas y participantes activas en el costurero, se debe reconocer la experiencia del otro/a, ya que rescatar esa memoria histórica requiere de un trabajo en comunidad, en saber que cada persona tiene algo por relatar ya sea sobre la violencia rural o urbana.

El encuentro con el costurero

En el espacio universitario, los trabajos colectivos en donde se pone de por medio ejercicios de sensibilización y memoria, encuentran resistencia ante la aceptación de reconocer aquellas cosas que han afectado y marcado la vida de cada uno. Ofrecer ambientes pedagógicos alternativos de construcción de memoria, se hace necesario para entender que las lógicas de la guerra han permeado toda una sociedad a lo largo de más de cincuenta años.

El grupo en general pensaba que su trabajo, dentro del costurero, se iba a desarrollar como apoyo a las víctimas, desde una mirada como futuros profesionales poseedores de un "saber", contrariamente, seríamos nosotras quienes tendríamos un rol de aprendices participantes, en palabras de la estudiante Danna Cardona

> La población que me acompaña en este proceso pedagógico del oficio de la Memoria son mis 13 compañeros de práctica, 3 mujeres del costurero del Centro de Memoria Paz y Reconciliación junto con la profe Marcela; y sí, sólo es población que "acompaña" este encuentro, pues aquí la población con la que se va a trabajar es para sorpresa mía, uno mismo. (Cardona, intervención, 2016).

La dinámica de interacción tanto con las mujeres como con las otras estudiantes, de diversas carreras, semestres y disciplinas, fue bastante significativa. Empezar a conformar un tejido social entre nosotras no fue fácil, fue una ardua tarea que implicó no sólo preguntarse sino experimentar nociones como la escucha activa, el valor de la palabra, la construcción de confianza,

el respeto por la diferencia y, particularmente, la negociación y construcción colectiva desde la diversidad.

Proceso

La reflexión que se empieza a generar a través del diálogo, en el costurero, hace que la posición de nosotras como personas "no víctimas" empiece a fracturarse, y se comience a dar un giro hacia el reconocimiento de nosotras como seres con raíces, como seres pertenecientes a un país y a un contexto histórico determinado. En ese proceso, el significado y sentido de la violencia empieza a transformarse, en palabras de la compañera estudiante Angélica:

> Al inicio no sabía qué dibujar pensaba en hechos bastantes fuertes, como los de ellas, al ser víctimas de la violencia armada, pero a mí no me había pasado nada así, ni a mi familia, pero luego empecé a cambiar mi idea de violencia y se vinieron a mi mente infinidad de momentos en los cuales me había sentido violentada, en donde mis derechos no habían sido respetados, y entendí que naturalizamos estas violencias y no debería ser así. (Angélica, intervención, 2016).

En el camino en el Costurero se empezaron no sólo a llenar aquellos vacíos teóricos y conceptuales sobre las memorias históricas y el conflicto armado en el país, sino que a partir del proceso de ir tejiendo nuestra tela personal, nuestro sentir empezó a transformarse, conociéndonos a nosotras mismas, conociéndonos entre las compañeras y reconociendo que era importante hablar de otros tipos de violencias. Este tejido estudiantil se convirtió, para muchas de nosotras, en una suerte de espacio hogareño, que le permitía a cada una a alzar su voz e incitar a las demás a levantar la suya. Por lo tanto, aunque no supiéramos coser, creemos al final de la jornada que cada punzada valió la pena, en palabras de nuestra compañera estudiante Angélica:

> El costurero de la memoria cambió mi vida en todos los aspectos, tanto personal, familiar, social y profesional, este espacio me comprometió más como ser humano y me ha hecho

> entender que este país necesita más de la colaboración de todos, que cuando se trabaja en conjunto y cuando se respeta y valora al otro se vive mejor, que a todos nos han pasado cosas desagradables que muchos escondemos por x o y motivo, pero que a la hora de contarlo y de trabajarlo es como liberarse de una carga, sobretodo de saber que hay alguien que te está escuchando y que le interesa lo que piensas, lo que has vivido (Angélica, intervención, 2016)

Aprendizajes

En el Costurero aprendimos a escuchar, observar, respetar, proponer, participar, aceptar, tener conciencia, fortalecer la autocrítica, entender la diferencia, olvidar la indiferencia, dar, recibir, comprometernos, aportar, denunciar, preguntarnos, abrir la mente, etc. El proceso del costurero nos ha transformado como personas, futuras profesionales, como ciudadanas, como mujeres, como colombianas. Nos ha enseñado que las cosas no son como no las quieren mostrar, sino que para ello es necesario escuchar otras voces. Nos ha revelado que el conocimiento no sólo está en la academia, que el conocimiento de los pueblos que se marginan tiene una riqueza que necesitamos rescatar. Nos ha enseñado que nosotras también tenemos conocimientos e historias que narrar. Nos ha enseñado que podemos tejer y narrar en conjunto.

Para construir paz con niños, niñas y jóvenes y sus agentes socializadores, es fundamental trabajar en transformaciones estructurales y relacionales, por lo que los puntos del diálogo: tierras, víctimas, participación política, drogas, cese al fuego y refrendación de los acuerdos, abren la agenda a los centros de investigación, las escuelas, las universidades, los movimientos, colectivos sociales y a la comunidad en general, para poner en marcha acciones ante todo colectivas en los territorios. Es ahí cuando se hace necesario configurar prácticas educativas que movilicen la esperanza e impidan el resurgimiento de las condiciones que llevaron a la confrontación que está terminando. Mientras las armas estuvieron presentes, las relaciones y el diálogo, e incluso las mismas personas, se dejaron de lado; es necesario promover y activar espacios de diálogo y

construcción colectiva, no sólo desde un enfoque diferencial, que muchas veces fracciona las posibilidades sociales, sino desde la diversidad en red, como fue para nosotras este espacio del costurero.

El costurero fue la oportunidad de conocer e interactuar con otros relatos, fue vivir la historia de Colombia desde otra perspectiva humana más allá de los libros, los periódicos, o los noticieros. Fue una vivencia-experiencia que nos ayudó a la formación como ciudadanos conscientes y comprometidos. Es por ello que creemos que es necesario abrir espacios pedagógicos como los costureros dentro de las escuelas, dentro de las universidades, para que los y las estudiantes en común unión con diversas poblaciones como las mujeres víctimas del conflicto armado, construyamos conocimientos activos a través del tejido de la memoria.

Referencias

Lledó, E. (1992). *El silencio de la escritura*. Madrid, España: Centro de Estudios Constitucionales.

Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital* (6), 1-16.

Todorov, T. (2000). *La memoria amenazada*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Torres, Alfonso. (2009). Memorias de luchas y organizaciones populares en Bogotá. En: Jiménez, A. y Guerra, F. (Comp.). *Las Luchas por la Memoria* (pp. 63-74). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tovar, D. (2012). *Memoria, Cuerpos y Música. La voz de las víctimas, nuevas miradas al Derecho y los Cantos de Bullerengue como una narrativa de la memoria y la reparación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Recursos estéticos en la formación de jóvenes: Experiencia de Acompañamiento Estudiantil del Programa de Psicología de la Universidad Libre

Marnel Esther Arroyave Chacón.
Paola Jennyfer Carvajal Taborda.
Luz Adriana Chaves Villegas.
Elizabeth Torres Tello.

Objetivo

El Programa de Seguimiento Estudiantil se consolida para el segundo semestre del 2015, partiendo de una visión de la psicología, cuyo objetivo es la comprensión de cómo se construye el ser humano a partir de los ofrecimientos relacionales de su medio y cómo construye sus relaciones con el mundo que lo rodea, al ir organizando los sentidos y significados de sus vivencias (Villalobos, 2014; Delgado y Balegno, 2009; Colmenares, 2001). Desde esta mirada, situamos la formación educativa como una intervención en el desarrollo del estudiante en la que, por tanto, se tienen en cuenta sus intereses, inquietudes, recursos cognitivos, emocionales y relacionales.

Nuestra manera de abordar la educación de futuros psicólogos, nos ubica frente a un estudiante movilizado desde su propia experiencia hacia la comprensión de los distintos asuntos humanos y a la vez, nos demanda un acompañamiento desde su singularidad. Así, apuntamos a la construcción de nuevas vías de formación de profesionales sensibles, a la singularidad del ser humano y a los recursos con que cuenta cada uno.

El proceso de acompañamiento se apoya, además, en los ofrecimientos educativos en el aula, donde se vinculan los aspectos vitales de los estudiantes y, en esta medida, permitirles poner

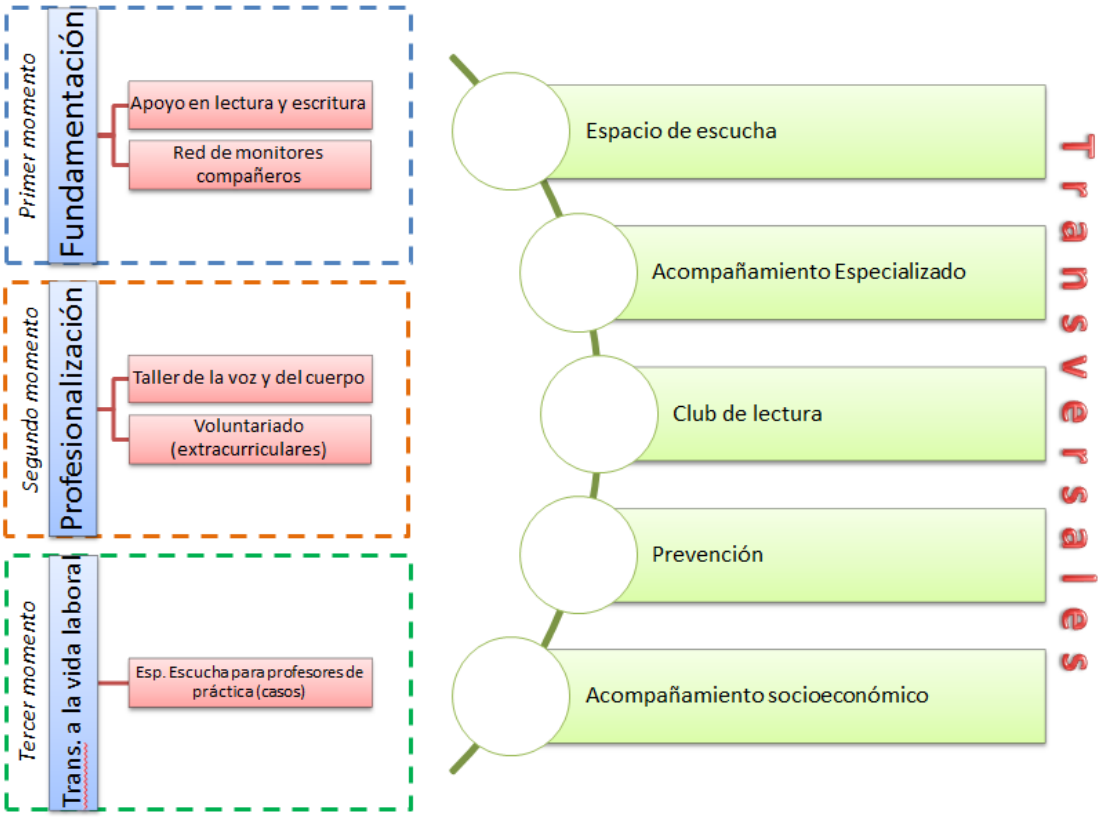
en común el sentido particular de su vivencia, a la vez que compartirlo a través del diálogo con los compañeros y el docente. Así, pueden situar ese conocimiento que han construido en su cotidianidad, en relación con el ofrecimiento teórico, de manera que les permita hacer consciencia de su forma de leer el mundo, cuestionar aquello que han constituido y re-elaborar nuevos modos de entenderlo.

Nuestro objetivo en este trabajo es dar a conocer la experiencia obtenida en esta manera de acompañar, a partir de la presentación de casos de estudiantes cuya vivencia de la formación ha cuestionado sus formas de asumirse y asumir las relaciones con los otros y con el mundo (incluyendo el conocimiento) y cómo a través de las propuestas del programa se ha podido acompañar en sus re-elaboraciones.

Metodología

Presentamos, de manera general, la estructura del Programa de Seguimiento que se puede observar en la Imagen 1, y posteriormente en los resultados se expone el detalle de las tres estrategias sobre las cuales se enfoca este documento.

Imagen 1. Estructura general del programa de seguimiento estudiantil de acuerdo con los momentos de formación



En el modelo propuesto, se pueden identificar tres momentos de formación que apuntan al objetivo del programa[35]: **Fundamentación** (primero a cuarto semestre): cuyo objetivo es que el

[35] El programa de Psicología de la Universidad Libre busca que el profesional sea capaz de resolver problemas y que al hacerlo esté en condiciones de: **a) Contextualizar sus actuaciones:** que pueda comprender y diferenciar los distintos contextos de actuación profesional, así como los momentos y circunstancias que hacen a cada situación concreta algo singular. **b) Comprender las situaciones que aborda:** que pueda identificar y dar cuenta de los determinantes y factores intervinientes en una situación problema dada. **c) Favorecer el cambio:** que pueda contribuir a la transformación de las situaciones en las que se demanda su participación en la dirección de la mejora, el bienestar y la calidad de vida. **d) Dar cuenta de su trabajo:** que pueda explicar el sentido y naturaleza de sus conceptos profesionales, así como los éxitos y desaciertos de sus actuaciones.

aspirante admitido al programa se convierta en estudiante de psicología de la Universidad Libre. **Profesionalización** (quino a octavo semestre): cuyo objetivo es que el estudiante se convierta en profesional de la psicología. **Transición a la vida laboral** (noveno y décimo semestre): cuyo objetivo es que el nuevo profesional asuma su rol en el sistema social, como ciudadano-profesional. En el presente documento nos centramos en las estrategias: Espacios de escucha, Taller del cuerpo y Taller de la voz; el primero se ofrece de manera individual, durante 1 hora. Los dos restantes se realizan en grupos de hasta 15 estudiantes, durante 2 horas, por cuatro sesiones cada taller.

Resultados

A continuación se presentan algunos casos de estudiantes que por diversas razones han estado en riesgo de desertar y han sido acompañados por el programa de seguimiento a través de estrategias que guardan en común, el uso de experiencias estéticas[36] y la relativización e interrogación del aspecto que tiene que ver con el tiempo de la formación en psicología.

Estos dos elementos se desarrollan en diálogo con la voz de algunos estudiantes que han sido acompañados por el programa de seguimiento. El trabajo emprendido con ellos revela cómo

[36] Katia Mandoki (2006), doctora en Historia del Arte se remonta a los orígenes etimológicos de la palabra estética, los cuales se derivan del griego αἰσθητική (aisthetikê) y quiere decir sensación, percepción, a su vez derivado de aesthenasthai, y del sufijo tés agente o sujeto αἴσθησις (aisthesis): sensación, sensibilidad, e -ικά (ica) relativo a. Por lo tanto, la estética hace referencia al **sujeto de la sensibilidad**. Desde su origen, el énfasis se ubica en el sujeto, quien es el que tiene la posibilidad de percibir y de dotar de sentido su vida. En esta vía, puede decirse que el sujeto tiene la capacidad de "conocer-se" a sí mismo, a los otros y los saberes, creencias, puntos de vista que circulan en el mundo a través de sus sentidos, sus percepciones y sensaciones, dejándose impactar de manera sensible con aquello que le resuena de manera profunda, lo afecta, lo cuestiona y lo transforma, a esta forma particular de conocer se le llama estesis (Mandoki, 2006).

sujetos que no entran en los cánones del éxito académico, han logrado capitalizar su singular experiencia y virar el sentido del fracaso hacia el de oportunidad; y que además en términos de su formación lejos de detenerse, encuentran en este impase un profundo vínculo entre aquello que han aprendido y sus propias vidas, relación que impulsa de una manera muy potente sus aprendizajes.

El tiempo de la formación en Psicología

Siendo esta una disciplina que se ocupa de lo humano, jamás podría dejar de interrogar a un aprendiz psicólogo, que amplía su conocimiento gracias a un continuo ejercicio de vaivén entre aquello que comprende de los otros y aquello que resuena en su propia organización; este tiempo que el estudiante se toma en hacerse sujeto y objeto de conocimiento no es el tiempo de los relojes, es un tiempo psicológico que demanda reorganizaciones a veces dolorosas, vueltas al pasado, detenciones, saltos; es un tiempo de profundo valor para la formación de un profesional cuyo recurso más potente de intervención es él mismo.

El programa de seguimiento acompaña estos procesos a través de ***espacios de escucha***, en los que se propende por una re-significación de aquello que comúnmente llamamos "atrasarse" o "fracaso", y a la luz de una concepción de desarrollo coherente con la que ofrecemos desde la malla curricular, apoyamos el trazo de un itinerario en forma de espiral, en el que el estudiante empieza a reconocer su ritmo, a hacerse dueño de su tiempo, que es en últimas hacerse dueño de sí. Al respecto una estudiante refiere lo siguiente:

> Tomé la decisión de aplazar materias, necesitaba este periodo de tiempo para re-estructurar y continuar con mi proceso. Considero que fue la decisión más acertada que pude tomar en este punto de mi formación académica…Le agradezco por las enseñanzas de vida que usted me ha otorgado, y por hacerme caer en cuenta que a veces el tiempo no es lo que cuenta,

> sino apostarle al bienestar, tomar los procesos con calma y hacer de la experiencia universitaria más significativa

Por otra parte, en los ***talleres del cuerpo***, se explora el lenguaje corporal como experiencia de reconocimiento, de transformación y de vínculo. Aquí también en consonancia con la malla curricular, se ofrecen experiencias afines a los acontecimientos cruciales que dejan huella en el despliegue de la organización psicológica. En una perspectiva en la que el desarrollo es comprendido como una serie de reorganizaciones, estas experiencias corporales permiten a los estudiantes re-vivir, actualizar procesos de organización propios a los primeros momentos de la vida, en los que el lenguaje corporal teje un continuo, una ruta, que en algunos casos refieren los estudiantes les ha ofrecido herramientas reparadoras.

> Lo valioso de esa sesión del taller para mí fue volver a sentir esa sensación de completud y unidad, estar más sincronizada en la relación mente-cuerpo. Aprendí a valorar e identificar en el movimiento los diálogos que propone el otro y el sentido que pueden traer detrás

También en ***los talleres de la voz***, se explora la voz y su estrecha relación con el cuerpo y la emoción, en estos ejercicios se propende por la conquista de una experiencia de coherencia y unidad; como resultante aparece una comprensión profunda de los procesos de constitución del "yo" y su relación con el lenguaje, procesos de tal complejidad que la razón no parece ser suficiente para su profunda comprensión, y es la experiencia vivida en el cuerpo la que permite integrarlos y apropiarlos. Estas experiencias sensibles o estéticas han llegado a los cursos, enriqueciendo y favoreciendo aprendizajes que amplían y favorecen la construcción del conocimiento[37].

[37] A este respecto, una afirmación importante en esta comprensión del sujeto estético, la enuncia Mandoki (2006), cuando señala:

Quizá usted no pueda llegar a saberlo con certeza, pero en un momento de mi vida en el que sentía que aquello que experimentaba me fragmentaba en miles de pedacitos, este taller de la voz hizo las veces de espejo o de pozo de agua cristalina que al reflejarme, me hizo entender que aún era una sola, que aún podía encontrar unidad, sentido y coherencia en mi vida, pero que eso solo era posible si me detenía a contemplar lo suficiente esa imagen de mí, ese mí misma…

Impacto en la política pública y pertinencia social

La deserción estudiantil en el pregrado puede obedecer a diversos factores, estos pueden ser económicos, académicos, pero también puede deberse a circunstancias de orden individual y específicamente en el caso de este programa de psicología, a las dificultades que los estudiantes llegan a reconocer en la relación consigo mismos y con los otros, al participar de estrategias pedagógicas que implican siempre una vuelta sobre sí. En ocasiones estos factores se presentan de manera independiente, pero pueden confluir y llevar a que el estudiante presente un importante riesgo de interrumpir su proceso académico.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2009),

Al sujeto abierto al mundo y alerta a sus oscilaciones como lo describe John Dewey, al lugar desde donde se abre a la vida para nutrirse o se cierra para protegerse, es al que denominó como "sujeto estético". El sujeto del que se ocupa la estética es sensible al arte y a lo bello, como lo ha entendido la estética tradicional, pero también lo es a la ciencia y a la justicia, a lo razonable y a lo digno. Está igualmente expuesto a lo mezquino y a lo grandioso, a lo grotesco y lo elegante, a lo vulgar y lo fino, a lo sublime y a lo banal. Puede ejercer incluso una valoración estética ante la dimensión ética o cognitiva al apreciar un concepto bien elaborado o un acto noble o sus contrarios (p. 54)

> Las estrategias que las instituciones de educación superior diseñan y ejecutan para su mitigación [de la deserción] deben ser integrales, considerar el periodo en el cual se presenta el riesgo de deserción y tener correspondencia con la caracterización o las especificidades de la historia de vida de los estudiantes, especialmente relacionadas con su rendimiento académico y su situación socioeconómica (p. 110)

De tal forma, se considera valiosa esta experiencia en la que concebimos al estudiante universitario como sujeto en proceso desarrollo, y sobre el cual se están operando cambios y transformaciones vitales, producto de presiones, expectativas y representaciones que recaen sobre su nuevo lugar en el mundo, en la familia y la sociedad, bajo la categoría de ser "estudiante de universidad".

Así, asumimos que la atención sobre ciertos aspectos de la organización psicológica del estudiante, van a redundar necesariamente no solo sobre su salud mental, sino también sobre su desempeño académico en el curso de sus asignaturas, así como en su permanencia en la carrera, en sus relaciones con pares y maestros, además de consigo mismo. De la misma manera, el uso de los recursos estéticos como alternativa para conseguir un efecto sobre estos aspectos ya mencionados se considera relevante, dado que apelan a su conciencia de sí, a su sensibilidad y a sus posibilidades expresivas y vinculares.

Referencias

Colmenares, M. E. (2001). El nacimiento del sujeto psicológico. En Cyrulnik, B., Cano, F. y Tassin, J. P. (Eds.). *La Consciencia: raíces biológicas y organización Psicológica* (pp. 91-128). Cali, Colombia: Casa Editorial Rafue.

Delgado, A. C. y Balegno, L. (2009). Un asunto de Consciencia. *Psicoanálisis: Revista de la Asociación Psicoanalítica Colombiana, 21*(1), 130-142.

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Villalobos, M. E. (2014). Desde la comprensión clínico-psicológica del sujeto autista hacia la comprensión del sujeto psicológico. Colombia: U. V. Programa editorial.

Prácticas pedagógicas con enfoque en aprendices con limitación auditiva (sordos) en la formación SENA regional Atlántico

PAULO CARRILLO LÓPEZ.

JONATHAN QUANT COLPAS.

Objetivo

Realizar una cartilla con aplicación tecnológica de innovación para Prácticas Pedagógicas con enfoque a discapacidad auditiva (sordos) que involucre un proceso de inclusión de la Formación profesional integral Flexible, a través de los diseños curriculares de algunos programas de formación, en este caso particular al curso de desarrollo de operaciones logísticas en la cadena de abastecimiento.

Resultados

Encuadrar las didácticas y habilidades propuestas para la agregación de las TIC en el trabajo del aula, enmarcado en el concepto de educación inclusiva supone la búsqueda de objetivos y recursos que inicien aportes significativos en este tipo de discapacidad e incorporen una mejora en la calidad educativa en la comunidad sorda objeto de estudio, enfocadas en la Prácticas Pedagógicas con enfoque a discapacidad auditiva (sordos); y que éstas sean alternativas de enseñanza novedosas y enriquecedoras que resulten en aprendizajes efectivos para los aprendices.

Hasta el momento se ha desarrollado un conjunto de señas específicas en el proceso logístico académico, con las cuales se pretende documentar en formato libro en primera instancia y llevarlo al proceso multimedia o electrónico que permita la visibilización con la empresa privada y la comunidad educativa.

Impacto en la Política Pública

La institución SENA en su Centro de Comercio y Servicio de la Regional Atlántico realiza su proyecto aplicado con la inclusión de aprendices con discapacidad auditiva y en este sentido busca complementar la formación con herramientas tecnológicas propias de las TIC para alcanzar el grado de aprendizaje necesario para esta población (Reyes, 2013). Dentro de estas herramientas la aplicación de tecnologías para el desarrollo de las competencias. Pretendemos adaptar prácticas pedagógicas con un enfoque diferencial, a los procesos de formación profesional integral, permitiendo el desarrollo del talento humano cualificado y capaz de satisfacer las necesidades del sector en el que se desempeñen de manera eficiente. El SENA es una de las pocas instituciones de educación que forma para el trabajo, que está cerrando la brecha en este aspecto educativo para esta población sorda.

En 1996, se aprueba en el congreso de la república la ley 324 por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. En esta ley, se reconoce a la Lengua de Señas Colombiana (en adelante LSC) como la lengua de la comunidad sorda del país, y en su decreto reglamentario 2369/97, se incluye la necesidad de una educación bilingüe para los sordos y de los servicios de interpretación (Insor, 2003).

En el año 2000 el Ministerio de Educación Nacional, emite la resolución 1515 en la que se hacen precisiones acerca de la educación bilingüe para los sordos en el territorio nacional (Insor, 2003).

En el año 2005 se emite la ley 982 donde se dan los parámetros para la integración escolar, la educación bilingüe, entendiendo que la primera lengua en la comunidad sorda es el lenguaje de señas colombiano (LSC) y donde se resalta la importancia de su aprendizaje, además de ser un dinamizador para el aprendizaje de la segunda lengua como es el español.

Los programas de educación de las Naciones Unidas y la UNESCO responden a estas metas y objetivos. Por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (ONU, 2000); la Educación para Todos (EPT) UNESCO, (DAKAR 2000). El Decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas (DNUA) y el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) (UNESCO 2005), tienen por objeto, sin excepción, reducir la pobreza y mejorar la salud y la calidad de vida. Consideran, además, que la educación aporta de manera importante a la consecución de estos objetivos (UNESCO 2005). Todos estos programas tiene como meta mejorar la igualdad entre hombres y mujeres, progresar en el respeto de los derechos humanos, concretamente, en las minorías. En todos estos programas se considera que la educación es elemento clave del desarrollo en la medida en que permite a las personas alcanzar su pleno potencial y adquirir un control cada vez más importante sobre las decisiones que les afectan; además, consideran que la educación es un derecho de todos los ciudadanos.

Metodología

Este proyecto se está desarrollando con un total de 23 aprendices sordos de ambos sexos, la mayoría con la discapacidad dada desde temprana edad por trastornos de salud desarrollados por sus madres en la etapa de gestación 26.80%; seguido por condiciones de salud 18.43% y alteraciones genéticas 11.83% (Insor, 2015); excepto una aprendiz que perdió su audición desde los dos años; sus edades oscilan entre 17 a 28 años ocupando un 95.7 % de estos, el 69,6 % son hombres y el 30.4% son mujeres; la perdida de la audición que tiene es profunda el 65.2 % y un 34,8% severa, de igual manera la discapacidad auditiva es a nivel bilateral representada con un 95,7 % y el régimen de salud que los cobija es el subsidiado.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto y descriptivo, pues los modelos cuantitativos tienen como objetivo explicar los fenómenos de la realidad en términos de causa entre variables (Giere 1992; Hernández-Sampieri, Collado, Lucio y Perez 1998; Kerlinger, 1984) y la investigación cualitativa nos permite comprender los sentidos que los sujetos construyen de

su realidad, por estas razones se considera esta investigación mixta, por que recoge las experiencias de las dos diferentes fuentes de información, por una parte se realiza la descripción de los sentidos y por otra se describe el desempeño cognitivo de los participantes activos del estudio y que es diferente del nivel oyente. La tendencia de la población objeto nos muestra de acuerdo a los resultados de los test de aprendizajes aplicados, que prevalece lo visual, y kinestésico. Con base en estos enfoques pretendemos poder llegar a cumplir con el objetivo general, con el aporte de estos aprendices la construcción de los elementos que fortalezcan la enseñanza hacia la comunidad sorda de un compendio de señas logísticas incorporadas dentro de su lenguaje de señas (LS), para el mejor desempeño académico y laboral de las personas sordas o con discapacidad auditiva. Las metodologías que mejor se van adaptar a este tipo de alumnos serán las de carácter visual, activas de descubrimiento y exploración. Las diferentes estrategias de comunicación que los docentes pueden poner en práctica en el aula, los recursos técnicos y humanos existentes y una serie de conocimientos útiles, sencillos y prácticos, que faciliten su labor con los alumnos sordos y/o con discapacidad auditiva.

Pertinencia Social

La manera de utilizar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los escenarios educativos propone diseñar unas estrategias diferentes de aprendizaje y nuevos modelos de aprender a desarrollar nuevas competencias para desenvolverse mejor en nuestro contexto social. Es así como el proceso de aprendizaje de la comunidad sorda que formamos en la regional Atlántico en el curso de operaciones logísticas, se ha hecho imprescindible buscar, reinventar, desarrollar y construir concepciones que nos lleven a incorporar materiales y herramientas digitales como contenidos flexibles que se puedan adaptar en una mejora en la calidad educativa para la inclusión verdadera de estos aprendices en la formación para el trabajo y que esta capacitación trascienda en su desarrollo laboral y profesional en la industria colombiana.

Teniendo en cuenta que para el estudio realizado se contó con una población finita del curso técnico desarrollo de operaciones logísticas en la cadena de abastecimiento (DOLCA), se utilizó una muestra equivalente al 2.90% de la personas registradas en la base de datos para la localización y caracterización de las personas con discapacidad a febrero de 2015, en la ciudad de Barranquilla. (Insor 2015).

Referencias

Giere R. (1992). *La explicación de la ciencia. Un acercamiento cognoscitivo*. México DF: Concejo nacional de ciencia y tecnología.

Hernández, R., Coll, P., y Perez, M. (1998). *Metodología de la investigación*. México, DF; McGraw –Hill.

INSOR. (2015). *Boletín*. Barranquilla: Observatorio social de la población sorda.

INSOR. (2013). *Boletín*. observatorio social población sorda colombiana.

INSOR. (2008). *Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos*. Colombia: Ministerio de educación nacional.

Kerlinger, F. (1984). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México DF: Interamericana.

Martínez, M. (1989) Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación. México DF. Ed. Trillas

Morales A, (2009). La ciudadanía desde la diferencia, reflexiones en torno a la comunidad sorda. *Revista latinoamericana de educación inclusiva. 127. 3* (2). Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/

Reyes F. (2013). *Las TIC un medio seguro hacia el dominio del español como segunda lengua en sordos*. Colombia: Universidad Javeriana. Recuperado de http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/12270/1/ReyesCortesFanny2013.pdf

Sánchez. Carlos M. (1990). *La increíble y triste Historia de la sordera*. Cerposord

Teruggi L .A. (2001). Practiche di lectura e di scrittura nei bambini sordid. *Revista Età Evolutiva*, pp.81-86.

Zappalá, D., Köppel, A., y Suchodolski, M. (2011). Inclusión de TIC en escuelas para alumnos sordos. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

WEBGRAFIA

Inclusioneducativa. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes sordos*. Recuperado de http://www.inclusioneducativa.org

INSOR. (2003). *Educación bilingüe para sordos.* Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88150_archivo.pdf.

Noticias SENA. (2015). *Noticias*. Recuperado en: http://www.sena.edu.co/sala-de-prensa/escrita/Paginas/Noticias/El-desaf%C3%ADo-del-SENA-por-la-educacion-de-personas-con-discapacidad-.aspx.

ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU*. Recuperado de http://www.un.org/spanish/millenniumgoals

UNESCO. (2005). *Educación inclusiva*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-url_id=8109&url_do=do_topic&url_section=201.html

UNESCO. (2005). *I Inclusión educativa*. Recuperado de http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1