



# Pensar la Infancia I

**UTP**  
Universidad Tecnológica  
de Pereira

**∞**  
Editorial UTP

**mi**  
MAESTRA en INFANCIA  
Modalidad en Investigación  
Código de Comercio 2591 del 1997. P. 19 de febrero de 2017.  
Código 1300012542

Miguel Ángel Gómez Mendoza y  
María Victoria Alzate Piedrahíta  
Compilación y presentación

# PENSAR LA INFANCIA I

Miguel Ángel Gómez Mendoza y  
María Victoria Alzate Piedrahíta  
Compilación y presentación



Universidad Tecnológica  
de Pereira

Colección Textos Académicos  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Maestría en Infancia  
2020

Pensar la infancia I / Editado, compilado y presentado por Miguel Ángel Gómez Mendoza y María Victoria Álzate Piedrahita.  
Pereira : Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2020.  
405 páginas. -- (Colección Textos académicos).

ISBN: 978-958-722-436-8

eISBN: 978-958-722-641-6

1. Infancia 2. Pensamiento filosófico 3. Educación infantil -  
Desarrollo humano 4. Sociología de la educación 5. Desarrollo  
infantil 5. Análisis infantil 7. Identidad (psicología)  
salud - Investigaciones

CDD. 305.23

©Miguel Ángel Gómez Mendoza , 2020

©María Victoria Alzate Piedrahita, 2020

©Universidad Tecnológica de Pereira

Primera edición

**Texto Académico**

**Pensar la Infancia I**

**Autor imagen cubierta:** Gustavo Alzate Piedrahita.

Universidad Tecnológica de Pereira  
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión  
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira  
Pereira, Colombia

**Coordinador editorial:**

Luis Miguel Vargas Valencia

luismvargas@utp.edu.co

Teléfono 313 7381

Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”

Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia

www.utp.edu.co

**Montaje y producción:**

Recursos Informáticos y Educativos CRIE, diseno@utp.edu.co

Universidad Tecnológica de Pereira

**Impresión y acabados:**

Publiprint

Pereira

Reservados todos los derechos

## CONTENIDO

PRESENTACIÓN .....	13
PARTE I INFANCIAS .....	21
<b>1. Paulo Freire: Otras infancias para la infancia</b>	
Walter Omar Kohan .....	23
<b>2. Pensamiento pedagógico en Agustín Nieto Caballero: la infancia moderna y la irrupción de la Escuela Activa en Colombia</b>	
Absalón Jiménez Becerra .....	69
<b>3. Literatura e infancia: las niñas y los niños como actores sociales</b>	
Diana Alexandra Jiménez Perea y Natalia Ximena Castrillón García .....	109
<b>4. Philippe Ariès: nacimiento, posteridad y vigencia de un modelo de interpretación de la infancia. Una revisión de la literatura historiográfica francófona</b>	
Miguel Ángel Gómez Mendoza .....	127
<b>5. Concepciones de infancia en la posmodernidad</b>	
Sandra Liliana Osorio Rodríguez .....	143
<b>6. Sociología de la infancia: surgimiento de un campo de estudio, evolución y perspectivas</b>	
María Victoria Alzate Piedrahíta .....	167
<b>7. El carácter material de la infancia perspectivas teóricas para el estudio del consumo infantil</b>	
Diana Marcela Aristizábal García.....	181
PARTE II EXPERIENCIAS DE INFANCIA Y EDUCACIÓN .....	217
<b>8. Desarrollo del pensamiento filosófico en el marco de un proyecto bilingüe en la Primera Infancia</b>	
Paola Andrea Hincapié Rincón y Diana Carolina Durango Isaza .....	221
<b>9. Pensar las infancias desde el Bicentenario</b>	
Slendi Paola Valbuena Velandia.....	289
<b>10. Infancia en el Bicentenario: una reflexión desde la práctica docente</b>	
Misael Andrés Moreno Buitrago .....	317
<b>11. Pedagogía hospitalaria, infancia y educación</b>	
Yenny Alejandra Ramírez García y Maritza Arango Puerta.....	343
<b>12. Representaciones sociales de la infancia desde la perspectiva de los niños y las niñas</b>	
Leonardo Fabio Gómez Ramírez y Leydi Marcela Rivera Noreña.....	381
<b>13. La participación de la infancia: un camino al reconocimiento de la ciudadanía</b>	
Elizabeth Martínez .....	415
<b>14. El coraje de ser auténticos. Análisis de la categoría familia en tres relatos de vida de jóvenes con experiencia de vida en calle en su infancia</b>	
Humberto Gómez Duque y Benicio Enrique Montes Posada.....	431
<b>15. Cultura infantil Embera Chamí</b>	
Daniela Benavides Rosero y Milton Andrés Valencia Forero.....	469

<b>PARTE III TRADUCCIONES: INFANCIA, HISTORIA Y SOCIOLOGÍA ...</b>	<b>505</b>
<b>16. La infancia como forma estructural</b>	
Jans Qvortrup .....	507
<b>17. Agencia</b>	
Allison James .....	535
<b>18. La infancia: una mirada desde las ciencias sociales</b>	
Régine Sirota .....	559
<b>19. ¿Historia de la infancia, historia sin palabras?</b>	
Egle Becchi y Dominique Julia .....	597
<b>20. Tomando en serio un rito de la infancia: el aniversario</b>	
Régine Sirota .....	641
<b>PARTE IV RESEÑAS .....</b>	<b>653</b>
<b>21. Historia de la infancia: a propósito de la obra de Egle Becchi y Dominique Julia</b>	
Miguel Ángel Gómez Mendoza .....	657

## AUTORES

**Absalón Jiménez Becerra.** Historiador y Doctor en Educación, profesor de planta del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá-Colombia; y profesor invitado, desde 2017, de la Maestría de Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Líder y creador del Grupo EMILIO, categoría A en Colciencias.

**Allison James.** Socióloga y antropóloga de la Universidad de Durhan. Profesora emérita de sociología de la infancia Universidad de Sheffield. Inglaterra.

**Anny Julieth Rodríguez Correa.** Licenciada en lenguas extranjeras, Universidad Santo Tomás, Bogotá-Colombia. Profesora Universidad Tecnológica de Pereira, Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Benicio Enrique Montes Posada.** Licenciado en Filosofía y letras Universidad de Santo Tomás, Bogotá-Colombia. Maestría en infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Daniela Benavides Rosero.** Profesional en psicología de la Universidad Surcolombiana y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora de la institución educativa: Guillermo Hoyos Salazar-Pereira.

**Diana Alexandra Jiménez Perea.** Licenciada en Español y Literatura y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora de Institución educativa: Instituto Agrícola Alto Cauca-Risaralda.

**Diana Carolina Durango Isaza.** Licenciada en Lengua inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Diana Marcela Aristizábal García.** Estudiante del Doctorado en Antropología Social de la Universidad de los Andes, Colombia. Historiadora y periodista de la Universidad del Rosario (Colombia) y Magíster en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Miembro del grupo de Investigación Antropología Histórica (Categoría C en Colciencias) y del Semillero de Investigación Infancia, Cultura y Educación de la Universidad de los Andes.

**Dominique Julia.** Historiador francés. Estudia los períodos del Antiguo Régimen y la Revolución Francesa, así como la historia de las religiones y la historia de la educación.

**Egle Becchi.** Se graduó de la Universidad de Milán, donde fue asistente educativa y enseñó como profesora. Se convirtió en profesora titular en 1972 y fue profesora en las Universidades de Ferrara y Pavía, donde impartió cursos sobre pedagogía general y social y sobre historia de la pedagogía, hasta 2005.

**Elizabeth Martínez.** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira y Magíster en Desarrollo Infantil del CINDE-Universidad de Manizales. Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Humberto Gómez Duque.** Licenciado en Etnoeducación y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Leonardo Fabio Gómez Ramírez.** Licenciado en Pedagogía Infantil y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Asesor metodológico del programa de Ondas Risaralda y Tutor del Diplomado MÁS+ (Modelo de acompañamiento situado).

**Leydi Marcela Rivera Noreña.** Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tutora del Diplomado MÁS+ (Modelo de acompañamiento situado), Coordinadora académica y docente del “Liceo Taller Pablo Picasso” de Pereira.

**Lina Marcela Lerma.** Licenciada en Lenguas modernas de la Universidad Javeriana de Bogotá. Profesora del programa Licenciatura en bilingüismo con énfasis en inglés en la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**María Victoria Alzate Piedrahíta.** Doctora en educación. Universidad de Valladolid- España. Directora y profesora del programa de Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Directora Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía (categoría A Colciencias).

**Maritza Arango Puerta.** Licenciada en Pedagogía infantil y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Trabaja en el área de pedagogía hospitalaria de la Fundación Sanar. Seccional Pereira.

**Miguel Ángel Gómez Mendoza.** Profesional en Filosofía-Historia de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Rumania. Magíster Universidad de Burdeos III, Maestría en Investigación Social, Doctor en Historia de la Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle). Profesor de la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Milton Andrés Valencia Forero.** Licenciado en Lengua inglesa y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Misael Andrés Moreno Buitrago.** Estudiante Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. UPTC Tunja-Boyacá.

**Natalia Ximena Castrillón García.** Licenciada en Español y Literatura y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora del Kiddos Centro de desarrollo bilingüe Pereira-Colombia.

**Paola Andrea Hincapié Rincón.** Licenciada en Filosofía y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Régine Sirota.** Profesora y Directora del Departamento de ciencias de la educación. Facultad de ciencias humanas y sociales. Universidad de Paris Desartes. Profesora de sociología.

**Sandra Liliana Osorio Rodríguez.** Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC Tunja-Boyacá, Colombia.

**Slendi Paola Valbuena Velandia.** Licenciada en Educación Preescolar, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. UPTC Tunja-Boyacá, Colombia.

**Walter Omar Kohan.** Profesor titular de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Investigador del Consejo Nacional de Investigación (CNPq) y la Fundación para el apoyo a la investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ).

**Yenny Alejandra Ramírez García.** Licenciada en Pedagogía infantil y Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora de la Institución educativa Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López, Santa Rosa de Cabal.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Impacto de especulación.....	266
<b>Figura 2.</b> ¿En qué habilidades se observaron los mayores cambios? .....	272
<b>Figura 3.</b> Refugio para pensar las infancias reviviendo la historia desde la ruta del bicentenario.....	291
<b>Figura 4.</b> Los caminos de ruta liberadora. Una historia con futuro.....	292
<b>Figura 5.</b> Refugio para pensar .....	295
<b>Figura 6.</b> El niño debe ser llenado de conocimiento.....	299
<b>Figura 7.</b> Refugio para pensar en la infancia.....	304
<b>Figura 8.</b> Refugio para pensar las infancias. Capacidad creadora.....	308
<b>Figura 9.</b> Conceptos fundamentales.....	346
<b>Figura 10.</b> La educación en los niños con cáncer ASPANOA .....	350
<b>Figura 11.</b> Esquema de la categoría y subcategorías de tiempo y espacio.....	397
<b>Figura 12.</b> Esquema de la categoría y subcategorías de juego e imaginación.....	400
<b>Figura 13.</b> Esquema de la categoría y subcategorías de sentimientos y experiencia .....	402
<b>Figura 14.</b> Esquema de la categoría y subcategorías de condición física y género.....	406
<b>Figura 15.</b> Rango de investigación .....	446
<b>Figura 16.</b> Noticia .....	447
<b>Figura 17.</b> Fundación cultural Germinado y Alcaldía de Pereira .....	449

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Variables y categorías.....	261
<b>Tabla 2.</b> Impacto de especulación .....	268
<b>Tabla 3.</b> Puntajes .....	269
<b>Tabla 4.</b> Rejilla valorativa del pensamiento filosófico .....	282
<b>Tabla 5.</b> Entrevistas a pacientes.....	367
<b>Tabla 6.</b> Entrevistas a cuidadores.....	368
<b>Tabla 7.</b> Entrevistas a personal de salud.....	371
<b>Tabla 8.</b> Relación de investigación sobre las perspectivas de los niños y niñas...	393
<b>Tabla 9.</b> Síntesis de la metodología.....	395
<b>Tabla 10.</b> Indicadores .....	448
<b>Tabla 11.</b> Referencia categoría familia por cada uno de relatos y su porcentaje .	450
<b>Tabla 12.</b> Modelo de relaciones generacionales .....	513

## PRESENTACIÓN

La Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia, se complace en entregar al público interesado el primer volumen de su serie “Pensar la infancia”. El cual reúne los aportes de profesores nacionales e internacionales y egresados de las dos primeras promociones del programa. La figura del “calidoscopio” nos sirve para exponer la variedad de “temas, imágenes y representaciones” de la infancia que caracteriza a esta publicación.

Solo hasta hace poco tiempo (década del ochenta del siglo pasado), la infancia mereció la atención de la sociología, desde entonces, y de manera paulatina, ella se convierte en un objeto de investigación independiente. Este desplazamiento se interesa por un objeto y sujeto social, cuya imagen es a la vez objeto de fascinación y de controversias: la infancia. Imagen que oscila entre numerosas contradicciones, particularmente visibles en los títulos de gran cantidad de publicaciones: niño rey, niño víctima, y con frecuencia, niño problema, entre otros.

Así, hoy ya no es posible considerar los problemas educativos que implican a la escuela, la familia o los medios de comunicación, sin preguntarse sobre el nuevo estatuto de la infancia en la modernidad actual. De personaje fantasma, cuasi invisible, que interesa de manera marginal a los sociólogos de la educación o de la familia, la infancia se convierte en una de las figuras mayores e importantes de la modernidad y de sus sociólogos. Esta figura (infancia), se cristaliza y encarna en el corazón de un movimiento general de desinstitucionalización, de una parte, de los últimos vínculos sociales y, de otra parte, por las dificultades de la transmisión, que cuestionan y sacuden fuertemente nuestros marcos de representación y de interpretación de sus modos contemporáneos de socialización.

Pensar nuestras representaciones e interpretaciones sobre la socialización de la infancia contemporánea, al margen de los marcos institucionales de socialización, no permitiría prácticamente salir de las dificultades existentes hoy, luego, se hace indispensable preguntarse por sus relaciones recíprocas y sobre la acción misma de la infancia, considerada como un actor social pleno.

Se podrían multiplicar las señales y los síntomas de este renovado interés por la infancia, ya sea en el plano mediático, político o científico: la declaración internacional de los derechos de la infancia, multiplicación de publicaciones, procesos contra los abusadores de la infancia, manifestaciones públicas por los derechos y el respeto a la infancia, la cultura específicamente infantil y el consumo, etc.

En consecuencia, contribuir a trazar o esbozar la evolución y el cambio de mirada social y científica sobre la infancia, es el objetivo principal de este volumen. Su contenido se inscribe en la configuración de los elementos fundamentales de un campo de investigación sobre la infancia en un contexto de creciente indagación e intervención y urgencia social. Igualmente, se pretende, de una parte, evidenciar la emergencia y estructuración de un nuevo campo de investigación sobre la infancia, que crea relaciones entre diversos trabajos considerados hasta ahora, pertenecientes a distintos campos disciplinarios; y de otra, ofrecer una herramienta de trabajo conceptual y teórica, tanto a los investigadores como a los practicantes de intervención social en y con infancia, que muestra los avances, dificultades y perspectivas que ofrece un cambio de perspectiva sobre la infancia.

Compartir con público hispanoamericano, una visión del movimiento de investigación internacional sobre la infancia en el contexto francófono y anglosajón y la denominada “nueva” sociología de la infancia.

Ahora bien, ¿cuáles son los aspectos fundamentales del “calidoscopio” temático sobre la infancia que conforma la obra y que el lector tiene a su alcance? Destaquemos a continuación sus apartados:

La primera parte (“Infancias”), se ocupa de la pregunta ¿infancia o infancias? La respuesta es plural: la infancia según Paulo Freire y Agustín Nieto Caballero; la de la literatura en un grupo de obras colombianas, la de la historia de Philippe Ariès, la de la llamada “postmodernidad”, la de la sociología especializada sobre ella, la del consumo.

La segunda parte (“Experiencias de Infancia y educación”), articula la diversidad temática, conceptual y metodológica que caracteriza y le da identidad a las “experiencias” de formación de nuestros estudiantes, hoy egresados de la Maestría, a través de la realización de sus tesis. El lector podrá evidenciar, una vez más, la idea del “calidoscopio” que va desde la relación bilingüismo y filosofía de la infancia, pasando por la infancia del Bicentenario de la nación colombiana, la pedagogía hospitalaria, la “voz” de la infancia para elaborar su representación y configuración como sujeto y grupo social y escolar, la infancia su condición ciudadana, la “resiliencia” de los sujetos que tuvieron experiencias de infancia complejas y dolorosas reconstruidas a través de sus relatos, hasta llegar a la cultura infantil de las comunidades indígenas hoy.

La tercera parte (“Traducciones: infancia, historia y sociología”), busca poner al alcance de los lectores e investigadores sobre y con la infancia, una rica variedad temática a través del ejercicio de la traducción. Luego, en este apartado, aparece la perspectiva de reconocidos sociólogos de la infancia inscritos en la tradición anglosajona (“Childhood Studies” -Jans Qvortrup y Allison James-) y francófona (“Sociologie de l’enfance” -Régine Sirota-) complementada con la mirada de dos destacados

historiadores de la infancia como son Egle Becchi y Dominique Julia. En este marco, la selección temática de las traducciones es la siguiente: la infancia como forma estructural, el concepto de “agencia” en la infancia, la infancia de las ciencias sociales, la mirada etnológica y antropológica a la infancia a través de la celebración de su aniversario. Se cierra este volumen con una reseña a la obra “Historia de la infancia” de Egle Becchi y Dominique Julia.

Finalmente, la Maestría en Infancia agradece a los profesores, egresados y colegas que nos aportaron sus escritos, sin ellos esta obra no podría ser el “calidoscopio” sobre la infancia contemporánea. Igualmente, damos gracias a la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira (VIIE-UTP) y a su Editorial por el apoyo para el diseño y publicación del volumen “Pensar la infancia I” y a la estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Sofía Muñoz Arenas por su valiosa colaboración en la preparación del "manuscrito" del volumen.

María Victoria Alzate Piedrahíta (Compiladora) Profesora Facultad de Ciencias de la Educación. Directora Maestría en Infancia  
Directora “Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía” (Gipe -Categoría A Colciencias- Código: Col0012749) de la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia.

Miguel Ángel Gómez Mendoza (Compilador) Profesor Facultad de Ciencias de la Educación. Profesor Maestría en Infancia Integrante del “Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía” (Gipe-Categoría A Colciencias- Código: Col0012749) de la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia.

Mirando incesantemente hacia el fondo, hice girar el calidoscopio lenta, muy lentamente. Me extrañó observar cómo cambiaba gradualmente el rosetón. A veces, una pequeña pieza se movía casi imperceptiblemente y, sin embargo, eso era suficiente para tener las más intensas consecuencias. Los dibujos eran extraordinarios e inquietantes, y pronto experimenté el deseo de averiguar el secreto del instrumento. Lo abrí por un extremo, conté los fragmentos de cristal y curioseé entre los tres pequeños espejos de la cápsula de cartón. Luego, volví a montar los espejos, pero sólo coloqué tres o cuatro fragmentos de cristal. La interacción ofrecía ahora resultados mucho más modestos; los dibujos ya no deparaban sorpresas. ¡Pero ahora me resultaba fácil seguirlos y comprenderlos! Y también comprendí por qué el calidoscopio ofrece tanto gozo y entretenimiento.

André Gide, *Si le grain ne meurt*, 1926

Caleidoscopio (del griego *kalós*, bella, *éidos*, imagen y *scopéo*, observar) es un tubo que contiene tres espejos, que forman un prisma triangular con su parte reflectante hacia el interior, al extremo de los cuales se encuentran dos láminas traslúcidas entre las cuales hay varios objetos de colores y formas diferentes, cuyas imágenes se ven multiplicadas simétricamente al ir girando el tubo mientras se mira por el extremo opuesto. Dichos espejos pueden estar dispuestos a distintos ángulos; a 45° de cada uno se generan ocho imágenes duplicadas, a 60° se observan seis duplicados y a 90° cuatro. El caleidoscopio es también muy conocido por el teleidoscopio, pero no hay relación entre ambos. Aunque lo más común es que esté integrado por tres espejos, también puede construirse un caleidoscopio con dos, o más de tres para conseguir distintos tipos de efectos. El caleidoscopio moderno fue inventado en 1816 por el físico escocés David Brewster, quien lo patentó en 1817 pero nunca gozó de una remuneración. El ritmo de venta fue enorme, pero la facilidad de fabricación fomentó las imitaciones y réplicas, y en poco tiempo, otros empresarios comenzaron a recibir ganancias vendiendo cientos de miles de ejemplares. Es uno de los juguetes más conocidos del mundo y uno de los más apreciados por su efecto óptico. En palabras de Peter Mark Roget, "En la memoria del hombre, ninguna invención y ningún trabajo, ya sea dirigido a la imaginación o al entendimiento, jamás producirá un efecto como tal". Otro tipo de caleidoscopio es el teleidoscopio. Este tiene una lente de aumento o una esfera translúcida en su extremo (en vez de las dos láminas), y genera las imágenes multiplicando en sus espejos objetos exteriores al mismo, vistos a través de dicho lente.

En: <https://es.wikipedia.org/wiki/Caleidoscopio>



# **PARTE I**

## **Infancias**

1

CAPÍTULO  
UNO

## PAULO FREIRE: OTRAS INFANCIAS PARA LA INFANCIA<sup>1</sup>

*Walter Omar Kohan*<sup>2</sup>

En el texto se piensan las contribuciones de Paulo Freire sobre la infancia. Conscientes de que la infancia no fue un eje central de sus preocupaciones, mostramos una contribución singular del maestro pernambucano justamente en un tópico “menor” de su obra. Para eso estudiamos la lectura que el propio Paulo Freire nos ofrece de su infancia en *Cartas a Cristina*, texto autobiográfico en el que dialoga públicamente consigo mismo. Destacaremos la imagen de la infancia allí presente y complementaremos este estudio con algunas referencias a otras obras (*La importancia de leer y el proceso de liberación*; *La escuela se llama vida*; *Acerca de*

---

<sup>1</sup> Agradezco a los y las colegas que me ayudaron en la redacción de este texto: los comentarios y sugerencias de Carla Silva me permitieron ampliar las lecturas y el texto y me ayudaron a repensar algunas de las tesis iniciales. Además de proporcionarme referencias significantes. Laura Agratti hizo comentarios importantes a la primera versión del texto; Jair Paiva me auxilió en las referencias. Finalmente, agradezco a los revisores y revisoras anónimas de la revista *Educação em Revista* de la Universidade Federal de Minas Gerais, que me permitieron también enriquecer las referencias. Traducción del Portugués por Ana Corina Salas Correa.

<sup>2</sup> Walter Omar Kohan. Universidad del Estado de Río de Janeiro. Profesor invitado de la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: wokohan@gmail.com

*Educación: Diálogos; Por una pedagogía de la pregunta; A la sombra de este árbol y Pedagogía de la indignación*), donde el educador pernambucano presenta una concepción de la infancia/niñez que desborda la más tradicional idea de infancia como etapa cronológica de la vida, para instaurar una idea de infancia/niñez como fuerza de la vida, incluso, o sobre todo, en el caso de una revolución.

Jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer frente a los obstáculos era simplemente aceptarlos [...] desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado.  
P. Freire, 2008, p. 13

Hasta marzo de aquel año  
habíamos vivido en Recife en  
una casa mediana, la misma  
casa en la que nací, rodeada de árboles,  
algunos de los cuales eran como personas para  
mí, tal era la intimidad que tenía con ellos.

P. Freire, 2008, p. 42

El presente texto se inscribe en un proyecto más amplio para pensar las contribuciones de Paulo Freire no solo en sus aspectos más clásicos en torno a la relación entre educación y política, sino, en este caso, su relación con la infancia. Somos conscientes de que la infancia no fue un eje central de sus preocupaciones (Mafrá, 2007; Neto, Alves & Silva, 2011; Peloso, 2011). Al contrario, incluso y siendo posible registrar su preocupación también por la educación de niños y niñas, en particular de las clases populares (Peloso; Paula, 2011), su énfasis claramente es la educación y cultura popular y, en

específico, la de jóvenes, adultos y adultas.

Sin embargo, su preocupación mayor no es esta o aquella práctica educativa, sino cualquier práctica, a cualquier edad, en cualquier contexto. Por ejemplo, al hablar de su visión de la ética en la práctica educativa, afirma en *Pedagogía de la Autonomía*: “es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica”<sup>3</sup> (Freire, 2004, p. 8).

Esta referencia es una entre muchas. Ella nos hace pensar que, más que de este o aquel nivel educativo, Paulo Freire está interesado en la práctica educativa en su conjunto y en cómo educadores y educadoras viven esa práctica educativa. Sabiendo esto, nos proponemos mostrar la singular contribución del maestro pernambucano justamente en un tópico “menor”, aunque presente como un telón de fondo, de sus preocupaciones. Tal vez la infancia adquiera un cuerpo especial, sorprendente, insospechado.

Para ello estudiaremos, en la primera parte, la lectura que el propio Paulo Freire ofrece de su infancia cronológica en *Cartas a Cristina*, texto autobiográfico en el que, provocado por la invitación de su sobrina, se lanza a un diálogo público consigo mismo. Así, en las dos primeras sesiones de este texto, “La invitación a visitar la infancia” y “Una lectura (infantilmente adulta) de la infancia”, presentamos esa lectura con algunas referencias complementarias a otras obras (*La importancia de leer y el proceso de liberación*; *La escuela se llama vida*; *Acerca de Educación: Diálogos*; *Por una pedagogía de la pregunta*; *A la sombra de este árbol* y *Pedagogía de la indignación*). En la tercera sesión “Una forma conjuntiva y conectiva de vivir la infancia

---

<sup>3</sup> N. del T. Las citas bibliográficas que no fueron encontradas en español fueron traducidas libremente.

cronológica”, exploramos esa imagen de niño conjuntivo y conectivo que Paulo Freire se dio a sí mismo. En la cuarta sesión “Otras referencias, ya no siempre cronológicas, a la infancia cronológica, a la propia y a la de sus hijos e hijas”, estudiamos algunos pasajes en los que Paulo Freire se refiere a su infancia y a la de sus hijos e hijas, así como una declaración singular de su hijo menor respecto a la relación entre ellos. Ya en “Una infancia no cronológica” prestamos atención a una única visión negativa de la infancia que aparece en los textos estudiados. En “La infancia más afirmativa de Paulo Freire: la revolución” vemos otros testimonios en el que el educador pernambucano presenta una concepción de infancia/niñez que desborda la más tradicional idea de la infancia como etapa cronológica para instaurar una niñez como fuerza de vida, no solo para la vida individual de un ser humano en cualquier edad, sino incluso, o sobre todo, para la vida colectiva, esto es, para una revolución política. Finalmente, nos referimos a un texto publicado recientemente por su sobrina/prima Nathercinha, en el que se presentan las cartas que Paulo Freire le envió (mencionadas en *Cartas a Cristina*, Freire, 2008, p. 27) y que revelan, de forma cristalina, el lugar de la infancia en su vida y en su pensamiento.

## LA INVITACIÓN A REVISITAR LA INFANCIA

Volverme sobre mi infancia remota es un acto de curiosidad necesario.  
P. Freire, 2008, p. 31

Paulo Freire habla y escribe repetidas veces sobre su infancia cronológica, en libros, entrevistas y cartas. Uno de los textos publicados en el que más habla de su infancia es en *Cartas a Cristina*, escrito entre 1993 y 1994<sup>4</sup>, por tanto, con

---

<sup>4</sup> Otros textos en que Paulo Freire hace referencia a su infancia a los que nos

más de setenta años de edad, en forma de cartas a su sobrina Cristina. La infancia está, cronológicamente, lejos. El intercambio epistolar con Cristina comienza cuando Paulo Freire vive en Suiza en la década de los setenta. En determinado momento, la sobrina le hace un pedido especial a su tío: "Me gustaría -me decía- que me fueses escribiendo cartas contando algo de tu propia vida, de tu infancia, y que poco a poco me fueras relatando las idas y venidas por las que te fuiste transformando en el educador que hoy eres" (Freire, 2008, p. 27).

Paulo Freire no se desentiende de la invitación. Al contrario, la toma como un desafío para una investigación autobiográfica, para una búsqueda y encuentro consigo mismo. Como vemos en el epígrafe de la presente sesión, lo considera un acto necesario en la medida en que puede permitir una mejor comprensión de su presente. Ese encuentro nos interesa, especialmente, no por una especial curiosidad biográfica sobre él, sino porque, pensamos, promete dilucidar las razones y el fondo de una historia personal y, sobretodo, el recorrido histórico de alguien que ama y vive la educación. En otras palabras, la búsqueda puede ofrecer significados y sentidos no solo para la vida particular de Paulo Freire, sino para que cualquier educador y educadora se inspire para pensar y vivir una forma singular de relacionarse con su propia infancia cronológica. La búsqueda de Paulo Freire, su necesidad de indagar en su infancia puede también significar la apertura a una nueva infancia en la relación de educadores y educadoras con su propia infancia. No se trata de que, para un educador o educadora, el rescate de su infancia sea garantía de una educación cuestionadora, tampoco que esta recuperación que

---

referimos son: *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam* (1981/1989), *Sobre educação: diálogos* (1982) y *Por uma pedagogia da pergunta* (1985).

Paulo Freire hace de su infancia sea un modelo, pero sí que ella puede ser inspiradora y dar nacimiento a otras posibles vidas educadoras. Quién sabe, podemos arriesgar, tal vez podamos encontrar también inicios, no solo cronológicos, de otra relación con la infancia. Una no cronológica para una vida educadora, la de cualquier educador o educadora.

La forma del escrito -epistolar-, que tanto le agrada, contribuye para que la expresión sea una especie de diálogo público consigo mismo, en particular con aquellos primeros años en Recife y, después, en Jaboatão. Para Paulo Freire volver, a través de la escritura de la memoria, a su infancia cronológica, termina siendo casi un imperativo para entenderse mejor, para establecer, a través de una arqueología, una continuidad histórica entre su presente de educador internacionalmente reconocido con su pasado de niño, con todas las marcas contrastantes de su infancia específica: la dureza del hambre, pero también la íntima relación con la naturaleza, la falta de condiciones para pagar una escuela secundaria, pero también la intensidad y voracidad del estudio y la lectura con el estímulo materno y paterno, cuando las puertas de las escuelas se abren. En fin, los diversos miedos y las muchas alegrías de la vida de un niño de su clase, en su contexto, en el tiempo histórico que le toca vivir, en el Pernambuco en crisis de los años treinta. Así, ya casi dejando la vida, en el presente de sus últimos años, Paulo Freire retorna a su mundo cronológicamente infantil intentando revivir, hacer otra vez presente, aquel pasado no tan remoto de los primeros años de la vida (a la sombra de este árbol).

## UNA LECTURA (INFANTILMENTE ADULTA) DE LA INFANCIA

Hoy, mirando hacia atrás  
desde mis setenta y dos años, hacia tan lejos, percibo claramente  
cómo las cuestiones ligadas al lenguaje,



a su comprensión, siempre  
estuvieron presentes en mí.

P. Freire, 2008, p. 67

Ciertamente, la lectura que Paulo Freire hace de su infancia en *Cartas a Cristina* es, como no podría ser de otra manera, más adulta que infantil. Por un lado, porque es un Paulo Freire maduro, de ideas maduras, de aventuras mayores, aunque nunca acabadas, que escribe y busca, en el Paulo Freire niño, muchos de aquellos trazos que, aunque embrionarios, ya configuran aquello en lo que se va a convertir. Por eso, la marca principal de este diálogo consigo mismo es una especie de continuidad que Paulo Freire percibe entre su infancia cronológica y su adultez también cronológica.

Por eso, Paulo Freire se reconoce en su infancia cronológica. La primera marca fuerte que él percibe en ella es su rebeldía política frente a la situación del mundo en que vive. Esa primera marca es una especie de insatisfacción frente al orden de las cosas que él registra en sí mismo desde niño. Así, Paulo Freire registra en su infancia anticipaciones de lo que después irá a manifestarse más claramente en su pensamiento y en su vida, desde una cierta formación política incipiente por su papá militar, Joaquim Temístocles Freire, en su crítica a la división del trabajo manual del intelectual, hasta el testimonio de cuerpo y palabra de su tío João Monteiro. Son dos figuras centrales que le dan lecciones políticas importantes en esos primeros años: sus concientizadores originales. Ambos, además de la propia percepción de la vida social en Jaboatão, son las fuentes principales de esa lectura crítica inicial de la realidad nordestina y brasileña. En relación a su primera formación política, Paulo Freire cuenta lo que aprendió, por ejemplo, de su tío: “En nuestras pláticas con él (...) -periodista de oposición que con su valentía y pureza pasaba dos días en casa y tres en la cárcel- tuve mi primer ‘curso’ de realidad

brasileña” (Freire, 2008, p. 61).

Del mismo modo, “en 1928 escuchaba decir a mi padre y a mi tío Monteiro que no sólo era necesario cambiar el estado de cosas en que vivíamos, sino que había que hacerlo con urgencia. El país estaba siendo destruido, despojado, humillado. Y entonces, la frase célebre: ‘Brasil está al borde del abismo’” (Freire, 2008, p. 62). Al mismo tiempo, con poca edad experimenta de cerca la represión y tortura al tío João Monteiro por la Policía Civil de Pernambuco. Paulo Freire siente el testimonio del cuerpo que sufre las atrocidades de la dictadura: en él percibe los efectos de la represión, pero también, el coraje y el valor de la resistencia, de la no claudicación y de la lucha irrenunciable por la libertad, de la palabra y de la vida. Con el cuerpo en pésimo estado de tanto ser torturado, el tío muere de tuberculosis en 1935, un año después de la muerte de su papá, cuando Paulo Freire tenía 13 años. El papá también lo impacta por el testimonio de la palabra y de la condición económica que es forzado a ofrecer a su familia, como capitán activo del ejército y después por tener que jubilarse por problemas de salud.

De este modo, las bases de su pensamiento político comienzan en esos primeros años en que Paulo Freire percibe su más firme convicción en la necesidad de transformar el mundo: “desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar” (Freire, 2008, p. 31). Esto fue posible porque, según podemos observar en otra carta, desde su niñez, Paulo Freire está atento a todo: “mi curiosidad epistemológica estuvo constantemente pronta para actuar” (Freire, 2008, p. 117).

En este sentido, aunque la mudanza de Recife a Jaboatão sea vista negativamente por Paulo Freire niño, el adulto percibe lo positivo en la ampliación del mundo para una vida que sale de la comodidad del patio de su casa para

encontrarse, desnudo y crudo, con las marcas más directas de lo que Paulo Freire llama “tradicción autoritaria brasileña” y la “memoria esclavista” del país (Freire, 2008, p. 74), así como el ejercicio autoritario de poder no solo por las elites gobernantes sino por el carnicero, los profesores y profesoras, los vecinos, en fin, el autoritarismo como marca que habita a los que hacen parte, incluso en clases sociales antagónicas, de una cultura dominante, aquella que explota y lleva a los campesinos a la miseria.

Paulo Freire niño ya percibe que, en esta cultura, el dominado internaliza y reproduce los valores dominantes de forma tal que la lucha contra este estado de cosas necesariamente exigirá una transformación cultural y, más específicamente, educativa. En la vida cotidiana del campo pernambucano el educador se ve percibiendo, desde niño, su futuro, su vocación, pero no solo eso. Esta vivencia directa de la cruda realidad económica y política le va propiciando una lectura de la realidad brasileña, en la cual Paulo Freire encuentra las razones de ser más profundas de su pensamiento político y pedagógico.

Hay, por tanto, en esa primera marca, que Freire reconoce en su pasado repasando esas cartas, una relación muy afirmativa con la infancia: Paulo Freire busca (¡y encuentra!), en su tiempo de niño, el Paulo Freire que es en el tiempo presente: su infancia cronológica no es ausencia, sino presencia en su presente. Su tiempo de niño se hace presente con intensidad en su madurez. Una primera marca es el inicio de un educador sensible a un estado de cosas que condena una gran parte de los que habitan una vida no humana, tanto por las condiciones en que viven como por la represión que reciben cuando se rebelan contra ella.

Una segunda marca, también afirmativa de esta lectura, es cuánto gusto, desde pequeño, Paulo Freire, manifiesta por el mundo de las letras, por la lectura, por las cuestiones de sintaxis y gramática del portugués, de la lingüística, el mundo

del estudio que lo cautiva desde su más tierna edad. Así, vibra afirmativamente con sus inicios en la lectura de la palabra que supone también una lectura del mundo. Descubre en esos inicios, una fuente de su presente, su razón de ser. En otro texto, afirma: “la retomada de la infancia distante (...) me es absolutamente significativa” (Freire, 1989, p. 12).

Como educador, de cierto modo, especialista en la cuestión de la lectura, juzga importante, necesario, pasar por su propia infancia cronológica para comprender las complejidades del acto de leer. Y su infancia no lo decepciona, la descripción de su propia alfabetización es extremadamente bonita, delicada y cuidadosa, al narrar el momento en que es alfabetizado por la mamá y por el papá en el patio de la casa en Recife, a la sombra de los árboles de mango. Palitos de las ramas de los árboles, convirtiéndose a veces en tiza, diseñan las palabras y las frases sobre la tierra convirtiéndose en pizarra. Paulo Freire no es alfabetizado con el manual, sino con palabras de su mundo y sale de la casa a la escuela ya alfabetizado (Freire, 2008, p. 46). Su inicio en la lectura de las palabras es placentero y juguetón, aplicada a un mundo amigo y hospitalario, de gran intimidad con los árboles y la naturaleza, de un mundo familiar, amoroso, afable y dialógico. En esa alfabetización, la lectura de la palabra se inicia en consonancia con la lectura del propio mundo: las primeras palabras escritas y leídas son las palabras que componen el mundo, no hay ruptura ni distancia entre ellas.

Ese mismo episodio sobre su inicio en las palabras, así como la importancia de los árboles y del patio de la casa en su infancia, son referidos en otros textos, algunos incluso con más detalles y aspectos. Por ejemplo, en un trecho también autobiográfico de *A la sombra de este árbol* (Freire, 1995) en una sesión titulada “Mi primer mundo”. El patio aparece aquí como “mi inmediata objetividad”, o “primer no-yo geográfico”. Marca tan profundamente a Paulo Freire que

renace en la memoria de manera tan inesperada como fuerte, por ejemplo, en Suiza, en pleno “tercer” exilio. Al leer una carta llegada de Recife, en Ginebra, se revela a sí mismo como el niño que dibuja palabras y frases en el suelo sombreado por los árboles de mango (Freire, 1995, p. 25). En este texto, el patio de la casa en la Carretera del Encantamiento, 724, en el barrio de Casa Amarilla en Recife (Freire, 1982, p. 14), representa lo más propio de la identidad del educador, sus raíces, su escuela (informal), en la que él se alfabetiza y se afirma como referencia para hacerse educador mundano. Ese suelo está atravesado inicialmente por el trato amoroso de su mamá y su papá y el ingreso a la escuela privada de Eunice Vasconcellos. La primera escuela formal, por tanto, es percibida por Freire como una especie de prolongación y profundización del inicio en el mundo de las letras en el patio de la casa. No hay ruptura entre la casa y la escuela; al contrario, ésta es apenas la continuidad de aquélla o, en otras palabras, la escolarización ya comenzó mansamente en casa. Esa lectura de las palabras y del mundo va a ser ampliada, aún más, con la mudanza para Jaboatão, que implica una mudanza al atraso, a la pobreza, a la miseria, al hambre, al tradicionalismo, a la conciencia mágica, a las estructuras de despojo y al autoritarismo de un tiempo, una cultura y una realidad política pernambucanas, nordestinas y brasileñas que marcan a fuego los sueños de libertad, democracia y justicia en el pensamiento y en la vida del autor. Con la mudanza de Recife a Jaboatão se amplían las palabras porque se amplía el mundo, del amoroso y cuidadoso patio de la casa de la familia a la dura e injusta realidad rural del nordeste brasileño.

La experiencia de la propia alfabetización infantil, es también retomada en un texto que recoge una intervención de Paulo Freire en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, en Campinas, en noviembre de 1981 (Freire, 1989). En él, reafirma la importancia de recuperar su relación con la

lectura durante la infancia cronológica. Muestra con ese relato lo concreto que fue ese inicio revelando los nombres de sus primeras palabras leídas y escritas en el patio de la casa, venidas de su universo infantil: de los pájaros -del sanhaçu, del olha-pro-caminho-quem-vem, del bem-te-vi, del sabiá- de los animales -gatos de familia; joli, el viejo perro del papá-, de los accidentes geográficos y climáticos, reales e imaginarios -lagos, islas, riachuelos, viento, nubes, y de la transformación de los colores de los mangos que enseñaban el significado del verbo amolegar<sup>5</sup>. Palabras de ese mundo natural que hacen parte tan armoniosamente de su infancia cronológica.

Para destacar, un aspecto en este relato de la recuperación en sus inicios en las letras: su insistencia en el hecho de que la “lectura” de su mundo fue hecha infantilmente, o sea, que él no fue “un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalones cortos” (Freire, 1989, p. 16) y que su papá y su mamá alfabetizadores cuidaron para que su “curiosidad de niño” no fuese distorsionada por estar entrando en el mundo de las letras: el descifrar de la palabra acompañaba “naturalmente” la lectura del mundo propio. Hasta los materiales y el escenario contribuían: no había ruptura entre el mundo de la vida y el mundo de la alfabetización, en que la sala de aula era la sombra de los árboles, y el suelo era la pizarra y la tiza eran los palitos de los árboles.

Esta observación es significativa pues nos ayuda a entender las razones de Freire para mantener una dimensión infantil durante toda su vida. Incluso sus Pedagogías más tardías, como *Para una pedagogía de la pregunta* parecen más infantiles que la *Pedagogía del Oprimido*, por ejemplo. En la primera, la forma (diálogo), el tono (curioso) y el

---

<sup>5</sup> Una palabra de uso común en Brasil, especialmente entre niños y niñas, para referirse al acto de ablandar las frutas. Por ejemplo, el mango antes de chuparlo.

contenido (enfocado en el valor educacional de la pregunta) tienen un tono mucho más infantil que en la segunda, más categórica, tajante, segura de sí y con más fuertes presupuestos teóricos e ideológicos.

Otro aspecto destacable es lo que este testimonio dice respecto al lenguaje infantil con que Paulo Freire se refiere a su infancia cronológica. Está en un Congreso de lectura: evento de educadores y educadoras, adultos. Paulo Freire llena su relato sobre su infancia cronológica de expresiones infantiles (“gargalhando zombeteiramente”, “peraltices das almas”, “passarinhos manhedores”<sup>6</sup>). Junto a otras, como la ya vista “curiosidad infantil” llenan sus recuperaciones de la infancia y muestran una “nostalgia mansa” de la infancia y, al mismo tiempo, una especie de reconocimiento de que, incluso entre educadores y educadoras (muchas interesadas en la educación de jóvenes, adultos y adultas), hay ciertas cosas que solo se pueden expresar a través de palabras infantiles. El lenguaje infantil aparece, así, como una fuerza expresiva que excede, que desborda el lenguaje adulto y también académico. Nos parece, entonces, que más allá de la edad cronológica del sujeto hablante, la infancia tiene una fuerza expresiva singular. Como veremos en otra sesión, no son justamente las cosas más des-importantes las que podemos nombrar con palabras infantiles. Volviendo a las *Cartas a Cristina*, una de ellas, la décima carta, expresa aún ese mismo gusto por las letras algunos años después, cuando relata sus peregrinaciones, ya joven, retornando a Recife, con una mejor condición económica. Ahora el trabajo como profesor le permite contribuir con la economía de la casa y también comprar libros y revistas especializadas; las librerías son el destino preferido de los paseos y lugar de encuentro

---

<sup>6</sup> Expresiones con las que Paulo Freire se refiere de forma infantil a las carcajadas burlonas, a las travesuras de las almas en pena y a los pajaritos que acompañan el amanecer.

con amigos; un ejercicio, en esas andanzas por las librerías de la Capital del Estado de Pernambuco con otros jóvenes es descrito como “curiosidad infantil” (Freire, 2008, p. 94): ritualmente se colocan todos los amigos alrededor del cajón con libros que está a punto de ser abierto: es la ansiedad, la sorpresa, la curiosidad por los nuevos libros que llegan para despertar el deseo del saber, los olores de los libros que quedan guardados en la memoria corporal, la singularidad del primer encuentro con las letras, que después se recreará en la tranquilidad de la casa. Incluso, habiendo varias librerías, cercanas unas de otras, el ritual de espera de apertura de la caja con libros siempre se renueva. Son libros sobre el lenguaje: gramáticas, libros de lingüística, de filosofía del lenguaje. La lengua portuguesa, y una relación fuertemente estética con ella, concentra su atención. En Recife, las vivencias de Jaboatão encuentran un contexto propicio para una reflexión más crítica y cuidadosa (Freire, 2008, pp. 94-96).

Así, las formas con que algunas inspiraciones nacen, hacen que ellas permanezcan mucho tiempo; quien sabe nunca olvida. Entre ellas, podemos incluir, en el caso de Paulo Freire, su intimidad con la naturaleza, su análisis crítico de la realidad política brasileña, su insatisfacción frente a esa realidad y un deseo irrefrenable de cambio, su gusto por las letras, su fascinación por todo lo que tuviese que ver con la lengua portuguesa: todo eso nace en casa, en su infancia y por la forma, modo y figura como nació, lo hizo para permanecer en el tiempo.

## **UNA FORMA CONJUNTIVA Y CONECTIVA DE VIVIR LA INFANCIA CRONOLÓGICA**

Nuestra geografía inmediata era para nosotros, sin lugar a dudas, no sólo una geografía demasiado concreta, si puedo decirlo así, sino una que tenía especial significación. En ella se interpenetraban dos mundos, dos mundos que vivíamos intensamente. El mundo de los



juegos en el que, siendo niños, jugábamos fútbol, nadábamos en el río, volábamos papalotes, y el mundo en el que, siendo niños, éramos sin embargo hombres precoces, preocupados por nuestra hambre y por el hambre de los nuestros (...). En el fondo vivíamos, como ya lo he señalado, una ambigüedad radical: éramos niños que se habían anticipado a ser gente grande. Nuestra niñez quedaba siempre comprimida entre el juego y el "trabajo", entre la libertad y la necesidad.

P. Freire, 2008, pp. 36-37

Nacidos, así, en una familia de clase media que sufriera el impacto de la crisis económica de 1929, éramos "niños conectivos": participando del mundo de los que comían, aunque comiésemos poco, también participábamos del mundo de los que no comían, aunque comiésemos más que ellos -el mundo de los niños y las niñas de los arroyos, de los mocambos, de los cerros.

P. Freire, 2008, p. 38

Es decir, yo suelo hasta decir que yo y mi hermano éramos niños conjunción, es decir, conectivos, función de vincular una oración con la otra, etc.

P. Freire. In: Blois, 2005, p. 28

El deterioro de la situación económica de la familia, que exige la mudanza de Recife a Jaboatão, donde las dificultades económicas se profundizan, marca también una mudanza parcial en esa relación con la naturaleza tal y como Paulo Freire la vivía. Los epígrafes de esta parte muestran claramente ese paso en que una relación más propiamente infantil, marcada por el jugar, la intimidad, la cuasi fusión con la naturaleza, gradualmente es afectada por la necesidad de buscar, en ese mismo medio, sustento para la propia vida.

Además de eso, Freire comienza a tener un contacto mayor y más intenso con niños y niñas de las clases populares. En ese sentido, en los dos últimos epígrafes, se define a sí mismo y a sus hermanos como "niños conjunción" y "niños conectivos": la conexión o conjunción es entre clases, en la medida en que ellos son un puente entre los

niños y niñas de las clases de los que comen (poco, pero alguna cosa por lo menos) y los de la clase de los que no comen. Jason Mafra ha estudiado a fondo esta imagen mostrando que la idea de conectividad es una categoría fundante en la vida y obra de Paulo Freire (Mafra, 2007, p. 22). Más específicamente, Mafra ve en esa figura del “niño conectivo” un “arquetipo” que configura “el locus existencial y constructor de una antropología como práctica del conocimiento y de la libertad” (p. 62). Así, la idea expresada aquí es que “niño conectivo” o “niña conectiva” e infancia no se restringen solamente a una etapa cronológica, sino que son una condición para que el ser humano continúe viviendo transformando lo que parece dado como definitivo.

Niño o niña conjunción y conectiva significan, por tanto, una infancia apasionada e interesada por las uniones, las reuniones, los vínculos, en ese caso específico entre dos realidades sociales marcantes desemejantes, incluso y no necesariamente enfrentadas, como serían los opresores y opresoras versus los oprimidos y oprimidas. Las ideas de conjunción y conexión marcan dos aspectos o matices diferentes sobre la forma común del encuentro: por un lado, la conjunción tiene el papel de sumar, agregar, expandir, hacer crecer, aumentar; y la fuerza generativa que coloca junto y hace pasar, en este caso, del uno al dos: de una clase a una conjunción de dos. Del otro lado, la idea de conexión, que marca una forma de relación que justamente solo puede ser dada a partir de dos, que aparecen ya no apenas como una expansión del uno, sino relacionados entre sí: la conexión marca el carácter relacional del niño o la niña. Si la conjunción agrega, la conexión enlaza, amarra. Así, la infancia aparece con la marca complementariamente afirmativa de generación y de relación, de encuentro y vinculación.

Al mismo tiempo, podríamos decir que Freire no solo provoca la conjunción y la conexión entre clases, sino

también la vivencia entre etapas cronológicas en su propia vida. Así, la autobiografía ofrece un niño cronológico, Paulo Freire, que vive una vida también de adulto, entrelazada a una condición adulta, por la propia vivencia de una infancia en la que el hambre y la preocupación por el hambre, propia y la de sus semejantes -amigos y amigas conjugadas y conectadas, también mamá, papá y hermanos-, lo hacen saltar, sin escala, del juego al trabajo, de la diversión en los ríos, en los jardines con sus árboles y en las montañas, a la búsqueda, en ellos mismos, del sustento más básico y necesario del propio cuerpo y de los seres más queridos. Es bueno jugar en la naturaleza, sin embargo, es también necesario encontrar en ella el alimento que mitigue el hambre. En la casa, no hay dinero suficiente para alimentar a la familia. Los comerciantes niegan el crédito a la mamá que sufre no solo el dolor de no poder alimentar a sus hijos, sino la crueldad y humillación del maltrato al pedir solidaridad en la carnicería. La vida del niño se hace adulta rápidamente: necesita encontrar la forma de ayudar a su familia y a él mismo, para no entregarse a la brutalidad del hambre. La entrada en el mundo adulto incluye la entrada en el mundo de las culpas, de la moral y de los “buenos hábitos” en que vive la familia de su papá evangélico y su mamá cristiana cuando, por ejemplo, la necesidad de agarrar el fruto o la gallina del vecino para mitigar el hambre lo llevan a contradecir esos valores que dominan no solo la casa, sino también el entorno social. Sin embargo, el autor se esfuerza por mostrar que ninguna de esas dos dimensiones apaga ni impide la otra: que vive su infancia con alegría incluso frente a esa doble existencia; que su infancia cronológica es, al mismo tiempo y con la misma intensidad, una infancia extremadamente alegre, cargada de una alegría simultáneamente infantil y adulta.

Es interesante notar también otra presencia de la infancia en la narrativa de las *Cartas a Cristina*, que atraviesa el

relato de Paulo Freire: incluso enfocado desde la perspectiva presente del educador, ofrece una narrativa llena de imágenes y sensaciones infantiles, como dice la propia Cristina en su corta respuesta:

Me siento feliz al sentir y percibir, después de tantas cartas enviadas y recibidas, de tantas nostalgias y curiosidades, a menudo incluso infantiles, tanta sed de conocer el universo, tantas "idas y venidas", cuán importante fue tu presencia, tu trabajo, para mi formación como profesional, mujer y ciudadana, así como tus cuestiones siempre tan bien planteadas y tu hermosa insistencia en luchar por tus sueños. (Freire, 2008, p. 211, *itálico nuestro*)

Como ya notamos respecto de la recuperación de su alfabetización en *La importancia del acto de leer*, aquí también atraviesan el relato nostalgias y curiosidades infantiles, afectos, emociones y sentimientos de infancia: sensaciones de alegría y de dolor, muchos miedos, por ejemplo, con la mudanza de Recife, que es vivida como un exilio que lo saca de la casa de nacimiento, del mundo seguro, de una escuela nueva y estimulante con la profesora Áurea Bahía; miedos nuevos con las historias de las almas en pena que aparecen en la noche de la vieja-nueva casa de Jaboatão y su efecto por el gran reloj de pared de la sala que, con su sonido, le permite disminuir el miedo al silencio nocturno; tristeza y un miedo creciente del día en que la familia tiene que vender el reloj por razones financieras; el pánico, el dolor, la nostalgia anticipada y el vacío casi infinito provocado por la muerte de su papá; la intimidad en su relación bastante personal con todo lo que tiene que ver con la naturaleza: árboles, plantas, animales, ríos, montañas, con los cuales nunca pierde relación de intimidad, incluso cuando ellos comienzan a ser vistos cada vez más como fuente de sobrevivencia, una cierta sensación de precariedad infantil atraviesa la narrativa.

El relato está lleno de imágenes y símbolos, muchos son

percibidos como tales por el propio Freire maduro del relato, como el piano de la Tía Lourdes y la corbata del papá, símbolos de pertenencia a una clase media que, incluso cuando los recursos son escasísimos y el hambre aprieta, no pueden ser vendidos porque venderlos sería como salirse de la propia clase. Sin embargo, predomina en el relato de Paulo Freire, cronológicamente adulto, un lenguaje infantil para referirse a su infancia cronológica, como si por medio de ese relato pudiese en cierto modo no solo re-visitar sino también revivir la infancia, como si aún fuese un niño conjuntivo y conectivo, esta vez entre dos tiempos y, como veremos, entre dos formas de habitar el mundo.

#### OTRAS REFERENCIAS, YA NO SIEMPRE CRONOLÓGICAS, A LA INFANCIA CRONOLÓGICA, A LA INFANCIA PROPIA, Y A LA DE LOS HIJOS E HIJAS

La necesidad de partir de la infancia para pensar el presente aparece también en un libro dialógico con Sérgio Guimarães. “Partir de la infancia” es el título de la sesión en que Paulo Freire responde afirmativamente a la invitación de comenzar por la infancia, pero no por la historia de la infancia y sí por la “infancia en cuanto escolaridad” (Freire & Guimarães, 1982). En ese contraste entre historia y escolaridad, podemos leer una oposición entre dos temporalidades, la de *chrónos* y la de *kairós*. La historia que se desarrolla en *chrónos*, sigue el movimiento numerado mimético, consecutivo, sucesivo e irreversible que constituye el tiempo cronológico que, de alguna manera, es independiente de nuestra percepción y es cualitativamente indiferenciado. Es el movimiento de los relojes, de las planificaciones, de los cronogramas. A diferencia de la escolarización, que sigue un tiempo *kairós*: necesita

acontecer en el momento oportuno, en ese y no en aquel otro momento, solo cuando las condiciones son propicias. Las ciencias de la vida establecen un *kairós* para la escolarización y, dentro de ella, la alfabetización, pero la dureza de las condiciones de vida, por lo menos en Brasil y en muchos países de América Latina, solo permiten que una minoría tenga ese tiempo *kairós* respetado. Para un educador popular y de jóvenes y adultos como Paulo Freire, esto es, de personas que son colocadas en la posición de tener que correr detrás del tiempo que les fue robado, el tiempo oportuno, el *kairós*, es siempre ahora porque él es justamente una oportunidad, una especie de posibilidad de pasaje entre dos mundos. En este sentido, podemos leer que, cuando Freire se refiere a la infancia como escolaridad, se refiere a un estado de la infancia más allá de la cronológica: son los y las escolares no cronológicamente infantiles por las que él está especialmente interesado en la alfabetización: infantas cuanto al estado de escolaridad, entrando en la vida escolar, incluso, y no estando más en el tiempo cronológico socialmente reconocido como el más oportuno para entrar en la escuela.

En este diálogo, entonces, Paulo Freire se va a referir nuevamente a la escolarización que, en su caso particular, coincide con su infancia cronológica, con el *kairós* socialmente establecido para ella. Él enfatiza cómo, de alguna forma, la manera en que él fue alfabetizado, aun siendo niño, con palabras de su mundo infantil, está presente en sus ideas sobre la alfabetización; del mismo modo, como él fue tan profundamente marcado por la forma en que fue alfabetizado, de tal forma que está presente en su manera de pensarla y practicarla como educador. En este texto, el recuerdo es más nítido, preciso, con más detalle: la mamá, Edeltrudes (Trudinha) sentada al lado en una silla de mimbre; el papá, Joaquim, se mece en la hamaca, en el medio de la sombra de los dos árboles de mango, espacio libre y sin pretensiones, informal, de su patio. Como vemos, Freire entra

en el mundo de las letras, casi sin percibirlo, como una actividad más de un niño poblando su universo infantil: dando palabras a los seres que habitan su mundo más inmediato y cotidiano.

Otro aspecto importante del relato, es la manera en que destaca la importancia de las relaciones en ese período cronológicamente infantil para tornarse en lo que él se tornó. Menciona sus relaciones con los demás miembros de su familia, con los animales, con los árboles, con las palabras... El modo como fue introducido en la alfabetización por su papá y su mamá es especialmente destacado y revelado en su contexto emocional: fue un proceso afectivo, dialógico y amoroso (Freire & Guimarães, 1982, pp. 15-18). Freire deja claro que ni su papá ni su mamá eran profesores, pero considera que uno y otra eran educadores y que una de las cosas más importantes que su padre y su madre le dieron fue... ¡tiempo! Uno y otra estaban, su mamá en la silla y su papá en la hamaca, pacientemente, enseñándole a leer las palabras de su mundo.

Es importante detenerse en esta observación, Paulo Freire que, en un sentido, defiende la profesionalización docente frente a los intentos de descalificar el trabajo docente (Freire, 1997) es alfabetizado por un educador y una educadora no profesionales que cuidan de lo más importante para que alguien pueda entrar en el mundo de las letras con alegría y emoción: él y ella hacen que en la lectura, la escritura de las palabras acompañe la lectura y la escritura del mundo, evidencian un clima dialógico y ofrecen todo el tiempo que el hijo necesita para alfabetizarse. Ofrecen un tiempo propio, de afectos, que no se puede medir con el reloj. Además de letras y palabras, aprende con la forma en que su papá y su mamá lo introducen en el mundo de las letras.

Freire fue tan marcado por la manera como fue alfabetizado por su papá y mamá, que afirma que esa forma terminó siendo la misma que él propone, años después, para

la educación de adultos y adultas. La forma dialógica de su primer aprendizaje fue tan marcante que esa forma es uno de los ejes centrales que atraviesa sus ideas pedagógicas en las distintas Pedagogías, comenzando por el dislocamiento del eje en el maestro y maestra o en el alumno y alumna para colocarlo en la relación entre ellos y ellas. Así, el educador de las relaciones pedagógicas recrea en su concepción educacional la forma relacional en que él fue educado.

El autor habla también muy positivamente de la relación con su mamá y con su papá que, a pesar de ser militar, tiene un trato dialógico, amoroso y afectivo con su familia y con él en particular (Freire, 1982, pp. 18-19). Pero, no encontramos tantos testimonios sobre sus hijos e hijas (cinco: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim Temístocles e Lutgardes) en su obra escrita, y la mayoría de ellos hablan sobre los años en Santiago de Chile, donde los dos más pequeños -Joaquim Temístocles e Lutgardes- pasaron la mayor parte de su infancia cronológica. Sin embargo, tanto en su testimonio como algunos de sus hijos e hijas sugieren que, también esa dimensión afectiva vivida en su infancia la revive con sus hijos e hijas, en cuanto infantes cronológicos, pero no solamente.

Una de esas referencias está en el contexto de una reflexión más amplia sobre el exilio y la relación con su primera esposa, Elza (Freire & Betto, 1985, pp. 90-91). Después de mostrar cómo Elza compartió con él la experiencia de la prisión y del exilio, acompañándolo sin ella misma estar en la condición jurídica de exiliada, sino como un acto político, de una forma totalmente solidaria (de hecho, Elza fue quien tomó la decisión de ir al exilio cuando Paulo Freire se rehusaba a dejar Brasil), reconoce que Elza sustentó la mayor parte de la vida familiar y “fue educadora de todos nosotros” (Freire, Betto, 1985, p. 90). De hecho, Elza era profesora de primaria y estaba mucho más ocupada que Freire con el cotidiano de la educación de sus hijos e hijas. Él



mismo comenta: “en el exilio, los hijos llegaban, jugando, a decir: ‘viejo, en verdad, ¡la que sustenta esta familia es la vieja!’” (Freire & Betto, 1985, p. 90). Y, a seguir, traduce esa frase cómo: “es decir, abre los ojos, porque si ese sustento se cae, nosotros mismos estamos acabados...” a lo que sigue un gran elogio a Elza y su papel como sustento de la familia durante los años en el exilio y el sentimiento de culpa que, en él, no era fácil de evitar: “en una dificultad de un hijo -su escolaridad, el comienzo de un hijo en la escuela, una necesidad mayor de un hijo-” (Freire & Betto, 1985, pp. 90-91).

También da algunos ejemplos de cómo, ocasionalmente, él fue invadido por un sentimiento de culpa por causa de las condiciones de su esposa y de sus hijos. Por ejemplo, surgió fuertemente esa culpa una vez en un invierno duro de Santiago, cuando uno de los niños dijo que estaba sintiendo frío y Freire no tenía dinero para comprarle ropa. Entonces observa cómo él sufrió con ese episodio y cómo el problema fue resuelto, con la solidaridad de un amigo amoroso que trabajaba en las Naciones Unidas, que gozaba de un crédito en una tienda en Santiago y compró ropas de invierno para toda la familia. Nordestino como él, decía: “el frío está llegando y ustedes son del Nordeste, como yo” (Freire & Betto, 1985, p. 91).

Otra referencia a los hijos e hijas está en ese mismo diálogo con Ricardo Kotscho (Freire & Betto, 1985, p. 62), en el que Freire cuenta que cuando fue preso por la dictadura militar en 1964, las tres hijas lo visitaron en la prisión, pero sin los dos niños más pequeños, siguiendo una sugerencia de su esposa Elza que estaba con miedo de que ellos pudieran traumatizarse por la situación. “Creo que tenía razón”, finaliza su relato.

Una anécdota más feliz en relación a sus hijos e hijas está en sus *Cartas a Cristina*. Recuerda la ocasión en que, por primera vez en su vida, el primer año de su exilio en

Santiago, experimentó la nieve. Ya tenía más de cuarenta años y fue con sus hijos e hijas a sentir cómo la nieve caía en su piel tropical, a jugar con las bolas de nieve y describe la anécdota con una palabra fabulosamente infantil: “fui para las calles con mis hijos a aniñarme” (Freire, 2015, pp. 35-36), forma pronominal de un verbo de la palabra más infantil en portugués (meninizar-me) para decir infancia. Una vez más, Freire vive, jugando con la nieve, una infancia lúdica, esta vez con sus hijos e hijas, niños y niñas cronológicos, él mismo en edad no cronológicamente infantil. Y, en una edad aún más adulta, posterior a las *Cartas a Cristina*, ya septuagenario, cronológicamente más lejos de su infancia, juega con el lenguaje e inventa un verbo para decir la acción de alguien que no siendo niño o niña se hace niño o niña para jugar en la nieve con sus hijos e hijas. Así Paulo Freire se aniña doblemente y, con él, nos aniñamos sus lectores y lectoras de todas las edades.

Por último, hay una referencia enigmática en un párrafo en que, después de percibir cómo el sentimiento de haber sido cuidado y amado por su mamá y su papá fue importante en su vida, afirma que “(...) no siempre somos capaces de expresar con naturalidad y madurez nuestro necesario afecto hacia nuestros hijos e hijas a través de diferentes formas y procedimientos, entre ellos el cuidado preciso, ni de más ni de menos” (Freire, 2008, p. 44).

Quizás el próximo testimonio ayude a entender el anterior. Es tal vez el más educativo de todos. Es un testimonio de su hijo menor, Lutgardes, quien parece confirmar que su padre siguió con sus hijos e hijas el mismo camino que anduvo con su papá y su mamá, lo cual parece más que esperado. Lutgardes, sociólogo y profesor, comenta, en un video hecho por el Instituto Paulo Freire de São Paulo, la manera como Freire estaba siempre ocupado cuando estaba en Santiago, Chile. Trabajaba toda la semana y los fines de semana escribía la *Pedagogía del Oprimido*. Los niños y niñas,

cansadas de no tener tiempo con su papá, decidieron conversar con él en su oficina: “mira papá, así no podemos, tú estás trabajando toda la semana y el fin de semana tú trabajas todo el tiempo, ¿cómo es posible esto?” El papá respondió: “Es verdad. De ahora en adelante todos los sábados vamos a salir juntos.” Lutgardes, ya papá al momento de la entrevista, sentado con su hija en sus piernas, sonríe y sus ojos brillan mientras completa su relato: “Ahí fue maravilloso, salíamos juntos, paseábamos por la ciudad, íbamos al cine, almorzábamos juntos, nos dábamos las manos... Paulo Freire era muy cariñoso, él era una persona muy dulce, muy afectiva, ¿no?” (Instituto Paulo Freire, 2005). Afirmamos que este testimonio puede tal vez ayudar a entender el anterior, porque muestra dos fases de la relación de Paulo Freire con sus hijos e hijas: un estilo de vida que lo hizo muchas veces ausente por su dedicación al trabajo y, posteriormente, a sus viajes por el mundo, pero intensamente presente en la amorosidad de la escucha, de la palabra, de la respuesta atenta y afirmativa al pedido de los hijos e hijas.

La amorosidad con que Paulo Freire lidiaba con los hijos e hijas, a pesar de estar bastante ausente en su vida, en algunos momentos, debido al intenso trabajo y los viajes, es muy semejante al modo como él describe la importancia de la escucha de su mamá y de su papá a sus inspiraciones infantiles. Para ejemplificar la postura que él y su esposa Elza mantenían en relación a sus hijos e hijas destacamos:

    Mi padre tuvo un papel importante en mi búsqueda. Afectuoso, inteligente, abierto, jamás se negó a escucharnos en nuestras curiosidades. Él y mi madre hacían una pareja armoniosa, cuya unidad sin embargo no significaba ni la nivelación de ella a él ni la de él a ella. El testimonio que nos dieron siempre fue de comprensión, jamás de intolerancia. (Freire, 2008, p.45)

En consecuencia, de la postura de la mamá y el papá en relación a él, resalta que “Nunca me sentí temeroso de

preguntar y no me acuerdo de haber sido castigado, o simplemente amonestado, por discrepar.” (2008, p. 45). Como vemos, la amorosidad y la tolerancia que recibió de su mamá y de su papá educaron al Paulo Freire padre. De este modo, mantiene una relación amorosa, antiautoritaria con sus hijos e hijas. En otro texto, *Por una Pedagogía da Pergunta*, al pensar con Antonio Faundez la importancia de la pregunta y de la respuesta en la formación humana, Freire se muestra un papá parecido al suyo, lo que ayuda a ilustrar la conectividad que insistió en mantener con sus hijos e hijas:

Algo que siempre nos exigimos, Elza y yo, frente a nuestras relaciones con hijos e hijas fue la de jamás negarles respuestas a sus preguntas. No importa con quién estuviéramos, parábamos para conversar, para atender la curiosidad de uno de ellos o de una de ellas. Solo después de testimoniar nuestro respeto a su derecho por preguntar es que llamábamos la atención necesaria para la presencia de la persona o de las personas con quien hablábamos. Creo que en la tierna edad, comenzamos la negación autoritaria de la curiosidad con los “cuántas preguntas niño”; “cállate, tu papá está ocupado”; “vete a dormir, deja la pregunta para mañana”. (Freire & Faundez, 1982, pp. 46-47)

Así, muestra como él y Elza cuidan para que la curiosidad de sus hijos e hijas, su “derecho a preguntar”, sea respetado. En este pasaje, contraponen una postura autoritaria frente a las preguntas, que las desalientan, y una postura respetuosa, la que las responde. Parece claro que aquí Freire no está considerando otras opciones frente a las preguntas de los niños y niñas o, en otras palabras, podríamos preguntarnos: ¿será que responder sus preguntas es la forma más respetuosa frente a ellas? ¿Cuáles otras alternativas tenemos frente a las preguntas de nuestros hijos e hijas?

## OTRA INFANCIA, NO CRONOLÓGICA

Mi rebeldía contra toda especie de discriminación, de la más explícita y chocante a la más encubierta e hipócrita, no menos ofensiva e inmoral, me acompaña desde mi infancia.  
P. Freire, 2014, p. 199

Como ya vimos, en las diez epístolas que constituyen las *Cartas a Cristina* hay una visión de la infancia cronológica bastante afirmativa. Apenas registramos una llamativa y casi única referencia negativa a la infancia a través de un sermón que el Padre Antonio Vieira dio en 1638, en el que asocia Brasil a un niño que dejaron sin habla, y ese, su silencio, es la mayor tragedia de Brasil. Es el Padre Vieira hablando al emperador de Brasil en el siglo XVII y Paulo Freire se inspira en esas palabras para hacer una crítica, en el siglo XX, al Brasil de todos los tiempos. Esto es, hace su metáfora de Brasil como un niño y la expande, afirmando sobre el país, que: “No habla, y cuando habla es reprimido” (Freire, 2008, p. 62). En esta lectura, Brasil es un niño siempre reprimido.

En esa imagen, que Paulo Freire toma del Padre Vieira, la infancia es una figura de la fragilidad, del oprimido y reprimido. Es un retrato de una negación y de una existencia ausente. Sin embargo, a pesar de esa doble negatividad, la imagen muestra también que la infancia ya no es apenas asociada a un tiempo cronológico de existencia. Así, incluso pudiéndose argumentar que, en el discurso del Padre Vieira, Brasil como nación está en una infancia cronológica, con relativamente poca edad, Freire extiende esa imagen a un presente que parece ser no solo el presente de él, sino una condición presente del Brasil de todos los tiempos. Ciertamente, el presente de una infancia como vida silenciosa y reprimida para referirse a Brasil no es un límite o bisagra entre el pasado y el futuro, como sería un presente cronológico, sino un presente que no pasa, una especie de

estado o de condición permanente de la vida de un país, de una sociedad, de una cultura.

En otro texto, Paulo Freire describe esa misma realidad brasileña como “la coexistencia dramática de tiempos diferentes” que se mezcla patéticamente en el mismo espacio: miseria, tradicionalismo, hambre, autoritarismo, democracia, modernidad y posmodernidad, todo junto y al mismo tiempo (Freire, 1995, p. 26). Tiempos históricos confundidos y mezclados, atravesando clases, etnias, géneros, edades diversas en el presente. La realidad brasileña desafía la linealidad de una historia cronológica. Es esta realidad donde el pasado, el presente y el futuro se confunden que Freire describe como un niño. Ciertamente no se trata de una niñez cronológica, sino de un estado o un modo de ser.

De manera que, incluso en un contexto de una visión negativa de la infancia, existe ahí una señal de que el autor pensaba que la infancia es algo más que una edad en el tiempo de *chrónos*.

## **LA INFANCIA MÁS AFIRMATIVA DE PAULO FREIRE: LA REVOLUCIÓN**

La niña continúa viva, comprometida en la construcción de una  
pedagogía de la pregunta.

P. Freire, A. Faundez, 1985, p. 158

Que, para Paulo Freire, la infancia es una idea que va mucho más allá de la cronología ya fue destacado por varios estudiosos y estudiosas del pernambucano. Por ejemplo, en una comparación con el italiano G. Agamben, E. Santos Neto y M. L. Alves enfatizan que, para Paulo Freire, la infancia es entendida como una condición de la existencia humana, asociada a su cualidad de inacabada (Santos Neto, Alves, 2018 [2007], p. 9). Por su parte, Celia Linhares destaca que en Freire lo infantil es “lo que aún se guarda como sueño,

potencia, deseo y, por tanto, lo que aún está rodeado de misterios, de posibilidades inéditas y, como tal, aún no logró encontrar palabras para expresarse claramente” (Linhares, 2007, p. 11). Así, si esa asimilación de la infancia al deseo le confiere cierta carencia o negatividad en una dimensión antropológica, como una “metáfora de la existencia humana”, en sus dimensiones ética y política, la infancia y lo infantil contienen la más afirmativa forma de libertad como creación de una vida colectiva cargada de posibilidades, sueños y utopías (2007, p. 11).

Al mismo tiempo, una de las dimensiones más afirmativas de la infancia en la obra de Paulo Freire aparece en la última parte de su libro dialogado con Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta*. Tal vez no sea una coincidencia pues, como acabamos de afirmar, es esa, tal vez, la más infantil de sus Pedagogías. En ella, la infancia aparece no como etapa de la vida, ni como condición de la vida o metáfora de la existencia, sino como una cualidad de un proceso revolucionario. Efectivamente, así termina el pernambucano este libro dialogado con el pensador chileno:

En mi primera visita a Managua, en noviembre de 1979, hablando con un grupo grande de educadores en el Ministerio de Educación les decía cómo la revolución nicaragüense me parecía era una revolución niña. Niña, no por “recién-llegada”, sino por las pruebas que estaba dando de su curiosidad, de su inquietud, de su gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar. Les dije también en aquella tarde caliente que era necesario, imprescindible, que el pueblo nicaragüense, luchando por la maduración de su revolución, no permitiese que ella envejeciera, matando la niña que estaba siendo. Volví recientemente. La niña continúa viva, comprometida en la construcción de una pedagogía de la pregunta. (Freire & Faundez, 1985, p. 158)

La imagen de la infancia o de la niñez no podría ser más afirmativa y potente. Ella es un modo de elogio, una forma de

hablar bonito, una especie de celebración de una revolución que no apaga su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, su querer soñar, su desear crecer, su crear, su transformar. Es esto lo que constituye la infancia sin edad para Paulo Freire: un deseo, un gusto, una sensibilidad para las fuerzas de la vida, como la curiosidad, el sueño, la transformación.

La niñez de la revolución nicaragüense no tiene que ver con el tiempo cronológico de estar en el mundo. Es verdad que es una niña de corta edad, pero no es una niña por su corta edad, por haber nacido hace poco tiempo, por ser una “recién-llegada”. No. No es una niña por lo que carece, por lo que tiene de pequeña, de poco tiempo vivido, o por lo que ella será, por su proyección en el tiempo futuro. La revolución (nicaragüense) es una niña por lo que ella es, por su modo de habitar el tiempo presente, por lo que muestra de fuerza afirmativa, por su potencia, en su forma curiosa, inquieta, soñadora, creadora, transformadora de ser revolución. Ella es una niña por la manera en que afirma una vida revolucionaria, por su modo de mostrar una revolución al mundo, de hacer no solo una revolución, sino un modo de existencia revolucionaria.

Estamos al final de los años setenta que es también el final de lo que Freire considera su tercer exilio (tuvo dos exilios antes, el primero, con su llegada al mundo (del vientre de su mamá) y el segundo con su mudanza de Recife a Jaboatão). Está retornando a Brasil, pero continúa viajando por el mundo. Se encuentra en Nicaragua frente a una revolución que es también una niña cronológica, tiene solo pocos meses de edad y, como tal, anticipa diversas posibilidades para su crecimiento en el tiempo.

Son muchas las figuras posibles para crecer y, dentro de ellas, Freire destaca dos formas de relacionarse con la infancia que pueden distinguirse al madurar: a) la primera, que entiende madurar como envejecer y, por lo tanto, como



un apagar la infancia para superarla o para convertirla en otra cosa; esa es la posibilidad que puebla una manera de entender la infancia como algo que debe ser transformado en otra cosa que la supere; de esa posibilidad se desdobra también una concepción de la educación como el ofrecimiento del camino más apropiado para esa salida, una especie de formación de la infancia que permitirá convertirla en aquello que es idealizado para ella y que será también lo que ella no es; b) una segunda, aquí implícitamente defendida por Paulo Freire, que entiende la infancia como algo que sería bueno, para la madurez, preservar, alimentar y cuidar en la medida que otorga vida a la vida y, por eso, nunca debe abandonarse. De esta forma de entender la infancia se desprende, para la educación, otra relación con la infancia, otra lógica de formación, más cercana de la atención, del cuidado, de la escucha de la infancia, porque si la infancia fuese superada o borrada, la vida perdería algo que la disminuye en cuanto tal: sin la infancia, la vida sería menos vida, a cualquier edad. Siguiendo esa posibilidad, la educación podría dejar de preocuparse en formar la niñez en otra cosa que ella no es, para preocuparse en cultivarla, atenderla, para que ella continúe siempre viva, siendo lo que es en todas las edades.

Esa infancia-niñez de la revolución nicaragüense es la potencia creativa y curiosa de la vida en cualquier edad. Ella es una niñez dedicada, comprometida, fecunda: lo que ella se entrega a construir es una pedagogía de la pregunta, aquella que aprende y enseña a preguntar... preguntando y preguntándose, ella se pregunta, “¿Qué es preguntar?”, cuál es el sentido, por qué y para qué hacerlo. Es una pedagogía que se coloca a sí misma, permanentemente, en estado de pregunta, que vive intensamente la pregunta y el preguntar (Freire, Faundez, 1985, p. 48).

Como vemos, Paulo Freire, que no se dedicó particularmente a la educación de los niños y niñas sino de un pueblo sin edad, propone una visión bastante afirmativa de la

infancia, como niñez: una visión propiamente infantil, tanto que ella es el mayor elogio de una revolución, nada menos que de una revolución, aquello que es la cosa más seria del mundo, la más importante y adulta de todas las cosas entre las personas adultas y por eso no necesita dejar de ser, al mismo tiempo, la más alegre, juguetona y preguntona de todas las cosas. La cosa más adulta de todas necesita, por eso mismo, ser también la cosa más infantil del mundo. Nada parece más necesario que revolucionar el estado de cosas y los modos de vida dominantes en América Latina y lo que Freire está sugiriendo es que una revolución infantil es la más educadora de las revoluciones.

El autor sabe muy bien, desde niño, de la necesidad de revolucionar la vida en América Latina. Es justamente una de las cosas que aprendió cuando era niño, en Jaboaatão, que siempre lo acompaña. Junto a esa necesidad, también afirma que una revolución sin infancia es una revolución que pierde su capacidad de crear, de preguntarse, inquietarse... o sea, la infancia es una condición de una revolución que se enorgullece de estar siendo lo que es.

No es el lugar aquí de juzgar el juzgamiento que Paulo Freire está haciendo de la educación nicaragüense, mucho menos de la propia revolución nicaragüense, ni siquiera evaluar su éxito histórico o no... no es eso lo que está afirmando Paulo Freire; no es la infancia que garantice el éxito de una revolución; tal vez sea justamente lo contrario, tan hostil que parece ser el mundo que vivimos con una infancia así concebida: mientras más infantil, niña, mientras más una revolución afirma una pedagogía de la pregunta, más expuesta está a las hostilidades del sistema. La infancia nada tiene que ver con una táctica del suceso. Lo que Paulo Freire está afirmando es una revolución “más propiamente tal” o una revolución que está siendo o quiere ser verdaderamente una revolución, la más revolucionaria de las revoluciones no puede olvidarse ni borrar su infancia: la

revolución más revolucionaria es la más niña de las revoluciones. Y, siendo niña, educa en la niñez, en la alegría, en la curiosidad, en la pregunta, que no tiene edad.

Según vimos en las primeras secciones del presente trabajo, Paulo Freire no solo considera también esencial mantener la niñez más allá de la infancia cronológica, sino también su vida es un ejemplo de un cultivo permanente de esa niñez. Así, podemos extender esa apreciación sobre la revolución a cualquier educador o educadora: la infancia es una condición para vivir una vida educacional sensible al auto cuestionamiento, al compromiso en un acto pedagógico inquieto y creativo.

De la misma forma, tal vez también podamos entender los riesgos de esa postura infantil: cuanto más infantil, más un educador o educadora pueden estar expuestos a las hostilidades del sistema. Sin embargo, al mismo tiempo, cuanto más infantil sea, más educador o educadora será aquel o aquella que no olvide ni borre su infancia y, al contrario, la mantenga viva en un modo cuestionador, alegre, curioso de habitar su práctica educativa. En otras palabras del pernambucano, podríamos decir que la infancia adquiere el estatus ontológico primero en el ámbito humano, del que realiza su historicidad en cuanto un ser lanzado a la problematización y transformación de la vida presente. En sus palabras, “(...) en la comprensión de la historia como posibilidad, el mañana es problemático. Para que él venga es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy. Hay posibilidades para diferentes mañanas” (Freire, 2001, p. 40) porque “el futuro no es un dato dado, un sino, un destino” (Freire, 2008, p. 130). Así, la infancia realiza el sentido político de una existencia propiamente humana: su vocación irrenunciable por ser más, por afirmar el futuro como posible y no como determinado, su permanente estar siendo en vez de ser de una vez y para siempre: la lucha no se reduce a retrasar lo que vendrá o asegurar su llegada; es

## **PALABRAS INFANTILES PARA QUIEN NUNCA DEJA DE ESTAR SIENDO NIÑO, SIENDO NIÑA**

Fue así que, en una tarde lluviosa, cielo oscuro, color plomo, fui a  
Jaboatão, a buscar mi infancia.

P. Freire, 2014, p. 43

Como acabamos de afirmar, este estar siendo niña que Paulo Freire atribuye a la revolución sandinista en Nicaragua, puede ser atribuido también a su propia vida. Al releer algunas de sus afirmaciones sobre la infancia, sobre su infancia cronológica o sobre la niñez de una revolución: al percibir la forma de su escritura, cuestionadora y amorosa al mismo tiempo, percibimos la niñez de Freire como algo que él mismo alimenta y no quiere abandonar nunca.

Hasta en las últimas de sus intervenciones públicas - entrevistas, encuentros, ceremonias- percibimos, en él, ese su modo niño de estar siendo y andar por el mundo, de cuestionarse infantilmente a sí mismo, a los otros, a las otras y al propio mundo hasta el final de su vida. Para decir esas notas infantiles con sus palabras: la infancia perenne de Paulo Freire se expresa en su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar, en su habla de niño, en su uso originario de las palabras que su primer mundo formó en su niñez. Él habla como niño, con lenguaje y forma de niño hasta en las ocasiones más solemnes e importantes, justamente porque solo la niñez puede dar con ellas. Freire nace y crece manteniéndose niño, vivo, curioso, atento, comprometido siempre en la construcción de una pedagogía niña, infantil, una pedagogía niña de la pregunta.

Esa relación con la niñez muestra también que la infancia

no es una cuestión de edad, de tener pocos años, de cantidad de tiempo. La infancia es una forma de relacionarse con el tiempo, justamente, a cualquier edad. En una de las cartas pedagógicas que componen su póstumo *Pedagogía de la indignación*, por tanto, ya muy distante de la infancia cronológica, unos pocos meses antes de morir, en enero de 1997, comenta, en su primera carta, el dinamismo de la vida urbana, las transformaciones que ella exige, y para personas de más setenta años, como él mismo dice, y concluye: “es como si hoy fuésemos más jóvenes que ayer” (Freire, 2000, p. 31).

La frase es una declaración de infancia; una definición precisa: la infancia es, justamente, una forma de experimentar el tiempo en que él se invierte: hoy somos más jóvenes que ayer, he aquí la niñez, sin edad, de cada edad, a cualquier edad. La infancia es vivir el tiempo juvenilmente, abierto a los mundos que una pregunta abre, no importan los años que se tenga. Es una forma, continúa el pernambucano, de estar “a la altura de nuestro tiempo” (ibídem), una altura que no se mide en distancia del piso, sino en disposición para correr riesgos, apertura para lo inusitado, intimidad con los secretos del mundo, disposición a poder estar de otra manera y a “comprender a adolescentes y jóvenes” (2000).

Podemos ser más jóvenes, hasta niños o niñas (¡si nos atrevemos a ser más jóvenes!) a los setenta años. Hay niños y niñas de setenta años más jóvenes que adultos y adultas de cuarenta, que jóvenes de veinte o, hasta niños y niñas de 90 años. Algunos años antes, con más de setenta años, Paulo Freire afirma algo semejante sobre él:

Sexagenario, tengo siete años, sexagenario, yo tengo quince años; sexagenario, amo las olas del mar, adoro ver la nieve caer, parece hasta alineación. Algún compañero mío de izquierda ya estará diciendo: Paulo está irremediablemente perdido. Y yo diría a mi hipotético compañero de izquierda: yo estoy encontrado: precisamente porque me pierdo mirando la nieve caer.

Sexagenario, yo tengo 25 años. Sexagenario, yo amo nuevamente y comienzo a crear una vida de nuevo. (Freire, 2001, p. 101)

Amar la ola del mar; adorar ver la nieve caer, sobre todo cuando se pertenece a una región donde es inexistente la nieve. Perderse en lo que parece menor, insignificante, no importante, en la belleza del detalle. Relacionarse estéticamente con el mundo: apreciar su bonitura sin ahorrar tiempo en eso.

Finalmente, amar la infancia significa atreverse a comenzar a vivir nuevamente cada momento. A nacer después de la muerte. A amar después de la muerte de la compañera amada. A nacer nuevamente en el amor después de la muerte del ser amado. A comenzar a amar cuando parece que el amor se acabó, cuando el amor de la vida entera muere y parece que se terminó el amor en la vida, la infancia llama justamente a comenzar a amar nuevamente, como si nunca hubiésemos amado, como si comenzáramos a amar por primera vez. Amor infantil, amor de infancia, infancia del amor.

Así, la infancia es una forma de relacionarse con el tiempo: para inventarlo y hacerse más joven con su pasar y para relacionarse con el futuro, como algo siempre abierto, como algo que no nos hace (Freire, 2000, p. 56), pero que nosotros y nosotras luchamos para rehacer y, en esa lucha, nos rehacemos también nosotros y nosotras mismas. La infancia es una forma de mirar para el futuro de ojos abiertos, como él se dispone para nosotros y nosotras, en la condición inacabada que nos habita como seres humanos (Santos Neto, Alves & Silva, 2011, p. 53).

Finalmente, la infancia es, antes de todo, una forma de habitar el presente, de estar enteramente presentes en el presente, como si el tiempo fuese solo presente, dando cuerpo al ahora y como si nosotros y nosotras fuésemos solo infancia, como si el futuro fuese apenas otra forma de presente. En la infancia hay poco de pasado y un futuro

abierto, indefinido; el tiempo de la infancia es el presente. Que lo diga Paulo Freire, niño de conjunciones y conexiones: “yo creo que el mejor tiempo que usted vive, es hoy” (Freire. en: Blois, 2005, p. 30).

Justamente porque la infancia es esa presencia y esa relación con el presente, resulta importante que los niños y niñas cronológicos crezcan:

En el ejercicio de esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no solo que los programas las sigan a ellas, más que propuestos, impuesto. Los niños y niñas necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, lo que se hace decidiendo. (Freire, 2000, pp. 58-59)

Es tal vez una de las marcas principales de una pedagogía de la infancia para el autor: dar a la infancia cronológica las condiciones para que ella pueda vivir infantilmente su infancia, lo que significa que ella pueda vivir también infantilmente su entrada en el mundo de las letras a través de una educación política sensible, atenta, hospitalaria de la infancia, que no agrede, que no la deje morir. En este aspecto, sus preocupaciones educacionales, como sabemos, exceden, y mucho, la infancia cronológica. En una conferencia sobre “Derechos humanos y una educación liberadora” ofrecida en la Universidad de São Paulo en julio de 1988, afirmó: “La educación de la que hablo es una educación del ahora y es una educación del mañana. Es una educación que tiene que ponernos, permanentemente, preguntándonos, rehaciéndonos, indagándonos” (Freire, 2001, p. 102).

La infancia es la forma de toda educación, a cualquier edad. Es la paradoja de quien dio su vida por la educación de las personas adultas: del modo como Freire piensa la educación, incluso la educación de jóvenes y adultos, ella no puede no ser, entre otras cosas, una educación “infantil”,

porque lo que constituye a la infancia es una condición de esa educación: inquietarse, indagar, dudar, preguntar, crear. Esa educación infantil, atenta a la infancia, invita a educandos y educandas, cualquiera que sea su edad, a vivir en la infancia; aquellas y aquellos que habitan, la mantienen viva, la cuidan, aquellas y aquellos que la olvidaron o la perdieron, a recuperarla o (re)inventarla.

Tal vez por eso el propio Paulo Freire haya cuidado en alimentar siempre su condición infantil. En esa misma intervención, defiende una educación en la perspectiva de los Derechos Humanos que sea: “valiente, curiosa, despertadora de la curiosidad, mantenedora de la curiosidad, por eso mismo una educación que, tanto como sea posible, vaya preservando la niña que usted fue, sin dejar que su madurez la mate” (2001, p. 101). Nótese el uso de femenino, niña, para llamar la atención del sexismo del lenguaje. Nótese también el lenguajear tan cercano de aquel usado para referirse a la revolución nicaragüense, una década antes. En esta perspectiva, todos y todas son cualquiera persona. Toda educación necesita preservar la niña que fuimos; ayudar a mantenerla viva a lo largo de la vida entera. Seguidamente, completa su declaración de amor a la infancia: “yo creo que una de las mejores cosas que yo he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir el niño que no pude ser y el niño que yo fui, en mí” (Freire, 2001, p. 101).

Es tan potente la condición infantil, la niñez, que es necesario no solo mantener viva la infancia que fuimos como la que no podemos ser: la infancia vive de la potencialidad, que todo pueda ser. Eso tiene mucho sentido para un niño conjunción y conectivo, para mantener vivas las otras infancias que no pudieron ser conectadas, reunidas, vividas. Y tiene también mucho sentido para cualquier educador o educadora, sensible al encuentro con otras y diferentes infancias, para ayudar a cuidar o restaurar, en los otros y otras, su condición infantil.



La infancia, para Freire, es algo que está más allá de la propia biografía, que la incluye, pero no se agota en ella. En ese sentido, el lugar que el pernambucano le da a la infancia ayuda a pensar que hay infancia atravesando el *Chrónos* de nuestra vidas -en nuestro pasado, en nuestro presente, en nuestro futuro- y también en otros tiempos que experimentamos según lógicas diferentes. En una visión menos antropomorfizante, podemos también percibir la infancia en otros y otras, en la otredad, en las plantas, en los animales, en la escuela, en el mundo. Hay una vida infantil a la espera de ser sentida, escuchada, alimentada. Hay una infancia de la escuela a recuperar, a reinventar. Hay mucha infancia del mundo esperando ser activada, revivida, por niños o niñas conjunción y conectivas.

#### **PARA TERMINAR COMENZANDO: LAS CARTAS A NATHERCINHA**

Es una cosa buena, Natercinha que la gente nunca deje de ser niña.  
P. Freire. In: Lacerda, 2016, p. 50

Recientemente, fueron publicadas por Nathercia Lacerda (Lacerda, 2016) las cartas que Paulo Freire escribió para ella en los tiempos del exilio en Santiago de Chile y que el propio Freire menciona en *Cartas a Cristina*. La publicación es resultado de un trabajo muy bonito realizado por Cristina Laclette Porto y Denise Sampaio Gusmão, junto con Nathercia Lacerda y Madalena Freire, una de las hijas de Paulo Freire. Se trata de una obra estéticamente muy cuidadosa, con fotos históricas, presentación de Nathercia, las seis cartas de Paulo Freire, una carta de la actual Nathercia a Paulo Freire, una carta de Madalena a Nathercinha y algunos otros detalles que expresan el cuidado y el cariño con que fue realizado el proyecto. Las seis cartas de Paulo Freire están dactilografiadas y fotografiadas conforme al manuscrito original.

Nathercinha es prima segunda de Paulo Freire. Él es hijo de una de las hermanas del abuelo de ella, Lutgardes, por tanto, sobrino del abuelo, o sea primo hermano de la mamá de ella. Por la edad era más cercano a un tío que a un primo, aunque él se refiera a ella como prima en las cartas. La correspondencia fue iniciada por Nathercinha cuando ella tenía 9 años y él 45, en 1975. Las cartas de Freire a Natercinha (él escribía el sobrenombre de la sobrina/prima sin “h” después de la “t”, tal vez porque el nombre de su abuela era Nartércia) tienen fecha entre el otoño de 1967 y octubre de 1969. La última carta fue enviada desde Cambridge, Estados Unidos, donde Paulo Freire ya estaba viviendo después de dejar Chile, antes de ir para Suiza.

Dejamos estas cartas para el final porque las descubrimos recientemente y también porque ellas son un canto a la infancia, en la forma y en el contenido. Por el capricho con la letra, especialmente cuidada para que ella pueda ser leída por una niña, por el tono igualitario, intimista, cariñoso. El escrito está lleno de poesía, metáforas, imágenes infantiles. A continuación, haremos referencia a las tres primeras.

En la primera, destaca el impacto de la nieve, en un trecho que merece ser leído: Un día yo fui a ver la nieve caer cerca de la casa azul donde yo vivo. Salí del carro, todo abrigado, con chaqueta, sombrero, guantes, porque hacía mucho frío, y me quedé maravillado como cuando tu mamá y tu papá te traen una muñeca. Ahí, la nieve me fue salpicando. La nieve caía sobre mí, en mi gorro, en mi sombrero, en mi abrigo. La nieve caía y parecía polvo del cielo. Y yo me sentí un niño de nuevo y casi hice muñecos de nieve. Es una cosa buena, Natercinha, que la gente nunca deje de ser niño. Los hombres entorpecen las cosas, complican todo. No sé si usted va a entender esto que le voy a decir. Mamá y papá te van a explicar mejor. Crezca, pero nunca deje morir la Nartercinha de hoy, que comienza a descubrir el mundo, llena de curiosidad. Si los hombres no dejaran morir dentro de ellos el niño que fueron, se comprenderían mejor. Pero yo no quiero hacer carta complicada para ti. Carta de gente grande. Pero también es posible conversar

con niño conversa como esta. Así yo converso con Joaquim y Lut. Siempre que ellos quieran conversar. De la misma manera, siempre que quieras conversar conmigo, escíbeme. Hoy, tú eres la más joven de mis amigas que me escriben siempre. (Lacerda, 2016, pp. 50-51)

La escrita muestra el lugar que la infancia tiene para Freire: en su vida, la infancia es algo que él experimenta, la maravilla del encuentro con la nieve, sintiéndose igual a una niña con un juguete. A los 45 años Paulo Freire se siente niño, vive la infancia, la mantiene siempre viva. Los otros niños y niñas, que habitan la infancia cronológica, son para él, un igual, una amiga, alguien con quien conversar. Como dice Madalena Freire en la carta a Nathercinha, él propone “una conversación entre amigos, colocándose como un igual. A los pocos, se va diferenciando como adulto, sin perder la igualdad entre ustedes.” (Lacerda, 2016, p. 82).

Para que un diálogo entre adultos, adultas, niños y niñas sea posible, el adulto y la adulta necesitan colocarse en la misma altura del niño o la niña, ser un amigo o amiga, un igual. Al final, en la vida de un ser humano, la infancia es lo que lo mantiene vivo, la curiosidad para descubrir el mundo y para comprenderse mejor con otros seres humanos. Relacionarse como un igual con un niño o niña es como relacionarse con un parte de sí mismo. La carta también tiene esa parte de “gente grande”, cuando Freire afirma que el mundo está como está porque los seres humanos olvidaron su infancia. El tono de la carta es diáfano, claro, enfático: el mundo y los seres humanos necesitan de la infancia.

En la segunda carta, él vuelve a mencionar la nieve. Es el final de otoño, la Cordillera está comenzando a ser cubierta por la nieve y Paulo Freire con Elza y otra pareja “juegan” haciendo muñecos de nieve. Él después agrega:

A veces me siento como si fuese un niño también. Tengo ganas de correr. De jugar. De cantar. De decir a todo el mundo que me

gusta vivir. Usted nunca deje morir en usted la Natercinha de hoy. La niña que usted es hoy debe acompañar la joven que va ser mañana, la mujer que será después. (Lacerda, 2016, pp. 54-55)

Los motivos se repiten. En las dos primeras cartas, Freire juega con la nieve; en esta segunda, expresa su voluntad de vivir la niñez, de correr, cantar y jugar. Pero también su gusto por la vida en todas las edades, lo que exige cuidar de la infancia niña, no cronológica. E insiste en el pedido para que su prima no deje morir nunca su infancia, a cualquier edad. La tercera carta es tal vez la más “política” de todas, la más explícita en términos de fuerza, justamente política, de la infancia:

La ciudad está llena de flores, de todos los colores. El jardín de nuestra casa azul está con la grama toda verdecita. Los rosales comienzan abrir sus rosas. Miramos los rosales y parecen gente riendo. Niños riendo, con la pureza de la risa de los niños. Si los hombres grandes, las personas grandes pudiesen o quisiesen reír como los rosales, como los niños, ¿no te parece que el mundo sería una cosa linda? pero yo creo que un día, con el esfuerzo del propio hombre, el mundo, la vida, van a dejar que las personas grandes puedan reír como los niños. Porque hoy no son todas las que pueden reír. Reír no es solo abrir o entreabrir los labios para mostrar los dientes. Es expresar una alegría de vivir, ganas de hacer las cosas, de transformar el mundo, de amar el mundo y los hombres, solamente como se puede amar a Dios. (Lacerda, 2016, pp. 57-58)

Los colores, las flores, la risa. Es necesario reír como las rosas para que el mundo sea más bonito. Es necesario que todos los seres humanos, de todas las edades, podamos reír igual que niños y niñas para que el mundo sea más bonito de verdad, o sea, más justo, más alegre, más lleno de vida. Es necesario que el mundo sea más infantil porque la infancia es alegría y vida: justamente esa alegría y voluntad que acompaña apenas algunas vidas privilegiadas. Por eso, la

infancia es también esa voluntad de transformar el mundo para que no sean solo algunas vidas que puedan ser vividas con alegría y voluntad de vivir. Es necesaria la infancia para que todas las vidas sean vidas de verdad, de alegría, de curiosidad, de amor. El mundo necesita de infancia y de lo que ella trae para hacer el mundo más mundo y la vida más vida.

He aquí nuestra lectura infantil de la infancia en Paulo Freire, de su infancia-niñez. De su pasión infantil. De su vida de niño en todas las edades. De la fuerza revolucionaria de la infancia. Hay muchas infancias en él. Hay muchas infancias en la vida que nos atraviesan. Hay muchas infancias en el mundo. Quién sabe, los lectores y lectoras del presente texto estén ahora un poco más atentos a la infancia, a su infancia y a las infancias del mundo. En este caso, jugaremos, reiremos, saltaremos, en la nieve, en el calor, en cualquier parte del mundo que exija un poco de infancia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blois, M. (2005). *Re-encontros com Paulo Freire*. Niterói, RJ: Fundação Euclides da Cunha.
- Freire, P. (1986). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Professora Sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água.
- \_\_\_\_\_. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Pedagogia da indignação*. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Buenos Aires: siglo xxi, 3.ed.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Pedagogia da Esperança: um reencontro*

- com a pedagogia do oprimido. 21ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Pedagogia da autonomia*. 55 Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Betto, F. (1985). *Essa escola chamada vida; depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática.
- Freire, P. & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (1982). *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Paulo Freire. (2005). *Paulo Freire*. Educar para Transformar. Vídeo.
- Lacerda, N. (2016). *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zit.
- Linhares, C. (2007). *O legado freireano e a educação da infância*. ALEPH, Niterói, RJ, v. 10, pp. 8-12.
- Mafra, J. (2007). *A Conectividade Radical como Princípio e Prática da Educação em Paulo Freire* (Tesis de doctorado). São Paulo: USP.
- Peloso, F., Ercília, P. & Teixeira, M. A. (2010). *A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire*. Educação em Revista, v. 27, n. 3, pp. 251-280.
- Santos Neto, E. & Silva, M. R. (2007). *Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben*, p. 1-13. Recuperado de: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inf%C3%A2ncia-e-inacabamento-um-encontro-entre-paulo-freire-e-giorgio-agamben>
- Santos Neto, E., Alves, M., Silva, M. R. (2011). *Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire*. *EccoS*, São Paulo, n. 26, pp. 37-58.

**2**

**CAPÍTULO  
DOS**

## PENSAMIENTO PEDAGÓGICO EN AGUSTÍN NIETO CABALLERO: LA INFANCIA MODERNA Y LA IRRUPCIÓN DE LA ESCUELA ACTIVA EN COLOMBIA

*Absalón Jiménez Becerra<sup>7</sup>*

El presente texto aborda el pensamiento pedagógico de Agustín Nieto Caballero (1889-1975), promotor de la escuela activa en Colombia y fundador en Bogotá del Gimnasio Moderno en 1914. Es tal vez el educador y pedagogo colombiano más afamado en la primera mitad del siglo XX. Por lo demás, hay una gran cantidad de trabajos que abordan de manera sistemática su vida, a partir de la obra que se constituyó en emblema de su práctica pedagógica, la fundación del Gimnasio Moderno. Nuestro interés en el presente escrito no es hacer reiteración de estos trabajos, sino explicitar seis puntos centrales de su pensamiento pedagógico: en primer lugar, su concepto de infancia moderna, eje central sobre el cual gira su propuesta

---

<sup>7</sup> Absalón Jiménez Becerra. Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá-Colombia. Profesor invitado de la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: [abjibe2018@hotmail.com](mailto:abjibe2018@hotmail.com)



pedagógica; en segundo lugar, su concepto de maestro moderno; en tercer lugar, la tensión que establece entre la vieja y la nueva escuela, es decir, entre escuela pasiva y escuela activa; como cuarto punto, la tensión entre instrucción y educación; como quinto, la disciplina severa y la disciplina de la confianza; y por último, los centros de interés.

## INTRODUCCIÓN

La historia de la educación colombiana se vio marcada por Agustín Nieto Caballero y sus ideas pedagógicas, debiendo reconocer que, unas más que otras, ganaron acogida en la sociedad. En particular, las excursiones, las salidas de campo y los centros de interés, llegaron a ser incorporados por el Plan Nacional de Educación Pública, a mediados de los años cuarenta del siglo XX. Estas ideas se constituyeron en instrumentos para el cumplimiento de una tarea que habría de transformar el ambiente escolar, al permitir que los procesos de aprendizaje se movieran un poco más al compás de los intereses de los alumnos.

En sus iniciativas pedagógicas, trataba de centrar la acción educativa en el estudiante, antes que en el profesor, en los textos o en las condiciones materiales de la escuela. Educar pasaría a constituirse en un contrato de responsabilidad compartida con el educando y sus padres, pero particularmente centrado en el niño. Al punto que, en lo sucesivo, impulsa a los maestros colombianos a que su arte consista en estimular el proceso personal de cada estudiante, mientras la responsabilidad de éstos sería la de asumirlo con interés y seriedad. Tal vez su principal aporte al sistema educativo colombiano consistió en que no solamente fue capaz de predicar y escribir su filosofía y métodos de enseñanza, sino de sostener una pírrica batalla por llevarla a la práctica, contra todo el peso de las tradiciones escolares autoritarias y dogmáticas, y la desconfianza en la autonomía

y libertad de los niños, la escasa o nula preparación de un alto porcentaje de maestros, el fanatismo fratricida del sistema bipartidista y el clientelismo del Estado, así como el celo de la Iglesia respecto de las pedagogías que condenaba como “naturalistas” y “ateas”; el prestigio de la educación privada de élite, y el desinterés de las culturas populares por su escolarización.

Su concepto de escuela y de propuesta pedagógica se materializaron en la manera como estructuró al Gimnasio Moderno como institución: en primer lugar, en el pre-escolar tuvo la intención clara de situar el método de María Montessori, acompañado de un ambiente de aprendizaje lúdico, de un mobiliario al tamaño de las necesidades y fuerzas de los niños, un ambiente natural, colorido y alegre que potenciara además su capacidad intelectual. En la primaria optó por fortalecer los centros de interés de Ovide Decroly que, por lo demás, buscaban establecer una relación directa con nuestro contexto, nuestros recursos naturales e incluso con eventos de carácter social y científico que generaran interés en los estudiantes. Para el bachillerato, opta por la pedagogía experiencial de John Dewey, la cual se basó en dos dimensiones centrales: su continuidad y su carácter interactivo<sup>8</sup>. En relación con la continuidad, la experiencia es educativa cuando el alumno crece, esto es, cuando se desarrolla física, moral e intelectualmente. El principio de continuidad de la experiencia pedagógica significa que toda

---

<sup>8</sup> Nieto Caballero introduce los principios pedagógicos y filosóficos de John Dewey (1859-1952) al Gimnasio Moderno de manera explícita desde la segunda mitad de la década del treinta del siglo XX, aplicándolos a la formación de los estudiantes de bachillerato. Como estudiante, en su juventud tuvo un contacto personal con este educador norteamericano, quien particularmente en sus clases lo encauzó hacia la educación de las nuevas generaciones con el fin de transformar de manera estratégica el país. Dos de las obras de John Dewey que lo marcaron como educador y pedagogo fueron: *Democracia y educación* (1916) y posteriormente *Experiencia y educación* (1938).

experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después. En segundo lugar, bajo el carácter interactivo una experiencia es educativa, en la medida en que es social, en tanto reconoce que hace parte de una situación específica y se intensifica la interacción del alumno con el medio y con los demás. La experiencia pedagógica debía tener un carácter iluminador, debía penetrar en la persona, debía influir en ella en la formación de actitudes, deseos y propósitos educativos.

De tal manera, la propuesta pedagógica debía irse transformando dentro de los propios marcos de la Escuela Activa de acuerdo con las necesidades y niveles de desarrollo de los niños y jóvenes. Así, al estudiante, había que brindarle la oportunidad de gustar de lo que hacía y la escuela no podía ser un establecimiento de trabajos carcelarios. Su interés para que la escuela, como institución, cada día se hiciera más autónoma e innovadora, ha prevalecido en la conciencia del maestro colombiano, ya sea como crítica, cuestionamiento o posibilidad pedagógica. Desde nuestro punto de vista, su semilla tuvo un punto de llegada algunos años después de su muerte, en el decreto de “Innovaciones educativas”, Decreto 2647 de 1984, promulgado por el entonces presidente Belisario Betancur (1982-1986). Para Nieto Caballero, la escuela debía ser una institución para la transformación, el cambio y la innovación de las prácticas educativas y pedagógicas.

Por lo demás, la principal obra de Agustín Nieto Caballero, fue la fundación del Gimnasio Moderno en 1914, como nos lo aclara Humberto Quiceno en su pensamiento pedagógico:

La creación de una institución, fuera una escuela, un colegio, o un gimnasio tenía el mismo valor que crear una obra escrita. Sin hecho no hay obra y ésta, como la escritura es infinita, o inacabada, nunca terminada de hacerse, pues siempre habrá hechos por perseguir, por alcanzar, obra para completar, cosas para hacer, pues obras y hechos son lo mismo. Escribir para

Nieto Caballero, es tener ideas previas, ideas principios, percepciones, su destino es que pudieran ser aplicadas a los hechos, porque sólo así se creaba una obra. (Quiceno, 2007, p. 19)

En general, el pensamiento pedagógico y político de Agustín Nieto Caballero se sitúa en un proyecto educativo liberal que pretendió incorporar los saberes experimentales a los saberes humanistas para la formación de la niñez colombiana, primer camino para transformar la educación del país, bajo uno de sus principios: “salvar la infancia para regenerar la nación”. Pensamos que los ejes de su pensamiento pedagógico se pueden condensar en los seis puntos que vamos a abordar a continuación: en primer lugar, su concepto de infancia moderna, eje central sobre el cual gira su propuesta pedagógica; en segundo lugar, su concepto de maestro moderno; en tercer lugar, la tensión que establece entre la vieja y la nueva escuela, es decir, entre escuela pasiva y escuela activa; como cuarto punto, la tensión entre instrucción y educación; como quinto, la disciplina severa y la disciplina de la confianza; y por último, los centros de interés.

## **SU CONCEPTO DE INFANCIA MODERNA**

Desde la perspectiva de la escuela activa el concepto de infancia moderno toma cuerpo a la luz o a la sombra de los postulados de Agustín Nieto Caballero, con la fundación en la ciudad de Bogotá del colegio Gimnasio Moderno en 1914. Para este educador, en la segunda década del siglo XX, la educación colombiana debía garantizar la alegría y libertad de acción para el niño en la escuela. El niño moderno debía ser pensado en un nuevo contexto institucional, la escuela activa. El concepto de infancia moderno sería uno de los ejes

centrales de su pensamiento pedagógico<sup>9</sup>. Dicho concepto, inspirado en los preceptos establecidos por J.J. Rousseau y desarrollados pedagógicamente por J. H. Pestalozzi, la naturaleza había querido que los niños fueran niños antes que hombres; si se intentase cambiar ese orden, se alteraba el proceso formativo y su naturaleza social.

De tal manera, la Pedagogía Activa, partió del principio pestalozziano clásico de que toda actividad pedagógica debía estar acorde a la edad del niño, y luego, con la visión positiva de la psicología experimental y la medicina escolar sobre la necesidad de estudiar científicamente su desarrollo, atendiendo las condiciones sociológicas de su entorno. La nueva pedagogía debía privilegiar las actividades lúdicas del niño -por los menos hasta los doce años de edad-, respetando su propio ritmo de aprendizaje y desarrollo psicomotriz, sumado con los principios de la tolerancia y libertad, a través de la formación de un nuevo maestro y la modernización de la escuela.

Por ello, para Nieto Caballero, los primeros años de la vida eran la etapa más importante para educar a los seres que construirían la nación del mañana, porque en la infancia se formaba y fortalecía el carácter moral y espiritual. Además, en la infancia se adquiría el hábito del bien obrar y esto se podía lograr con un ambiente agradable, alegre, libre y de sano esparcimiento. El concepto de infancia de la escuela activa se explica a partir del desarrollo experimental. Los niños y niñas que asistían a los Jardines de la Infancia, no iban propiamente a estudiar sino a desarrollar sus sentidos, a ponerse en contacto con la vida, a comenzar su educación. En sus propias palabras:

---

<sup>9</sup> Los demás ejes del pensamiento pedagógico de Agustín Nieto Caballero son: el maestro moderno, la tensión entre escuela activa y escuela pasiva, educar antes que instruir, la disciplina de la confianza y los centros de interés. (Consultar: segundo capítulo de Absalón Jiménez B. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano*. Bogotá, D.C., CIDC- UDFJC).

La infancia es la etapa de la vida para descubrir, observar e investigar, es la edad de vencer las dificultades que le presenta una determinada situación. El niño necesita para el desenvolvimiento armónico de su cuerpo y de sus facultades, alegría, libertad y acción en el medio en donde vive. (Nieto Caballero, 1966, p. 175)

Para la escuela activa el niño crecía al compás de un determinado ritmo, claro está, en interacción constante con el entorno, las personas y las cosas. En esta propuesta los niños y niñas no eran personas que se debían domesticar, sino que eran vistas como personas con conciencia a quienes se les debía propiciar escenarios al aire libre, con la naturaleza y con el medio ambiente. Las excursiones y las salidas de campo en determinado momento de su formación se convertían en una posibilidad para que el aprendizaje se basara en el principio activo del “aprender haciendo y el contacto directo con las cosas”.

La Escuela Activa, para la primera mitad del siglo XX, observó en la infancia un ser inquieto, inteligente, capaz de conocer la realidad a partir de la curiosidad y de la autorregulación que propiciaba la experiencia. Una infancia que, aunque demandaba cuidado y asistencia por parte de la familia y la escuela, era valorada en su capacidad intelectual. A esta infancia moderna se le debía acercar al escenario de la experiencia con el interés de que conquistara una visión objetiva de la realidad. La infancia de la Escuela Activa se constituye en una infancia moderna la cual en algún momento de su madurez debía conquistar su libertad y autonomía.

## EL MAESTRO MODERNO

Con la Fundación del Gimnasio Moderno, en 1914, uno de los primeros escollos a superar fue la consecución de maestros formados en los métodos activos. Frente a esta realidad, no quiso contratar a los egresados de las escuelas

normales de los Hermanos Cristianos -a quienes asociaba en sus recuerdos a la pedagogía torturante- sino que optó por la contratación de profesores extranjeros y otros venidos de la ciudad de Medellín<sup>10</sup>.

A todos ellos los reunió bajo dos principios que encarnaba la misma institución: gimnasio, haciendo énfasis en el movimiento y la actividad corporal, y moderno, para nunca dejar de innovar y cambiar sus métodos de enseñanza. Lo anterior, bajo los preceptos y principios de la escuela activa, que reconocía de entrada la capacidad intelectual del niño y, como sujeto de aprendizaje, lo acercaban al “aprender haciendo”, al método de investigación, al contacto directo con las cosas, a la pregunta de investigación y al método científico.

La piedra angular de la reforma educativa que comenzó a promover Don Agustín desde la década de 1920, era el maestro. En consecuencia, bajo su filosofía educativa, buscó formar un nuevo tipo de educador:

Un maestro humanizado que ejerciera influencia sobre su alumno sin imponer su autoridad, un maestro creativo, flexible, activo, alegre, fraternal, cálido y empático. El maestro debía ser más un artista, modelador de almas, que un experimentado científico; debía colaborar con el niño sin violentarlo y sin llegar nunca a dominarlo por completo<sup>11</sup>. (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997: 118, Vol. 2)

Al maestro de primeras letras, formado en las escuelas

---

<sup>10</sup> “Los fundadores trajeron de España a los pedagogos Miguel Fornaguera y Pablo Vila, quienes fueron escogidos por Rafael Altamira, el más eminente pedagogo activo de ese país. Igualmente, contrataron un grupo de maestros antioqueños escogidos por Pedro Pablo Betancourt, Director de la Instrucción Pública de Antioquia y uno de los principales pedagogos reformistas del país”. Nieto Caballero, Agustín. “La Escuela Normal de Institutores”, en Cultura. Vol. 1, n° 5, 1915, p. 346. Cit. Por Sáenz, “La Escuela Activa, p. 103.

<sup>11</sup> Citado por Nieto Caballero en: “Una escuela”, en Cultura, p. 343.

normales, le correspondía establecer el carácter y estimular iniciativas de trabajo en el niño, ante todo, cuando éste vivía su primera experiencia escolar. Desde esta perspectiva, el maestro de escuela primaria asumía el papel de educador y debía estar preparado bajo preceptos de la Escuela Nueva, reconociendo que su obra educativa sería básica para la vida de ese nuevo sujeto, que reconocía la pedagogía moderna: el niño.

Desde su perspectiva, no era justo que se le pidiera tanto a quien de manera mezquina se le retribuía. Si la meta era sólo instruir, el maestro de primeras letras podría ser de escasos conocimientos y pocas luces espirituales y el profesor de segunda enseñanza y el universitario, como se habrían de encargar de asignaturas superiores, tendrían que tener más sólida preparación. No obstante, desde su perspectiva, había una marcada diferencia entre simplemente instruir y la labor de educar; así, el maestro formado en las Escuelas Normales, debía convertirse en una prioridad para el Estado colombiano. En lo que hacía referencia a su preparación, lo primero era preocuparse por el ambiente que reinaba en las Escuelas Normales, que debía ser de trabajo, de sana alegría y de espíritu juvenil. Dichas instituciones debían estar acompañadas de un ánimo de renovación, favorable al desarrollo de la personalidad de quien quería ser educador. Para Nieto Caballero:

Todo educador debe tener una filosofía y desde luego que la educación implica cierta teoría de la vida, determinado propósito, clara orientación. Pero el educador no debe ser propiamente un filósofo. La educación es filosofía en acción, es ideal que tiende a realizarse. Podríamos decir que la educación es filosofía aplicada. El filósofo es ante todo un contemplativo, es en su cerebro donde se desarrolla toda su acción. El educador, por el contrario, es, forzosamente un realizador. Su tarea solo puede cumplirse cabalmente cuando él siente profundo y activo interés por la juventud, cuando convive con ella, cuando hace suyos los



problemas que le preocupan y agitan. Sólo es maestro de verdad, decía San Agustín, aquél que está dentro del alma de su discípulo (1966, p. 342).

Agustín Nieto Caballero estaba convencido de la importancia del maestro de escuela, a quien reconocía como actor estratégico y como un ciudadano especial, destinado a marcar su huella y a ocupar una elevada posición ante el mundo. Una de sus frases conocidas y máximas de formación, en la primera mitad del siglo XX, fue: lo que es el maestro, eso será la nación. De acuerdo con sus palabras, el maestro, como fundamento de transformación, era innegable:

No son los programas, no son los métodos, no son las disposiciones legislativas, no son, en una palabra, las teorías pedagógicas más o menos modernas, las que reformarán la escuela. Es el maestro, es él quien con la obra viva será motor y símbolo de nuestra redención cultural. (15 de octubre de 1923, p. 112)

Así, los problemas fundamentales de la educación estaban cifrados en los maestros, en su formación, en lo que ellos representaban, en lo que ellos valían para la sociedad. De ahí la importancia de su selección y su formación. Para ser maestro, para estar en capacidad de enseñar, se necesitaban conocimientos profesionales, pero esto no bastaba, pues, para Nieto Caballero, las condiciones morales de los candidatos habían de ocupar el primer plano en esta selección. La rudeza, la irritabilidad, la testarudez, la presunción, el dogmatismo, el sarcasmo, serían siempre factores contraindicados en la personalidad del maestro.

Para inicios de la década de 1940, Nieto Caballero, ratifica el perfil de lo que debía ser el nuevo maestro, claro está, haciendo un paralelo constante con el pasado, al igual que lo hacía con la escuela vieja y la escuela nueva. De tal manera, si en el pasado el maestro inspiraba terror, en el

presente debía inspirar respeto y afecto. Desarrollando esta idea, nos aclaró en su debido momento que:

El pasado es el maestro que dogmatiza, el presente el maestro que insinúa. El pasado, el maestro que impone sus modos de pensar; el presente es el maestro que crea individualidades conscientes. El pasado es el maestro que hace repetir interminables lecciones de memoria; el presente es el maestro que estudia con sus alumnos la realidad y se preocupa por hacerlos comprender, por interesarlos, por mantener viva su atención. El pasado es el maestro que se contenta con instruir; el presente, el maestro que educa, que no pierde de mira la formación integral del individuo: desarrollo físico, sentimientos, carácter, voluntad y espíritu (septiembre de 1940, p. 37)

Para el nuevo maestro, las relaciones de cordialidad que se vivían en la Escuela Nueva con el niño no debían poner en cuestión el principio de autoridad, el cual, simplemente, debía ser la conciencia de una mayor responsabilidad. El maestro debía saber que la autoridad exigía deberes antes que derechos, a la vez que normas de pulcritud, de justicia y de verdad. El maestro no podía perder su posición jerárquica en la escuela: debía ser un sujeto sobrio en prédicas, pero elocuente en laboriosidad. El maestro moderno no debía lanzar sugerencias dogmáticas ni vociferar sus órdenes; nada estridente debía haber en él. Así, en el contexto de la escuela nueva, donde se gritaba no había verdadera ciencia ni razón. Frente al principio de autoridad del maestro, nos aclaraba:

Desde luego, existen principios que hay que respetar, y la orden que se da se cumple, no se discute; sin esa norma no habría estabilidad posible, pero, no obstante, haber reflexionado sobre cada una de las determinaciones que se toman... (1966, p. 40).

Con relación al tema de los exámenes como ejercicio que hacía parte de la labor del maestro, aclaró en su momento que, mal manejados los exámenes, se constituían en

elementos destructores de la seriedad de la escuela. La calificación que se daba a una prueba era siempre subjetiva y, por lo tanto, propicia a errores de negativa consecuencia. Sin embargo, para Nieto Caballero, en la escuela era necesario el examen:

El alumno debía recapitular los conocimientos adquiridos y el profesor debía medir la eficacia de su labor, pero ningún examen debía versar sobre los detalles de la enseñanza. Había de tomarse las grandes líneas, lo que era esencial en cada asignatura y la calificación había de darse más sobre el desarrollo de la inteligencia que sobre la precisión de la memoria, más sobre la comprensión que sobre la retentiva (diciembre 15 de 1951).

Para Agustín Nieto Caballero, era casi seguro que, en materia educativa y de formación de educadores, existía una separación entre pedagogos y maestros. Al respecto, afirmó, a principios de la década de 1960, que los pedagogos escribían lo que los maestros nunca leían y también que los maestros hacían lo que los pedagogos no llegaban a conocer. Por otro lado, contrario de lo que creían muchos pedagogos, los estudiantes pensaban que aquellos catedráticos que hacían ostentación de su sabiduría eran una verdadera calamidad, no siendo lo mismo saber que saber enseñar. Para el buen maestro, según don Agustín, la mente no había de ser un receptor inanimado:

Ha de ser, por el contrario, un taller en el que se forjan los conceptos propios con todas las materias primas que a ella llegan. Es función de la mente ser creadora, y estar, de suyo, en permanente avance (...). Se ha dicho con razón que el verdadero aprendizaje es un proceso de descubrimiento. Los maestros no podemos enseñarles a nuestros discípulos todo lo que vale la pena ser conocido, pero sí podemos despertar en ellos la curiosidad espiritual que los pondrá en camino de encontrar lo que no hayamos alcanzado a darles. (1955, p. 91)

En el fondo, para nuestro pedagogo, lo esencial era que el maestro no careciera de vocación. El maestro sin vocación era aquél que no vinculaba a sus alumnos, que dictaba su lección y se separaba de ellos; era aquél que no alcanzaba nunca a preparar su clase ni a ojear si quiera el trabajo impuesto: ese maestro que jamás había conocido una relación cordial con sus discípulos fuera de las aulas, no lograba ninguna influencia formativa sobre ellos.

La formación de los maestros se encontraba tomada de la mano de un concepto básico de democracia, que implicaba libertad para hablar, para actuar y para escoger los gobernantes. De acuerdo con sus palabras, el buen maestro es aquél quien, además de creer en la pedagogía, cree en el futuro:

No se concibe, por otra parte, un maestro escéptico. La fe en su acción ha de estar viva aún en los momentos de mayor dificultad. La devoción por su tarea no debe dar campo al desfallecimiento, su imaginación creadora le abrirá nuevos horizontes en las horas de mayor incertidumbre. (diciembre de 1955)

De tal manera, para inicios de la década de 1960, Nieto Caballero realizó de nuevo un fuerte llamado de atención al gremio de maestros, especificando más su responsabilidad, no ya hacia la nación, sino hacia la escuela. En sus palabras:

Todo problema educativo desembocaba fatalmente en la preparación del magisterio; de nada servían los más elevados ideales, las más claras normas, los más avanzados métodos, si el maestro no tenía capacidad y espíritu para procurar vida armónica y estable a todo ello (1960, p. 115).

Sin duda alguna, Agustín Nieto Caballero, a lo largo de su vida, centró sus esperanzas en el maestro como un sujeto de cambio. El buen maestro era aquél quien, mediante cierto don formativo, afectaba de manera positiva a sus discípulos en el transcurso de su vida. En sus diversas reflexiones, sostuvo

que uno de los problemas fundamentales de la educación estaba cifrado en los maestros, en su formación, en lo que ellos representaban y valían para la sociedad.

Un maestro, con autoridad académica y personal, era aquél que insinuaba el conocimiento, que creaba individualidades conscientes; que, en compañía de los estudiantes, estudiaba la realidad y la hacía comprender. En el fondo, se trataba de un maestro preocupado por la pedagogía, con una vocación profunda que le permitiera vincular a sus alumnos a la lección que enseñaba, a la vez que comprometido con la democracia y con una perspectiva de futuro.

De esta manera, en la primera mitad del siglo XX, Nieto Caballero reconoció al maestro como ciudadano especial y como actor estratégico para el desarrollo del país: lo que es el maestro, eso será la nación. En la segunda mitad del siglo XX, centró su principal escenario de responsabilidad en la institución escolar: lo que es el maestro, esto será la escuela.

## ESCUELA PASIVA Y ESCUELA ACTIVA

Para Agustín Nieto Caballero, no se debía caer en confusiones: la escuela vieja y la escuela nueva, vivían lado a lado en el presente. De tal manera, cuando se hablaba de escuela pasiva y de escuela activa, no se enfrentaban propiamente dos épocas, sino dos espíritus diversos, dos formas diametralmente opuestas de sentir y pensar la escuela<sup>12</sup>. Para este pedagogo colombiano, existían escuelas

---

<sup>12</sup> “Ubicamos como antecesores de la escuela nueva, desde la segunda mitad del siglo XVIII a personajes como Rousseau, Pestalozzi y Froebel. El concepto de activo que predomina en este primer momento es el de los pedagogos clásicos, es decir, el que entienden el conocimiento como representación; en un segundo momento, la escuela nueva reconoce los aportes de Kant a la educación, el uso de la razón, la mayoría de edad, el papel de los sentidos y la experiencia a priori; en este segundo momento

de espíritu dogmático y escuelas de espíritu democrático, escuelas en las que era preciso obedecer ciegamente y escuelas donde se permitía pensar y actuar con libertad. Existían, además, en la primera mitad del siglo XX, escuelas en donde sólo se instruía y escuelas en donde, además de instruir, se buscaba la formación del carácter, la rectitud de la conciencia, la lealtad, el valor y el sentimiento del deber. De esta manera:

Escuela nueva hubo en tiempo de Sócrates y escuela vieja la podemos encontrar a la vuelta de la esquina en cualquiera de nuestras fabulosas ciudades del siglo XX. Más aún, dentro de un mismo edificio escolar, antiguo o moderno, coexisten a menudo clases en las que reina la vieja escuela y clases movidas por el espíritu de la escuela nueva... La norma de la escuela vieja puede sintetizarse en la fórmula dogmática: “síntese tranquilo y escuche”. La nueva sería: “vamos a trabajar conjuntamente”. (1923, p. 124)

Desde su perspectiva, se podría hacer un agudo contraste entre las modalidades de la escuela pasiva y la escuela activa. La una, se contenta con enseñar de memoria, y la otra despierta la curiosidad de conocimientos; la una, se encuentra en las aulas, y la otra reclama en cuanto es posible el aire libre y el contacto con el medio ambiente; la una, se satisface de una disciplina puramente exterior, no importa que ésta sólo se logre a fuerza de temor, y la otra busca preferentemente crear una disciplina interna, y su ambiente es una libertad responsable y de franqueza; la una es regida a menudo por un capataz que se siente amargado dentro de su profesión y usa una autoridad despótica para hacerse obedecer; la segunda, tiene al frente un conductor espiritual que encuentra goce en sus actividades e inspira respetuosa

---

conocer es investigar, es formular hipótesis es interrogar al mundo”. (Cubillos, 2007, p. 127).

confianza.

En la primera mitad del siglo XX, particularmente, desde el momento de la fundación del Gimnasio Moderno, en 1914, la Escuela Activa se había de constituir en Colombia en una propuesta pedagógica y un sitio de trabajo que, edificado de manera inteligente, debía generar el sentido de la responsabilidad. La escuela nueva era, ante todo, una comunidad de sentido, un ambiente de libertad dentro del orden: de trabajo consciente, de íntima colaboración y de alegría en las actividades realizadas. La disciplina en esta escuela no debía ser una imposición exterior, pues se derivaba con toda naturalidad del interés puesto en el trabajo que se ejecutaba con los estudiantes. Esta escuela debía dar oportunidad tanto al niño como al joven de asumir responsabilidades. Pero, así mismo, la escuela podía y debía facilitar al estudiante, de una y otra edad, la manera de trabajar colectivamente. La escuela no era únicamente un lugar a donde el niño iba a aprender, sino también el sitio en donde se forjaba su carácter.

Agustín Nieto Caballero aclaraba que la nueva escuela o escuela activa, representaba un espíritu nuevo en los sistemas de enseñanza y no una tendencia sectaria. Dentro de una escuela de gente sana y de conciencia recta, no parecía imposible crear un pequeño mundo en el que la belleza, la bondad y el bien, nos hicieran sentir la dicha de vivir. La escuela oficial tenía que ser forzosamente neutra, como neutra había sido también la escuela vieja en los países donde la diversidad de religiones imponía esta neutralidad; pero podía ser protestante en Alemania, budista en Oriente, judía en Palestina y católica en Colombia. La escuela oficial debía ser, de hecho, neutra, donde la coexistencia de credos diversos hacía imposible la hegemonía de uno de ellos. Era vital evitar la coacción religiosa e impedir que la autoridad civil tratase de imponer a los ciudadanos una creencia cualquiera.

En esta medida, la escuela se llamó activa, porque en ella el espíritu se encontraba en constante proceso de creación. Contaba con un programa de realización, que no era letra muerta ni carecía de flexibilidad. El programa era en ella una fuerza dinámica y, como tal, establecía un proceso de acción, sustituyendo así una pedagogía académica por una pedagogía de realidades. Hacia 1955, Agustín Nieto Caballero aclaraba que los métodos, cualquiera que fueran, en su denominación habían de ser activos, dinámicos, racionales, propicios al desarrollo de las aptitudes innatas y al libre juego de las iniciativas individuales; por ello, debían proporcionar un holgado campo a la experimentación, al espíritu creador y a la inspiración:

Los nuevos métodos de enseñanza, tanto en la escuela primaria como secundaria y en la educación superior, tienden a racionalizar la ciencia de la educación. Que el alumno no repita nada sin entenderlo, que todo lo básico quede sólidamente asentado en su mente, que en el ejercicio del aprendizaje su espíritu adquiera una disciplina de trabajo, que su esfuerzo sea consciente y que se haga con el placer que produzca toda investigación inteligente, que las materias de enseñanza no sean elementos separados e inconexos, sino parte de un conjunto que se armonizan entre ellos; que se compenetran y fusionan. (enero de 1955)

Para la escuela activa, era importante descubrir en cada alumno qué es lo que quería y qué es lo que podía. Su misión, naturalmente, estaba encaminada a hacerle sentir a sus discípulos lo que debían proponerse como finalidad de esfuerzo. La escuela activa, a lo largo del siglo XX, constantemente propuso oportunidades de trabajo para los alumnos, estableciendo la paulatina adquisición de hábitos de trabajo conscientes. En el sentido integral del término, el trabajo escolar había de ser estimulante, había de moverse por altos y conscientes incentivos, con el fin de afirmar la



personalidad del estudiante. Para Nieto Caballero, “cuando el pensamiento se asocia a la acción, ésta se hace humana e inteligente. Entonces sí puede decirse que la forma más alta de acción es la lucubración del pensamiento” (7 de julio de 1959, p. 27).

En carta del Ministerio de Educación dirigida a las Escuelas Normales, hacia 1960, se daba una serie de orientaciones al magisterio, sobre un “nuevo” método, “el método de laboratorio”, que obligaba al profesor a estar al día, a ser también un estudiante y al estudiante a investigar. Esta propuesta se presentaba como un método, pues en éste la enseñanza no estaría limitada a las cuatro paredes de la clase, porque habría visitas de estudio y excursiones, colocando a los alumnos en contacto directo con personas y cosas distintas con relación a lo que ofrecía el pequeño mundo de la escuela. En este sentido, Nieto Caballero aclaraba que:

Los métodos cambiaron desde el momento en que se persiguieron los nuevos objetivos. Cuando sólo se busca repetir lecciones como finalidad de la escuela, basado en el ejercicio de la memoria y establecer un código de sanciones por su debilidad... La clase debe ser viva con participación activa del alumno. Ya no podrá pues servir el método de disertación o de dictado monótono, invariable por parte del profesor y la recitación servil por parte del estudiante. El profesor tiene que remozar cada día sus conocimientos, y el alumno ha de adquirir no sólo informaciones, sino hábitos de trabajo. (2014, p. 30)

Para Agustín Nieto Caballero, frente a esta propuesta del Ministerio de Educación, no había nada realmente nuevo en los métodos preconizados; en sus palabras era “viejo vino en odres nuevas”. Al decir, por ejemplo, que los “nuevos” sistemas enseñaban a observar, a investigar, a darse cuenta de las cosas y que tales métodos preparaban para la vida, no se hacía sino actualizar los principios que la escuela activa había promulgado desde el inicio de siglo XX en países como

Colombia. De acuerdo a su percepción, para la década de los años sesenta del siglo XX, si se preguntaba qué métodos de enseñanza se empleaban en los países de América Latina, se tenía que responder que “todos en general y ninguno en particular”.

Sin embargo, desde su percepción, en el fondo, el problema no era el método, sino el maestro que lo empleaba, “el método de laboratorio” que, acompañado de sus unidades de trabajo, se constituían en toda una posibilidad que obligaba al profesor a estar al día, a ser también un estudiante y al estudiante a investigar, a darse cuenta de las cosas, a preparar su mente para resolver los problemas planteados. Así, el aula debía convertirse en un taller, en un verdadero laboratorio de cosas e ideas.

La escuela activa, vista de manera retrospectiva, se convirtió en un llamado a la innovación pedagógica a lo largo del siglo XX; se convirtió en un llamado a transformar las prácticas pedagógicas de la escuela tradicional. Fue una escuela que fomentó la curiosidad de conocimiento, que reivindicó el contacto con la naturaleza, el aire libre y con el medio ambiente. La escuela activa se constituyó, ante todo, en una comunidad de sentido, en un ambiente de libertad dentro del orden; de trabajo consciente, de íntima colaboración y de alegría en las actividades realizadas.

La escuela activa fue una escuela innovadora, que debía dar la oportunidad al niño y al joven de asumir responsabilidades. Una escuela que, aunque racional, se encuentra en constante proceso de creación, buscando que el alumno no repita nada sin entenderlo, pero que reconoce su potencial transformador. En general, fue una escuela que propuso oportunidades de trabajo para los alumnos, estableciendo la paulatina adquisición de hábitos de trabajo conscientes.

## EDUCAR ANTES QUE INSTRUIR

Para Agustín Nieto Caballero, el grado de educabilidad no era igual en todos los seres humanos. La plasticidad educativa era tan variable como la misma naturaleza humana; de tal manera, el poder de la educación no sobrepasaría nunca los límites de la capacidad del educando. Sin embargo, lo anterior no era excusa para que el educador estuviera siempre alerta, para valerse de toda oportunidad que pudiera servirle para orientar o iluminar la conciencia de su disciplina.

Nieto Caballero, siguiendo al filósofo utilitarista James Mill, concebía a la educación como el conjunto de influencias que se ejercía sobre el hombre, desde el momento de su nacimiento y hasta su muerte. La educación se podía dividir en cuatro fases: doméstica, técnica, social y política. La educación doméstica correspondía a la del hogar; la técnica, a la de la escuela; la social, a la que por ósmosis ejercía sobre nosotros toda la actividad del ambiente; y política, la del Estado, a través de las normas.

Los anteriores tipos de educación encontraban su síntesis en el aula de clase, y era por los estudiantes que la educación debía ser esencialmente formativa. Según Nieto, en la ciudad la colectividad entera entraba en juego en la formación de las nuevas generaciones, siendo muchos los agentes educativos que ella encerraba: los museos, las bibliotecas, la prensa, el ambiente y el hogar. La escuela rural, por lo general aislada, debía brindarle al niño las nociones básicas que habían de servirle para su defensa económica, moral y espiritual; al niño rural se le debía facilitar un conocimiento que el pudiera y debiera aplicar respondiendo a las necesidades locales y de la comarca.

Don Agustín sostuvo que se debía instruir educando. Esta era la fórmula -una vieja fórmula ya usada por Comenio, Pestalozzi, y Restrepo Mejía en Colombia-: se debía pasar siempre de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido. Nunca se debía dar el nombre de una cosa sin

haber conquistado el conocimiento de la misma. Con el nuevo método de instrucción, al alumno lo acompañaba la inteligencia abierta y el ánimo exigente; era preparado para estudiar, escudriñar y comparar. Así, se acababan los siervos en la escuela y debían aparecer los investigadores:

El nuevo sistema sacude la inteligencia, la despierta la lleva a la acción, pone en movimiento todas sus facultades, no pretende hacer niños sabios sino capaces, comprensivos. El niño podrá olvidar lo que ha aprendido, lo olvidará menos que cuando sólo lo memorizó sin comprenderlo, pero en él quedará la disciplina mental, la capacidad desarrollada, la facultad de encontrar lo que olvidó. Con tal procedimiento el estudiante va alegremente a la escuela: lleva la alegría de saciar la curiosidad, innata en él, que luego se traduce en hábitos de estudio, en amor a los libros. (1915, p. 22)

Entre las nuevas propuestas que presentaban los modernos sistemas de enseñanza en la primera mitad del siglo XX, una de las más interesantes hacía referencia a la disciplina mental, la cual consistía en educar el espíritu, orientándolo hacia la investigación y el análisis. Sin embargo, eran aún raras las personas que investigaran, que estudiaran, que asimilaran y crearan, con base en lo que ofrecía la escuela. La pereza mental paralizaba las fuerzas cerebrales y hacían estériles los conocimientos adquiridos.

Para Agustín Nieto Caballero, hacia 1915, en el momento en que fundaba el Gimnasio Moderno, en la escuela colombiana, en vez de pensar, se repetía, y en vez de construir, se copiaba. Esa falta de hombres de estudio y de pensamiento llamaba a una urgente reforma del modelo educativo. Así, la reforma educativa había de comenzar por la escuela primaria, la escuela de primeras letras, es decir, la enseñanza nueva presentaba las cosas antes que las imágenes; experiencias antes que palabras y palabras y explicaciones antes que libros.

Antes, se educaba para obedecer, pero desde la primera mitad del siglo XX, en Colombia, bajo los preceptos educativo de la escuela activa, se debía educar para desarrollar actitudes y para fortalecer la personalidad. Toda educación que aspirase a ser completa, habría de estar anclada en los cimientos de una amplia cultura. Prepararse para la vida, era preparar a un mismo tiempo el cuerpo, la mente y el carácter de la persona. No obstante, un golpe fuerte a su propuesta educativa se dio con los trágicos hechos del 9 de abril de 1948, con el magnicidio de Jorge Eliécer Gaitán, acompañado de la destrucción de la ciudad de Bogotá. Esta infausta jornada, evidenció que no éramos tan cultos ni tan cristianos, como imaginaba el pueblo colombiano. Demostró, además, una tensión irresuelta con respecto al binomio instrucción y educación, familia y escuela, escuela y medio social. De tal manera, si el hogar contradecía lo que la escuela enseñaba, todo estaba perdido; en este sentido, para Nieto Caballero:

Otro factor de imponderable fuerza determina los lineamientos de la personalidad: el medio social en que se vive. En efecto, la sociedad entera está obrando de continuo, para el bien o para el mal, sobre todos sus componentes, y muy especialmente sobre los sectores de la niñez y de la juventud. Una sociedad depravada o simplemente superficial, sin asidero en recios principios morales, será el más propicio medio de cultivo para la propagación de holgazanes e insensatos que pronto se harán legión. (27 de mayo de 1948, p. 48)

Nieto Caballero, seguiría insistiendo, todavía a mediados del siglo XX, sobre la necesidad de dar educación y no sólo instrucción. Lo esencial de la educación, eran los hábitos de conducta y de pensamiento adquiridos. La escuela debía preparar para la vida, lo que significaba formar la propia conciencia, adiestrar la inteligencia, crear intereses particulares, orientar los sentimientos, enriquecer la

sensibilidad, disciplinar la mente para el aprendizaje, capacitarse para comprender, para juzgar, para analizar, para innovar, para dar conciencia a la personalidad moral. En la modernidad, todos hablaban de la necesidad de enseñar a pensar, pero era preciso que el maestro en la escuela enseñara a pensar bien. En este sentido:

No hay que olvidar que el maestro tiene, o debe tener, la conciencia plenamente formada, en tanto que el discípulo la está formando, precisamente con la ayuda y los consejos de los mayores. Que el alumno no tenga flexibilidad para con su maestro no es de extrañarse, pero que este no lo tenga para con aquel, será inadmisibile. (1966, p. 20)

En general, la educación debía ser esencialmente formativa, y de cierta manera el maestro debía instruir educando. En la escuela activa, la sana educación debía educar al espíritu orientándolo hacia la investigación y el análisis. La sana educación propuesta por Nieto Caballero, no pretendió hacer niños sabios sino capaces y comprensivos. La buena educación debía preparar el cuerpo, la mente y el carácter la persona para afrontar los cambios. La buena educación debía educar para desarrollar actitudes, para fortalecer el carácter y la personalidad. En general, debía preparar para la vida, lo que significaba formar la propia conciencia, adiestrar la inteligencia, crear intereses particulares, orientar los sentimientos, enriquecer la sensibilidad y disciplinar la mente para el aprendizaje. Pero no sólo se trataba del aprendizaje, sino de la dimensión social de la formación. Señalan los autores de *Mirar la infancia*, que:

Se trataba de formar en los individuos los conceptos de dignidad y libertad que los alejaran de “la fiebre del progreso material” así como de la “afanosa persecución exclusiva del dinero que ofrece alicientes a la avaricia sin misericordia o al vértigo de los placeres fáciles” (Nieto, 1966, pp. 66-67 y 70).

Una segunda prioridad era educar una élite “en capacidad de enfrentarse a la horda interior y de controlar la masa”, la cual se constituyera en una barrera de contención contra la intolerancia y la violencia política (Rueda Vargas, 1946, p. 23). Finalmente, el Gimnasio tenía una orientación eminentemente nacionalista: “pretendía despertar en los alumnos el espíritu de unidad nacional y de dedicación a la resolución de los principales problemas del país” (Sáenz *et al.*, 1997, Vol. II p. 131).

### LA DISCIPLINA DE LA CONFIANZA

La disciplina de la confianza surgió como alternativa al castigo físico e infamante que reconoció la escuela tradicional como parte de la práctica educativa en torno al niño, como también, una alternativa frente a la emulación que promovían las congregaciones religiosas, particularmente los Hermanos Cristianos y los jesuitas, como posibilidad formativa que reemplazaba la aflicción física hacia el estudiante.

Para Agustín Nieto Caballero, el dolor y la humillación del niño, como parte de la norma educativa de la primera mitad del siglo XX, agotaba, envejecía, deprimía, aniquilaba, mataba toda ilusión y ensombrecía el espíritu de la persona. La disciplina de la confianza se constituyó en una nueva manera de entender las relaciones entre el maestro y el estudiante en el Gimnasio Moderno, mediante la cual, se hacía una honda labor en las conciencias de ambos sujetos. Desde su particular perspectiva liberal, la sanción ruda y muchas veces cruel, de la escuela vieja, formó a menudo a hombres faltos de franqueza, formó a un tipo de hombre que no aprendió a mirar de frente, a un hombre doble, que terminaba siendo servil o tirano.

Desde la perspectiva este autor, la disciplina no era un problema de la escuela únicamente; la vida entera era una

disciplina. En la esfera de los negocios, en las profesiones, en el campo de la moral y de la religión, existían determinadas reglas a seguir. Los principios que regían la vida de los pueblos, las leyes que éstos se daban, eran normas a las que el hombre tenía que someterse. Desde la disciplina de la confianza, la educación del niño y del joven requería atención del maestro en todos los momentos. Las pequeñas faltas, si eran de una misma índole, iban formando un hábito, y éste sería siempre el eje de la personalidad. Desde su mirada, el buen hábito economizaba energías a todo instante; el mal hábito, las destruía persistentemente. Así, el hábito, tanto podía liberar el espíritu del cuerpo, o lo podía hacer su esclavo. La fuerza de los hábitos adquiridos estaba en que, una vez se arraigaban, pertenecían al orden biológico.

De manera paradójica, si se quería educar, no se debía educar demasiado: todo era cuestión de tacto y de medida. En la disciplina de la confianza había una misma preocupación, tanto de los medios como de los fines. Los procedimientos tenían una importancia de primera categoría, en estrecha relación con los propósitos de la disciplina. Por esta razón, sorprende que en el Gimnasio Moderno -señalan los autores de *Mirar la Infancia*- la disciplina de la confianza tuvo un lado drástico al no permitir la repetición del curso a quienes lo habían perdido, y de ir eliminando de la escuela a todos aquellos estudiantes para quienes el régimen de la libertad y la confianza no era el adecuado<sup>13</sup>. De este modo, se abriría el campo a los nuevos alumnos que pudieran adaptarse mejor al ideario establecido. De tal manera:

Educarse en su conjunto, es hacerse reflexivo, es disciplinarse.

---

<sup>13</sup> Remitirse a este texto, (Sáenz *et al.* *Mirar la infancia*, vol. II, pp. 124-131) “Características y límites de la pedagogía activa en el Gimnasio Moderno”. Este rasgo, junto con el de la no aceptación de la posición neutral o a-confesional de los postulados internacionales del movimiento de la pedagogía activa, diferencian la apropiación colombiana de este movimiento.



Somos indisciplinados por naturaleza: el desorden y el capricho se anuncian en todo ser inadecuado, y donde quiera vemos que el individuo de pasiones fuertes y de reflexión débil se convierte en un peligro, porque tiene las características del hombre primitivo. (1966, p. 85)

Uno de los postulados pedagógicos de su propuesta, era que, a mayor autoridad efectiva, menor sería el número de sanciones. El maestro regañón, como el padre regañón, y el sabelotodo, era el menos escuchado. Se debía deducir así que ningún género de sanciones, ni el regaño siquiera, se debían prodigar en la escuela. Nieto Caballero insistía en que la disciplina que creaba defensas en el interior del muchacho era la única disciplina digna. Lo educativo era sugerir, y no imponer violentamente, como solían hacer quienes creían que el miedo era un correctivo inseparable de la autoridad:

Cada día creemos con mayor convicción en que el buen nombre del maestro se basa estrictamente en su propia actividad. Si las lecciones que se dictaban no son bien preparadas, si los trabajos que se encomiendan no son revisados con esmero, si no damos la sensación de que el tema que exponemos nos interesa a nosotros también, si nos falta entusiasmo para desarrollar la lección que nos ocupa, ¿podemos lograr algo distinto de la desilusión y del tedio en el espíritu de nuestro discípulo? (1966, p. 85)

De tal manera, todo problema de orden en una clase se resolvía cuando el profesor sabía interesar a su auditorio. El desorden en clase era la atención que se dispersaba; el orden, en cambio, se constituía en el interés que se encauzaba. La buena inteligencia entre maestro y discípulos se juzgaba, así, como elemento imprescindible en el mantenimiento de una disciplina que realmente pudiera formar al individuo, bajo un principio de mutua lealtad. La disciplina de la confianza se basó en un principio sencillo: que los alumnos tuvieran confianza en los maestros y los maestros en ellos. Esto

implicaba que, de parte y parte, debían ser francos, directos, sinceros y no usar subterfugios. El énfasis de la propuesta hacía referencia a la formación del carácter del estudiante. La disciplina de la confianza les da derecho a los alumnos a expresar sus opiniones. Para Nieto Caballero, en la vida de la escuela: “Se presentaban a diario circunstancias que permitían orientar a los alumnos hacia la franqueza, hacia la justicia, hacia la verdad. Lo fundamental era aprovechar las oportunidades y no estar construyendo moralejas en todos los momentos del día. La moraleja erigida en sistema era de las cosas más inútiles y más fastidiosas que conocía la pedagogía” (1966, p. 85).

Formar moralmente al niño y al joven, no consistía en enseñarle un catecismo de virtudes; era, más bien, crear en ellos una manera de sentir, de pensar y de obrar, que hicieran del ser humano una fuerza moralizadora. La disciplina de la confianza debía fortalecer el carácter, que se entendía como la integración de todas las cualidades dentro de un espíritu animoso y cordial. El bello carácter implicaba no sólo, tener corazón hospitalario para tomar parte en las contrariedades ajenas y compartir sin envidia la sana alegría de los demás, sino que debía entrañar un valor a toda prueba. Paralelo al estímulo del carácter, Don Agustín hacía hincapié en el esfuerzo personal, porque se consideraba que la intensidad de éste daba cuenta, en gran parte, de la eficacia que se tenía en la vida.

Para 1961, Agustín Nieto Caballero seguía planteando la necesidad de pensar en su sistema educativo y de disciplina que se basara en la confianza hacia el niño. La disciplina de la confianza había promovido el buen hábito que, como una práctica, le permitía al maestro economizar energías en todo instante. Así, evidenció en varias ocasiones, que el buen hábito liberaba el espíritu del cuerpo y lo colocaba en una disposición de trabajo; en este sentido, en la disciplina de la confianza había una misma preocupación, tanto de los

medios como de los fines. Los procedimientos contaban con una importancia de primera categoría, en estrecha relación con los propósitos de la disciplina.

La disciplina de la confianza buscaba formar estudiantes con criterio, reflexivos y con una personalidad definida. Por último, el maestro que promovía la disciplina de la confianza, para conservar su autoridad, debía tener en su mente una lista de jamases para no olvidarla nunca: jamás ser injusto, jamás obrar con ira, jamás usar amenazas, jamás rechazar los reclamos que puedan hacerle, jamás ofender al alumno, ni humillarlo. Jamás dejar de dar buen ejemplo en obras y palabras. Jamás olvidar los objetivos vitales que han de moverlo. Jamás rehuir el frecuente examen de conciencia sobre su conducta.

## LOS CENTROS DE INTERÉS

Los centros de interés, como estrategia pedagógica, fue una idea difundida desde el Gimnasio Moderno por Agustín Nieto Caballero, inspirada por los preceptos y principios pedagógicos de su maestro y amigo Ovide Decroly (1871-1932), quien visitó el país en 1925. Mediante los centros de interés se establecía que, en vez del habitual plan de materias escolares que en ocasiones nada decían al espíritu del niño y sólo lograban dispersar su atención, se sugería la concentración de toda la enseñanza en un programa vasto y flexible, que se denominaba ideas asociadas. El centro de interés consistía en indagar las necesidades primordiales del niño para, de acuerdo con ellas, elaborar un plan de acción. Una vez establecido, había tres grandes pasos a seguir: la observación, la asociación y la expresión, una secuencia pedagógica que había hecho popular Ovidio Decroly<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> “El carácter innovador del Gimnasio se refleja en una serie de adecuaciones al contexto colombiano y en la elaboración de una síntesis

Así, la observación comprendía todo aquello que hacía referencia al medio en donde vivía el niño habitualmente y que estaba bajo el dominio inmediato de sus sentidos, como: fisiografía de la región, animales, vegetales, minerales, fenómenos de la naturaleza, el comercio, la industria, las costumbres. La observación era más que percibir, era establecer relaciones, era comparar, era situar la percepción dentro de la inteligencia. En el centro de interés existía un principio: “no observamos, ni asimilamos, sino lo que nos interesa” (Nieto Caballero, 1933, p. 266). Es decir, la observación era lo que atraía y ordenaba nuestra atención. De ahí la importancia que tenía el ajustar todo programa teórico a los intereses del niño en sus distintas edades.

En segunda instancia, la asociación -que en ocasiones se presentaba en secuencia tan rápida con la observación que parecía simultánea con ella-, comprendía el estudio de todo lo que el niño no podía ver, porque pertenecía a otras regiones; asociaciones en el espacio o sea la geografía; o a otras épocas, como asociación en el tiempo, o sea la historia. Bajo el principio de centro de interés, se debía comprender que lo que para los niños de una región era observación, para los de otra era asociación. Cada medio sugería su propio programa, y el maestro debía actuar con base en su contexto social y cultural teniendo en cuenta al niño. El niño que observaba y que en su mente había hecho asociaciones de diverso género, por lo general, gustaba de expresar la esencia

---

novedosa entre los métodos de enseñanza propuestos por Ovidio Decroly y los fundamentos y fines sociales y políticos de la pedagogía de John Dewey. Allí se introdujo el sistema de los Centros de Interés de Decroly, pero de manera distinta a lo establecido por el pedagogo belga, eso es, desprovisto de su carácter biológico, de defensa de la vida ante los peligros del medio y de su concepción del interés infantil como instinto natural determinado por la etapa de desarrollo biológico del alumno. Siguiendo a Dewey, Nieto politiza y humaniza a Decroly: la escuela pasa de ser una institución primordialmente de defensa biológica a ser una institución de democratización de la sociedad”. (Sáenz *et al.*, Vol. II, p. 127).

de su conocimiento. La expresión o realización, gráfica o escrita, manifestada en una obra manual o simplemente hablada, se constituía en el punto de coronamiento del proceso y, como tal, era uno de los mayores encantos del niño, porque era entonces cuando se sentía creador.

Para Nieto Caballero, el centro de interés nunca debía carecer de vida. Era preciso ver a los muchachos trabajando, movidos por una inacabada alegría en el marco de las actividades, para darse cuenta de qué tan hondamente penetraba en su ánimo el programa que los guiaba. Con los centros de interés, se evitaba que el niño se perdiera en el laberinto de conocimiento que estaba ansioso de adquirir. En el centro de interés, las nuevas observaciones se apoyaban en las realizadas anteriormente, y así se valoraba la repetición de determinados conceptos que se hacían necesarios cuando se quería marcar una huella profunda en el espíritu, afirmándose así el raciocinio.

El centro de interés facilitaba, por lo general, las salidas de campo, la interacción y el contacto directo con las cosas. De acuerdo con Nieto, el interés suscitado en el niño por una determinada actividad y la oportunidad de ponerse en contacto con esa realidad, debían de aprovecharse sin dilación. La esencia de los centros de interés era la actividad inteligente y no la mera agitación. Lo primordial era que el trabajo tuviera sentido y un valor para quien lo ejecutara. Cuando el centro de interés representaba una actividad colectiva, los muchachos, por lo general, se mantenían activos y dichosos. Cumplían una función humana, experimentaban, discriminaban, adquirían el sentido de la responsabilidad, acrecentaban con cada esfuerzo su poder innovador. En sus palabras:

El centro de interés es ante todo una ocupación, un pretexto de ejercitar las manos y el cerebro. Escuchar es el último término de esta actividad. Reflexionar es lo primero. Además, geografía, historia, ciencias naturales, matemáticas: todo es uno en el estudio.

Los más diversos conocimientos toman así cohesión dentro de una misma disciplina mental. Sistema de proyectos, unidades de trabajo, enseñanza unificada, toda esta nomenclatura de la moderna pedagogía se inspira en el mismo espíritu: apelar a la inteligencia del alumno, y no exclusivamente a la memoria; despertar su interés; desarrollar su espíritu de iniciativa; enseñarlo a discernir y a trabajar con orden. (1966, p. 45)

Nieto insistía en la necesidad de que el niño, en el centro de interés, construyera sus propios conceptos, y no sólo los recibiera ya hechos del maestro o del libro. La conferencia, como sistema escolar, había de ser remplazada por la experiencia viva. Se lograban, así, las lecciones de las cosas que debía ser una transición entre la memorización mecánica de la escuela antigua y el trabajo manual y mental del centro de interés.

De la misma manera que se podía comparar al maestro de la escuela vieja con el de la escuela nueva, se podrían comparar sus métodos. Un método pasivo y un método activo. Un método que creaba disciplina espiritual y hábitos de estudios animosos y conscientes, y otro método que mataba toda iniciativa, fomentaba el tedio o el desamor por el estudio y sobrecargaba de inútiles conocimientos en la mente. De tal manera:

La clave está en que la mente humana se complace en moverse siempre en torno a centros de interés. Trabaje o juegue el niño o el hombre, su atención estará centrada por un propósito determinado, en torno al cual gira siempre su espíritu. Escribir un artículo, hacer una experiencia de laboratorio, o un negocio, construir una casa, planear un ferrocarril, ¿no merece todo esto el mismo calificativo de centro de interés? Nuestra vida toda, cuando llega a tener un significado no ha sido otra cosa que un centro de interés que nos ha movido a realizar una obra. (Nieto Caballero, 1933)

El centro de interés no era propiamente un nuevo sistema pedagógico, sino una manera peculiar del trabajo del espíritu.

El muchacho, en el centro de interés, se daría cuenta de que cualquier actividad que nos ocupase y nos moviera con una finalidad clara, se convertiría en centro de interés. Así, lo que para el arquitecto era la construcción que adelantaba, para el ingeniero el puente que construía, para el abogado la causa que defendía, para el médico el paciente que cuidaba; se constituían en centro de interés. La idea se enmarcaba en que el muchacho, una vez superara la vida escolar, se debía dar cuenta de que, sin centro de interés, no habría tarea seria en la vida.

Desde la perspectiva del centro de interés se reconoce que al salir de la escuela el estudiante no encontrara los textos escolares que la escuela tradicional pide que se aprenda de memoria, sino que encontrara la vida. El centro de interés de inspiración decroliana rompía con el habitual plan de materias escolares, sugiriendo la concentración de toda la enseñanza en un programa vasto y flexible que Agustín Nieto Caballero denominó “ideas asociadas”. Los centros de interés llevaban a la práctica el principio básico de la escuela activa mediante la cual, el niño en la escuela debía querer todo lo que hace y no sólo hacer todo lo que quisiera. Desde la perspectiva de la escuela activa promulgada por Don Agustín, nuestra nación era propicia para desarrollar esta propuesta pedagógica innovadora, particularmente, en un país como el nuestro, en donde la diversidad cultural y de climas permitía observar los más variados aspectos de la naturaleza, y en donde el contraste entre los sistemas rutinarios y nuevos era la constante en todos los aspectos de la actividad humana.

## CONSIDERACIONES FINALES

Como lo pudimos observar en el pensamiento pedagógico de Agustín Nieto Caballero, enmarcado en los principios y preceptos de la escuela activa, se logra establecer una propuesta moderna y liberal para la educación de los

colombianos. En esta iniciativa pedagógica, de entrada, se reconoce la capacidad intelectual del niño y su potencialidad, como también el proceso educativo que este vive en la escuela, y que consistía en afianzar su carácter, lograr su independencia y, finalmente, conquistar su autonomía. También reconoce el potencial del maestro, su papel protagónico para lograr la transformación y modernización de la nación. Por medio de sus postulados logró incidir en los procesos de reforma educativa de la época, particularmente, en el proceso de formación de los maestros, la reestructuración de las escuelas normales y la transformación de las prácticas, que se constituirían en buena parte de su bandera de lucha a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Por lo demás, el concepto de maestro de Nieto Caballero lo podemos ubicar al menos en dos diadas: en primer lugar, la relación que establece entre el maestro y el filósofo. De acuerdo a su percepción, todo educador debía tener una filosofía, en la medida en que la educación implica cierta postura ética ante la vida, determinado propósito y una clara orientación. No obstante, el educador no debía confundirse en el campo de la filosofía, debido a que la educación debía concebirse como filosofía en acción; en segundo lugar, hay una relación de tensión y diferenciación entre el maestro de escuela y el pedagogo. En este sentido, al afirmar que “los pedagogos escribían lo que los maestros nunca leían y también que los maestros hacían lo que los pedagogos no llegaban a conocer”, metió el dedo en la llaga en cuanto a las debilidades epistemológicas y conceptuales de los maestros en ejercicio, particularmente, en la segunda mitad del siglo XX, tanto como en las elucubraciones teóricas de los reformadores y pedagogos teóricos que dirigían la educación desde fuera de la escuela.

De tal manera, un elemento que debía comprometer a maestros y estudiantes era pensar en la esencia misma de la educación, que consistía en crear hábitos de conducta y de



pensamiento, adiestrar la inteligencia, crear intereses particulares, orientar los sentimientos y enriquecer la sensibilidad. En general, la educación debía consistir en disciplinar la mente para dar conciencia a la personalidad moral, disciplinarse para el aprendizaje, capacitarse para comprender, para juzgar, para analizar, para investigar y para innovar: pero una disciplina racional, autónoma, de la confianza, no de la obediencia, una tarea que aún tiene pendiente la pedagogía colombiana.

Citemos, para ir cerrando el abordaje de este pedagogo colombiano, el balance agridulce que se ha hecho sobre el destino de la Escuela Activa en Colombia:

“La pedagogía activa estuvo en el centro de las grandes transformaciones educativas del país hasta la posguerra: en el año 1946 se da una ruptura abrupta del movimiento reformista con la llegada de los conservadores al poder, luego de casi tres décadas de hegemonía liberal. Y luego, en 1949, con la llegada de las misiones internacionales “de desarrollo”, se “cambia de tema”: las preocupaciones se centran en la planificación económica y social, en el cubrimiento cuantitativo de la población, especialmente la rural: “construir escuelas baratas y disminuir el tiempo de formación de los docentes”. Si este cambio se explica, coyunturalmente, con el cambio del partido de gobierno, es necesario señalar que hasta mediados de la década de los treinta el movimiento de la Escuela Activa fue fundamentalmente de carácter académico y técnico, y logró un alto nivel de autonomía ante la prosaica lucha partidista, así como una cierta sinergia entre los intelectuales del saber pedagógico y los “diseñadores” de las políticas educativas. La partidización de los debates sobre la Escuela Activa fue la consecuencia de los esfuerzos del primer gobierno de López Pumarejo por identificar “lo activo” y “lo moderno” con el liberalismo, y lo “pasivo” y “tradicional” con el conservatismo, en el contexto de una creciente polarización

de la política partidista en el país. La reacción conservadora acentuó, hacia el otro extremo, ese abandono del saber pedagógico. Esta recontextualización del ámbito de debate sobre la educación y la pedagogía, su paso de las refinadas controversias entre intelectuales sobre los grandes problemas de la nación -atraso económico, pobreza, salud pública, democracia-, a las airadas y violentas rencillas entre los partidos acerca de asuntos como el número de los maestros liberales y conservadores; es la que ayuda a explicar que en los años cincuenta la pedagogía activa entrara en un estado de coma que se extendió hasta los años setenta, década en que vuelve a entrar en el debate educativo nacional como si fuera por vez primera.

Si a ello añadimos la ruptura que los saberes de la planeación educativa introdujeron en la memoria acumulada de la tradición pedagógica nacional, y en las relaciones entre pedagogos y “planeadores educativos”, podemos entender cómo las propuestas (desde la noción misma de actividad) de la Escuela Activa, quedaron como una tarea pendiente en medio de un proceso de cambio cultural que fue truncado abruptamente” (Sáenz & Saldarriaga, 2002, Vol. II, pp. 86-87).

Con Agustín Nieto Caballero, se logra establecer de manera clara, desde la segunda década del siglo XX, la diferenciación entre escuela pasiva y de escuela activa, enfrentándose dos espíritus diversos, dos formas diametralmente opuestas de sentir y pensar la práctica pedagógica y la pedagogía. Los métodos en la escuela moderna debían ser activos, dinámicos, racionales, propicios al desarrollo de las aptitudes innatas y al libre juego de las iniciativas individuales. La escuela activa fue una escuela innovadora, que debía dar la oportunidad al niño y al joven de asumir responsabilidades. Una escuela que, aunque racional, se encuentra en constante proceso de creación, buscando que el alumno no repita nada sin entenderlo, pero

que reconoce su potencial transformador. La escuela activa promueve desde entonces la disciplina mental, la cual consiste en educar el espíritu, orientándolo hacia la investigación y el análisis. Una escuela basada en los cimientos de la cultura nacional y universal, y que debía educar para desarrollar actitudes y para fortalecer la personalidad del joven es lo que defendía en su propuesta pedagógica.

Los preceptos de escuela activa, promulgados por Agustín Nieto Caballero, afectaron de manera positiva a la escuela colombiana, actividades como las excursiones y las salidas de campo acompañadas de los centros de interés, llegaron a ser incorporados por el Plan Nacional de Educación Pública, (Programas de Ensayo adoptados oficialmente en 1935), a mediados de los años cuarenta del siglo XX, afectando no sólo las escuelas, sino a las instituciones formadores de maestros. También debemos reconocer que el concepto de innovación pedagógica, reconocido finalmente en Colombia en la década de los años ochenta, tiene un punto de inicio en los preceptos de la escuela nueva y la escuela activa que sirvieron de tensión constructiva en las prácticas pedagógicas y en la pedagogía misma que promulgó Nieto Caballero a lo largo de su vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Artículos relacionados

- El Espectador. (1975, noviembre 5). *Agustín Nieto Caballero*. Nieto Caballero, A.  
\_\_\_\_\_. (1923). “*Nuestra bandera*”. *Palabras a la juventud*. Bogotá: Editorial ABC.  
\_\_\_\_\_. (1924). *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Minerva.  
\_\_\_\_\_. (1933). “*Los centros de interés en la enseñanza primaria*.” *Educación*. Año 1. Núm. 5. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- \_\_\_\_\_. (1963). *Los maestros*. Bogotá: Antares.
- \_\_\_\_\_. (1964). *La segunda enseñanza y las reformas de la educación*. Bogotá: Antares.
- \_\_\_\_\_. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Antares. Tercer Mundo Editores.
- \_\_\_\_\_. (1979). *La escuela y la vida*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. Subdirección de Comunicaciones Culturales, División de Publicaciones.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Escuela Activa*. Bogotá: Fundación FES. Gimnasio Moderno. Nieto
- \_\_\_\_\_. (2014). *Los maestros*. Tercera edición. Bogotá: Sanmartín Obregón & Cía. Rueda Vargas, T. (1945) *El Gimnasio Moderno*. Usaquén: Editorial San Juan Eudes.

### Bibliografía general

- Cubillos Bernal, J. (2007), *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*, Programa Editorial de la Universidad del Valle. Cali- Colombia.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano*. Bogotá, D.C., Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CIDC.
- Jiménez, A. & Figueroa, H. (2002), *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, CIUP UPN.
- Mallarino, G. (1990), *El Gimnasio Moderno en la Vida Colombiana, 1914- 1989*. Bogotá, Villegas Editores.
- Negrín, O. (1997). "Educadores y reformadores de la educación latinoamericana. Agustín Nieto Caballero (1889-1975)", en Boletín de Historia de la Educación Latinoamericana, Bogotá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, julio de 1997.

- Prieto, V. (2000), *El Gimnasio Moderno y la Formación de la élite liberal bogotana*. Bogotá, Bogotá, D.C. UPN.
- Quiceno, H. (1986). “*Nieto Caballero y la formación de maestros: formar al maestro es formar la nación*”. En Revista Educación y Cultura, No 7. Bogotá, editorial Federación Colombiana de Educadores.
- \_\_\_\_\_. (2007) “*Agustín Nieto Caballero*”. En: Pensamiento Colombiano en el Siglo XX. Bogotá, D.C., Pontificia Universidad Javeriana.
- Sáenz, J., Saldarriaga O. & Ospina, A. (1997), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Colciencias; Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Editorial Universidad de Antioquia/Clío. 2 Vols.
- Sáenz, J. & Saldarriaga, O. (2002) “*La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX*”. En: Historia de la Educación en Bogotá. Bogotá: IDEP, tomo II p. 81-115.
- Torres, N. (2015). “*Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la escuela nueva*”. Revista UNIMAR. Universidad Mariana, San Juan de Pasto- Colombia.

3

CAPÍTULO  
TRES

## LITERATURA E INFANCIA: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS COMO ACTORES SOCIALES

*Diana Alexandra Jiménez Perea<sup>15</sup> Natalia Ximena  
Castrillón García<sup>16</sup>*

En el presente capítulo se pretende mostrar cómo la literatura, desde sus diversas funcionalidades, puede potencializar y promover en los niños su agencia como actores sociales. Es entonces que se estructura este texto en cuatro aspectos cruciales: la aproximación a la noción de literatura; un acercamiento desde distintas perspectivas al concepto de infancia; una ilustración del término actor social y, por último, cómo la literatura puede enriquecer el mundo simbólico del niño para estimular la capacidad de creación, la comunicación, el desarrollo del pensamiento, la producción y participación en la construcción de saberes de su entorno.

El texto que se expone a continuación, surge a partir de una las categorías analizadas en la tesis de maestría que les permitió a las autoras, Diana Alexandra Jiménez y Natalia

---

<sup>15</sup> Diana Alexandra Jiménez Perea. Magíster en Infancia. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: dialjimenez@utp.edu.co

<sup>16</sup> Natalia Ximena Castrillón García. Magíster en Infancia. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: onxcastrillon@utp.edu.co

Castrillón, optar al grado de Magíster en Infancia. El documento se tituló “Concepciones de infancia en la literatura colombiana contemporánea”, tesis de Posgrado, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2019.

El objetivo primordial del presente texto es dar a conocer cómo la literatura potencializa y fomenta en las niñas y los niños su agencia como actor social; para ello se hace necesario abordar a grandes rasgos la noción de literatura, el concepto de infancia desde una mirada social, una aproximación al término de actor social y, finalmente, evidenciar el papel que juega la literatura en la construcción de los niños como sujetos sociales que transforman su entorno.

Es entonces, que la literatura se pueda concebir como un reflejo de la realidad y de la imagen que la sociedad ha forjado sobre su propia cultura y su visión de mundo; a su vez ha aportado a recrear la trayectoria más auténtica sobre los valores, ideales y rasgos que definen a una comunidad, pues cada personaje y cada vivencia representa de forma más vivaz cómo se concibe la humanidad dentro de cada momento histórico.

Sin duda alguna, la literatura impregna al lector de magia, sensibilidad, evoca sus recuerdos y le asombra de un mundo imaginado, pero a la vez real. Perpetuar en la vida de los hombres es uno de sus objetivos y por ello se ha tomado como una cohesionadora de un solo aliento que configura al ser humano, llevándolo a sus raíces mismas y a lo más recóndito de su ser. Así como lo plantea Blanco (2007):

La literatura, cuando es genuina, humaniza y transforma, como un soplo de aire fresco en una mañana de neblina. Abre las puertas del mundo para que los lectores conozcan a otros hombres y mujeres y también se conozcan mejor a sí mismos. (p. 11)

La literatura también permite rastrear el reflejo de las diferentes concepciones de la infancia desde diversas



perspectivas y saber cómo se ha concebido a través de la historia; además, es posible vislumbrar diversos aspectos que la constituyen en un contexto determinado, así como se plantea en el siguiente apartado:

Conocer con la ayuda de la literatura el escenario de los valores y de los afectos de este precioso momento de la vida; puede servirnos para entender conceptos, procesos y situaciones; y arrojarnos viva luz sobre el trato que se merecen los niños. (Espinosa, 1992, p. 1)

Por lo tanto, aquellas creaciones literarias que abordan la infancia están cargadas de simbología y de diversos aspectos del cómo entienden y tratan a la infancia en distintas épocas, culturas, clases sociales y contextos. Lo cual permite la reflexión individual con respecto al espacio social que le estamos otorgando a los niños. La literatura nos permite impregnarnos de la infancia:

(...) crecer con ella, dejarse contagiar de su sencillez, inspirar confianza; ofrecer una infancia a quienes carecen de ella; devolver la niñez a sí misma, a sus sueños, a sus razones; reanimar la llama oculta, enseñar lo que se olvidó: el sueño, la fantasía, el vuelo del ave, la florescencia de las plantas, el sentido de la vida. (Espinosa, 1992, p. 3)

De acuerdo a lo señalado, se desarrolla el concepto de infancia desde una mirada social, lo cual implica que no es coherente ni objetivo partir de nuestros conocimientos o saberes de adultos; ya que no se puede ver desde nuestra única experiencia, pues está inmersa en la sociedad, en las visiones de mundo, en la cultura y en la misma historia, asimismo en el lenguaje, en los discursos que la engloban tanto en las ideas de los niños como en la forma que representan su entorno y realidad (Quiceno, 2016).

Entre tanto, es relevante indicar que la noción y construcción que refiere e intenta definir la infancia debe

apoyarse desde una visión interdisciplinar donde priman áreas como sociología, antropología, historia, entre otras.

Desde una mirada tradicional, la infancia era concebida como seres inferiores que estaban sujetos a la autoridad del adulto. Como lo afirma Pavez (2012) “La infancia era considerada una etapa o situación presocial; es decir, como una fase de preparación para la vida adulta” (p. 5). Se consideraba que los niños estaban en un proceso para ser parte de la sociedad como ya lo eran los adultos. Por lo que debían ser adoctrinados a unos patrones de crianza ya definidos por la sociedad, donde solo eran receptores pasivos de las normas, valores, principios impuestos por una figura de autoridad.

Asimismo, al rastrear diversas investigaciones, hemos encontrado que la literatura ha sido un lente importante para develar la infancia con todos sus vericuetos y en general con todo lo que le atañe. Desde los libros que hacen parte del canon de la literatura del Medioevo, hasta nuestros días, se pueden atisbar múltiples consideraciones de infancia, como se puede observar en la siguiente cita:

(...) algunos de nuestros textos más creativos, se preocupan de cómo el niño, en situación de recién nacido, tiene una incapacidad de comunicarse con los adultos para expresar sus deseos, mostrando así una sensibilidad especial hacia la realidad de la infancia. (Martínez, 2002, pp. 189-190)

El fragmento citado hace parte de un texto que analiza los libros del Medioevo y cómo a través de ellos podemos conocer la concepción que se tenía en aquella época de los niños desde su etapa de recién nacidos, ya que eran concebidos como seres sin la facultad de comunicación por no tener desarrollada el habla de su comunidad lingüística, los creían incapaces de transmitir sus deseos por medio de la comunicación no verbal; de ahí que el niño medieval fuese un ser incompleto y por otras características que aparecen en

las creaciones artísticas, tales como un ser inocente, es decir, sin maldad. Deja entrever cómo los niños eran entendidos como seres con pocos saberes o conocimientos, así mismo por no tener su personalidad definida, todo ello lo hacía comprender como un ser inacabado y, por ende, necesitaba el poder de un adulto por su condición de inferioridad.

Martínez (2002) refiere que al detallar las variadas concepciones que existían de los niños, da cuenta que eran pensados en una combinación entre lo positivo y negativo, nada lejano a lo que se puede hallar hoy en día en nuestra infancia. Siendo entonces el niño una persona no terminada, frágil, ingenuo, inocente, necio, travieso, influenciable, caprichoso, vulnerable y versátil. Además, consideraban que todas las vivencias que se tuvieran desde pequeños serían unas huellas indelebles para su adultez, pues su aprendizaje, que también consistía en ejemplos, sería crucial tiempo después.

Cabe precisar que el concepto de infancia ha dado unos giros epistemológicos y en el discurso sobre la manera de ver el niño en sociedad. Por ejemplo, con lo estipulado por la Convención de los derechos del niño en 1989, los infantes deben tener participación, así mismo ser escuchados y otorgarles un espacio activo y de construcción en la sociedad.

Del mismo modo, la ambientación de la familia moderna inyecta nuevos patrones de crianza, resultado de los cambios que se generaron en sociedad. Ha sido la historia la “maestra de vida” en la definición social del niño y de la infancia; esto último haciendo alusión a los infantes como actores sociales.

Es menester, así, señalar que uno de los primeros objetivos de estudio de la línea interdisciplinar son los que se dedicaron a analizar las relaciones del niño en sociedad. Es decir, las dinámicas que este logra establecer y en las cuales se adscribía a relaciones de poder, otorgando especial análisis a su funcionalidad como actor social. Lourdes Gaitán (2006) desarrolla una “nueva sociología de la infancia”, lo novedoso

de su estudio radica en entregar al infante todo el protagonismo, se reconoce su naturaleza, al tener una visión integral de este, donde se parte desde una visión antropológica. Asume además la existencia de la infancia como un grupo social donde es posible analizar las relaciones de poder y los intercambios que se producen a través de los roles.

Se debe centrar el análisis, según la autora, en una necesidad en primera instancia de reconocer la infancia como un sector social; y en otra medida una vez inmersos en esa unidad de análisis, se abre la posibilidad de estudiar las relaciones de poder. Entre tanto se evoca la necesidad de un abordaje desde las voces de los niños, véase la siguiente cita:

(...) es esencial recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos. Que esto no se haga así se debe, en parte, a la falta de confianza en su capacidad para responder a preguntas estructuradas y referidas a conductas, percepciones, opiniones y creencias (...). (Gaitán, 2006, p. 24)

La concepción de infancia ha tenido grandes cambios en las últimas décadas y es por esto que en la actualidad no llamamos a los niños y niñas como objetos de derecho sino como sujetos de derecho. Por muchos años la infancia fue tomada como solo receptores de la información y las normas sociales, pero ahora son tenidos en cuenta como seres autónomos, que participan activamente dentro de la sociedad, la interiorizan, la asimilan y la transforman a través del discurso y las diversas representaciones sociales que tienen sobre la realidad. Con base en esta idea es relevante citar a Calderón (2015):

Cuando los niños resignifican y cambian patrones que han adquirido dentro de su contexto familiar o tutelar con sus pares van produciendo nuevas representaciones, las cuales no son entendidas

por los adultos de manera suficiente debido al cambio generacional. De este modo los infantes van extendiendo un nuevo conocimiento, el cual involucrará una nueva generación que va a explicar y entender el mundo de forma diferente a la establecida. (p. 8)

Los niños y las niñas tienen su propia forma de ver el mundo, de concebirlo y cambiarlo a través de las ideas, las imágenes y los propios conocimientos adquiridos, y por este motivo moldean las estructuras sociales que hay en su alrededor. Esto posibilita que sean tratados como agentes sociales que conforman nuevos discursos y no como los que hacen cosas insignificantes y sin importancia para la sociedad.

Siguiendo con esta idea, Calderón (2015) cita a Casas Ferrán para exponer algunas ideas o acepciones con las cuales son concebidos los niños:

A) La infancia como representación positiva: es idílica y feliz, simboliza la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad. Actualmente esta imagen es utilizada y manipulada por la publicidad.

B) La infancia como representación negativa: conlleva la necesidad de "corregir" la maldad o rebeldía inherente a la infancia. Acostumbra ir asociada a una desvalorización de lo infantil y a la justificación del control. C) La infancia como representación ambivalente y cambiante: etimológicamente, el origen del concepto "infancia" viene del latín in-fale, el que no habla, por lo tanto, el que no tiene algo valioso que decir, no vale la pena escucharlo. (p. 5)

El proceso de adquisición de la cultura es indudablemente parte de la infancia, pues esta adquiere las normas, reglas y formas de comportamiento que cada individuo debe tener, y a su vez, después de haberlas interiorizado, con el tiempo se hacen más conscientes de ellas para luego modificarlas según los nuevos parámetros personales y sociales. Como lo afirma

### Gaitán (2006):

A pesar de ser invisibles los niños actúan. Lo hacen unas veces porque su propia existencia modifica el entorno y obliga a adoptar medidas en relación a ellos, y otras veces porque, al irse introduciendo en el mundo social empiezan a intervenir en él. (p. 25)

Gaitán expone que nos encontramos viviendo una realidad contradictoria. Por un lado, tenemos a menores a quienes se les limita su capacidad de actuar (ya sea por el exceso de protección o por considerarlos un ser humano incompleto). Por otra parte, observamos a unos niños que actúan en la vida familiar y pública, que defienden sus derechos, cambiando así la tradicional forma de comprender la infancia.

Ser sujeto infiere tener la voluntad de actuar y ser reconocido como actor, sin embargo, los niños no son sujetos completos al no reconocérsele en sociedad, limitándose así su voluntad de ser independientes y participar activamente. Esto origina que nuestra percepción de los niños esté direccionada por la idea de que tienen una limitación física y mental, aunque también esperemos de ellos una conducta propia de un adulto.

Es necesario dar el reconocimiento al papel que juegan los niños en sociedad, entendiendo que:

Como categoría social específica, los niños actúan desde su propia especificidad, desde una visión incompleta del mundo, desde el impacto que les producen sus primeras experiencias, desde la relación ambivalente con los mayores, a la vez controladores, a la vez protectores, fuente de satisfacciones, pero también de frustración. (Gaitán, 2006, p. 25)

La infancia siempre está en búsqueda de un espacio propio, de tener voz dentro de la sociedad, a través del llanto del bebé, los enfrentamientos de un adolescente o cualquier

otra experiencia, cambiando o afectando la vida social, en virtud de que el niño es agente de socialización por naturaleza y contribuye a su propio desarrollo, a la vez que reconstruye su familia, el estilo y los planes de vida de sus padres.

Los niños entran en la cultura a través de sus progenitores y de las instituciones de las que pueden hacer parte, al interactuar con otros niños y adultos; esto da lugar a que se impregnen de la cultura y la reproduzcan, al no solo adaptarse pasivamente a ella sino aprendiendo y participando activamente en las rutinas que les ofrece su entorno social, para luego apropiarse de ellas y reinterpretarlas, contribuyendo a la reproducción cultural y al cambio.

Esto último, conlleva a crear una red de culturas en la cual el niño produce y participa en una serie de espacios infantiles insertados entre sí y relacionadas por las diferentes esferas institucionales (familia, amigos, colegio, religión, comunidad, política, entre otras). Estas interacciones forman parte de sus experiencias que comparten con otros, como miembros activos de una sociedad.

Las razones mencionadas posibilitan que los niños sean agentes sociales, que contribuyan a la reproducción de la infancia y de la sociedad como tal, por medio de negociaciones con los adultos y con sus pares. Los niños son personas con derechos propios, con características y habilidades específicas que deben ser tomadas en cuenta y respetadas por todos. Del mismo modo, los niños están en capacidad de defender sus derechos e intereses y desarrollarse como agentes y sujetos sociales.

Ser sujeto significa no estar sometido al otro, sino tener la capacidad de actuar con libertad y ser un individuo que participa en sociedad. Esto alude a que los niños deben ser escuchados, considerando sus opiniones que muchas veces son en resistencia al dominio del adulto.

El realizar un recorrido por los conceptos de literatura,

infancia y actor social, nos permitió analizar cómo la literatura potencializa en las niñas y los niños su agencia como actor social.

Si se piensa en la pregunta ¿qué lugar ocupa entonces la literatura en la infancia?, se evidencia que es trascendental la formación afectivo-intelectual que la literatura ofrece, ya que el poder connotativo y polisémico que tiene el lenguaje origina que el niño lector pueda apropiarse de una obra y hacerla suya, impregnándole su propia manera de sentirla y vivirla.

Se evidencia cómo la literatura puede fomentar el sentido crítico, autónomo y participativo en la infancia. Los procesos literarios brindan mecanismos de participación democrática, porque privilegian las ideas, el pensamiento y la formación del criterio (Reyes, 2005). Por lo tanto, se resalta que la literatura proporciona participación, otorgándole relevancia a quienes se alimentan de ella, convirtiéndolos en actores sociales.

La incorporación de la literatura en los primeros años de vida y las representaciones sociales de la cultura promueven la comunicación, producción y participación en la construcción de saberes de su entorno.

La literatura puede convertirse en una herramienta para la catarsis, como una mediadora entre el niño y su realidad, pues a través de esta puede expresar lo que piensa y siente, ya sea de su propia existencia o sobre temas que le competen por ser parte de la sociedad, como lo pueden ser la política, la religión, los deportes, la salud, entre otras. En concordancia con esta idea, Schenck (2014) propone que la literatura origina el encantamiento y la complicidad con el mundo, donde cada cuento, cada poema, cada creación ocupa un lugar privilegiado dentro de la memoria de los niños, en virtud de que su componente simbólico presenta otra realidad basada en la real. Esto hace que el niño sea un sujeto o un actor social, ya que reconstruye su mundo y lo transforma a



través de personajes, experiencias, acciones y contextos que le son semejantes.

Otra de las potencialidades que ofrece la literatura a la infancia, es que pueda desarrollar la imaginación, la creatividad y fortalecer las habilidades lingüísticas y comunicativas, importantes para desenvolverse en el ámbito social, porque le permitirá expresar con claridad lo que piensa sobre su realidad y cómo podría aportar con nuevas ideas o transformar con acciones, es decir, niñas y niños como actores sociales.

Además, el niño al apalabrar y adentrarse en el mundo de la literatura, puede convertirse en el protagonista del texto y esto le permitirá crear alusiones simbólicas y referencias, tanto intertextuales, como referencias a su realidad social, psicológica, cultural, geográfica, política, entre otras.

Los infantes al sumergirse en la literatura podrán crear vínculos imaginarios, que les posibilitarán expresarse, participar y transformar su realidad a través de la exploración de las sensaciones, sentimientos y estados mentales de los personajes que entretejen la historia, los cuales constituyen los estados emocionales propios de la vida humana, identificando protagonistas que viven situaciones similares a las suyas; a esto lo podemos llamar meta-representaciones del mundo real (Munita & Riquelme, 2011).

La literatura brinda oportunidades al sujeto de participación e interacción en sociedad; permitiéndole así, apropiarse del universo simbólico que lo significa y lo representa desde el lenguaje verbal y no verbal, apalabrándolo desde su propia perspectiva y manera de concebir el mundo. Reyes (2005) lo expresa así: “La lectura y la escritura se constituyen en herramientas privilegiadas de participación democrática, ya que favorecen la expresión de las ideas, el desarrollo del pensamiento y la formación del criterio” (p. 9).

Por lo tanto, estos procesos literarios inciden en la

infancia, ya que investigaciones han arrojado que antes de los tres años de edad, se establecen y se incrementan unas conexiones neuronales, debido a las estimulaciones que recibe el niño de su contexto, incluyendo lo biológico, la salud, las pautas de crianza, entre otras. Influyen en pro o en contra del desarrollo del niño, eso depende de lo recibido en dicha etapa. Como se ve a continuación:

(...) La inclusión de la lectura en la primera infancia, a través de la tradición oral y de los textos de la cultura (literatura, música, juego), fomenta la comunicación, imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y resignifica los patrones de crianza y se constituye en poderosa herramienta de prevención emocional. Está demostrado que la literatura, como lenguaje habitado por el sujeto, proporciona nutrientes afectivos para la psiquis y enriquece las posibilidades de comunicación verbal y no verbal en el seno de la familia, dotando a todos sus miembros, tanto niños como adultos, de herramientas comunicativas para operar el tránsito desde un lenguaje meramente utilitario e instrumental hacia otro más interpretativo, expresivo y simbólico que resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y que garantiza el tránsito desde la lectura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido. (Reyes, 2005, p. 10)

Por estas razones, el acercamiento a la literatura a temprana edad permite potencializar la capacidad de creación y fortalecer el mundo simbólico del niño. Además, proporciona beneficios tanto en lo psicológico, como en lo emocional, cognitivo y social. Su estimulación, a los pocos años de vida, brinda posibilidades de desarrollar niveles de lecturas más avanzados tales como el inferencial y crítico-intertextual; superando notoriamente el nivel básico que sería el literal. Así mismo, desde distintas disciplinas se ha comprendido el acto de leer como una construcción de sentidos, es decir, va más allá del mero hecho de decodificar signos, sino que requiere de procesos cognitivos más

complejos que permiten construir significados e interactuar con otros códigos y ser agente social.

## CONCLUSIONES

La literatura es una herramienta esencial para rastrear y descubrir distintos saberes históricos, entre ellos la noción de infancia, pues nos permite conocerla y, lo más importante, entenderla; por ende, los procesos literarios que son enfocados creativamente y compartidos de acuerdo a los intereses y necesidades de las niñas y niños permiten potencializar su imaginación y creación. Con ello se fomenta la infancia como actor social, ya que la literatura les permite expresar sus pensamientos, sentimientos y acciones.

Es necesario resaltar la importancia de la literatura en la infancia, pues contribuye a enriquecer la imaginación y creatividad, a crear nuevos mundos, a potencializar los vínculos afectivos con sus pares, padres y maestros. La literatura es, ante todo, un instrumento social que le da sentido a la experiencia, para poder comprender el presente, el pasado y el futuro, para aclarar su propia identidad como individuos y como miembros de una comunidad.

La infancia tiene diferentes maneras de sentir, de ver, de pensar la realidad y no podemos pretender sustituirlas por las de los adultos. Sabemos que en ciertas circunstancias pretendemos imponer nuestra forma de concebir el mundo. Es momento de que veamos la infancia como una experiencia en sí misma y que sus voces pueden narrar mejor su historia. Para que así, sean reconocidos como actores sociales, no solo desde su concepción sino desde la práctica real, donde tengan la posibilidad de participar activamente de las decisiones, ser escuchados en todos los ámbitos, ya sea en lo educativo, político, religioso y demás contextos que le conciernen.

La infancia reconocida como sujeto y actor social, desde distintas entidades, deja entrever que no es suficiente dicho

reconocimiento desde el discurso tanto oral como escrito; se hace necesario llevarlo hasta la práctica donde los niños tengan participación social y aceptación como un fenómeno social. Reconociendo que tienen la capacidad para intervenir en la construcción de nuevos saberes para su cultura, para su nación y núcleo familiar; como también, específicamente, en asuntos políticos, económicos y sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, L. (2007). *Leer con placer un libro en la primera infancia*. Noveduc Libros. Novedades Educativas. Colombia.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), México.
- Espinosa, A. (1992). *Imagen de la infancia en la literatura*. Medellín, Colombia: Copiyepes.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, (43) 1.
- Martínez, M. (1991). *El niño en la literatura medieval: (para una historia social y de las mentalidades de la infancia)*. Tesis doctoral. Madrid. España.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*. N°. 27, 81-102.
- Quiceno, H. (2016). *Experiencia, infancia y cultura*. Infancias – Separata Especial.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe–CERLALC.
- Riquelme, E. & Munita, F. (2011). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional*. Estudios pedagógicos.

Schenck, L. (2014). *La literatura en la primera infancia. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Metas educativas. Madrid, España.

**4**

**CAPÍTULO  
CUATRO**

PHILIPPE ARIÈS: NACIMIENTO,  
POSTERIDAD Y VIGENCIA DE UN  
MODELO DE INTERPRETACIÓN DE LA  
INFANCIA. UNA REVISIÓN DE LA  
LITERATURA HISTORIOGRÁFICA  
FRANCÓFONA

*Miguel Ángel Gómez Mendoza*<sup>17</sup>

Las tesis de la obra de Philippe Ariès: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* siguen siendo sugerentes y en cierto sentido operacionales. Muestra cómo la infancia es una construcción social relativamente reciente, sus tesis han permitido dar un lugar al niño y a la niña en la historia y las ciencias sociales. Las tesis del historiador francés implican un estatuto de la infancia que no puede ser pensando por fuera de la escuela, precisamente, esta fue la parte que asumió Ariès como de larga duración histórica para analizar la forma como aumentó, de manera paulatina y potente, el sentimiento familiar, sin el cual no es posible comprender la profunda “mutación antropológica” que constituye el nacimiento del “niño del deseo”, tal como se afirmó años

---

<sup>17</sup> Miguel Ángel Gómez Mendoza. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: mgomez@utp.edu.co

después con la revolución de las condiciones de la procreación. En este marco, la ponencia exponer tres consideraciones sobre (1) las tesis fundamentales de la obra de Ariès, (2) dos críticas que he recibido de parte de los historiadores, (3) su recepción más allá del mundo especializado de los historiadores universitarios y (4) una sugerencia sobre la validez y vigencia para los estudios sobre la infancia hoy.

## INTRODUCCIÓN

“Un libro tiene su propia vida, él escapa a su autor para pertenecer a un público que no es siempre aquel que el autor previó”, anotaba Philippe Ariès en el prefacio a la nueva edición de su obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1973, p. IV)<sup>18</sup>.

En 1960, en plena guerra de Argelia, entre dos artículos contra De Gaulle y la República, en un diario monárquico cercano a “l'Action française”, Philippe Ariès, en ese entonces encargado del servicio de documentos del “l'Institut des fruits et agrumes coloniaux” (“Instituto de las frutas y cítricos coloniales”), publicaba en una editorial poco versada en las ciencias humanas, Plon, y en medio de en una cuasi indiferencia, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. En 2002, en un ensayo titulado “La libération des enfants” (“Liberación de los niños”) que se presentó como una “contribución filosófica a una historia de la infancia”, el

---

<sup>18</sup> Para la elaboración de esta ponencia fue fundamental la consulta de la obra del historiador francés Guillaume Gros sobre la bibliografía y la recepción de la obra de Philippe Ariès “L'enfant et la vie familiale”, en: Philippe Ariès (1914-1984), *Un traditionaliste non-conformiste de l'Action française à l'École des hautes études en sciences sociales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008. Igualmente, remito al lector interesado al sitio web dedicado a la obra del historiador francés: <http://philippe-aries.histoweb.net/spip.php?article66> que dirige Guillaume Gros.



filósofo Alain Renaut (2002), no concibe la idea de aventurarse sobre este tema sin situar su enfoque con relación a la vía o perspectiva que abrió la obra de Philippe Ariès : “El poder de este momento fundador fue haber dicho de manera fuerte que, cuarenta años más tarde, cualquier iniciativa relacionada con la historia de la infancia debe, ya sea por aproximación o distanciamiento, tener en cuenta y hacer referencia a la obra de Philippe Ariès mediante el cual la infancia se convirtió en materia histórica” (Renaut, 2002, p. 42). Una buena parte de la obra de Renaut se dedica a refutar las tesis de Ariès porque, según él, la filosofía estaría en el origen de una tesis matriz que orientaría el modelo interpretativo de la infancia que rompería el eje de la modernidad, negando el largo proceso de emancipación de la infancia en el contexto de la escolaridad desde hace cuatro siglos.

Más allá de sus límites destacados por los historiadores, las tesis de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* siguen siendo sugerentes y en cierto sentido operacionales. Al mostrarse que la infancia es una construcción social relativamente reciente, sus tesis han permitido dar un lugar al niño y a la niña en la historia y las ciencias sociales. Las tesis del historiador francés implican un estatuto de la infancia que no puede ser pensando por fuera de la escuela, precisamente, esta fue la parte que asumió Ariès como de larga duración para analizar la manera como aumentó, de manera paulatina y potente, el sentimiento familiar, sin el cual no es posible comprender la profunda “mutación antropológica” que constituye el nacimiento del “niño del deseo”, tal como se afirmó años después con la revolución de las condiciones de la procreación.

## LAS TESIS FUNDAMENTALES DE L'ENFANT ET LA VIE FAMILIALE SOUS L'ANCIEN REGIME

¿A cuál perspectiva corresponde la interpretación proveniente de la obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*? Recordemos brevemente las grandes tesis de esta obra.

La primera gran idea, por lo demás hoy en día la más criticada por los historiadores, es que las sociedades de la Edad Media solo tenían un sentimiento superficial de la infancia, salvo durante sus primeros años. La familia de la Edad Media no tenía verdaderamente función afectiva. El niño era rápidamente rechazado por la sociedad de adultos, descrito de manera positiva, casi nostálgicamente, por Philippe Ariès, en un pasaje del prefacio a la edición de 1973, generalmente citado:

Las relaciones afectivas y las comunicaciones sociales se consolidaban pues fuera de la familia en un 'círculo' denso y muy afectuoso, integrado por vecinos, amigos, amos y criados, niños y ancianos, mujeres y hombres, en donde el afecto no era fruto de la obligación, y en el que se diluían las familias conyugales. Los historiadores franceses denominan hoy 'sociabilidad' esta propensión de las comunicaciones tradicionales a las reuniones, a las visitas, a las fiestas. Así es como yo percibo nuestras sociedades antiguas, diferentes al mismo tiempo de las que hoy nos describe los etnólogos y de nuestras sociedades industriales. (Ariès, 1987, p. 11)

La segunda idea de la obra, de la cuál deriva el modelo interpretativo, es aquella de un cambio capital que tendría lugar, a partir del siglo XVII, bajo los efectos de una corriente de moralización encabezada por la Iglesia y el Estado: el paso de un modelo de familia abierto a la sociedad de los adultos a un modelo de familia nuclear cerrado, donde el niño deviene objeto de todas las atenciones. El agente de transformación de la familia es la idea de logro social que se

encarna en los procesos de educación. Esta revolución está acompañada, en el interior de la familia, de una sobrecarga afectiva respecto a los niños, en una sociedad que tiende a sufrir profundas transformaciones demográficas. Los niños alejados de la sociedad de los adultos, donde habían entrado en la Edad Media vía el aprendizaje, son desde ahora confinados en las familias y la escuela, lo que retarda más el paso a la edad adulta. Tales son las grandes líneas de la obra organizadas en tres tiempos: 1) “El sentimiento de infancia”, 2) “La vida escolástica”, que describe el desarrollo de las escuelas y la disciplina, y 3) “La familia” y su sociabilidad.

Concretando la idea de que el sentimiento de infancia no existió siempre bajo la forma como nosotros la conocemos en nuestras sociedades contemporáneas, toda una corriente de pensamiento dirigida contra las instituciones y en particular contra la escuela, sacó, de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, los argumentos para mostrar que una parte de los problemas de la juventud del siglo XX, su malestar, provendrían de su confinamiento, esto es de su “encierro” en la familia y en la escuela, alimentando de esta manera numerosas frustraciones y revueltas en los jóvenes. El mismo Philippe Ariès, en 1970, en un artículo, muy frecuentemente usado por los sociólogos, titulado “Les âges de la vie” (1993, pp. 283-285), contribuirá a formar su modelo a partir de una lectura personal de la rebelión de la juventud, la cuña, situada en un tiempo de larga duración, no tendría nada de extraordinario, si se considera que la juventud había ya existido en las sociedades antiguas como clase de edad con sus ritos de iniciación. En la Edad Media, el aprendizaje como modo de educación tiende a hacer desaparecer esta juventud que se forma entonces “por la experiencia directa de la vida, con el contacto incesante de los adultos, en el campo, en el taller, en el patio, en la armada” (Ariès, 1987, p. 285). Para el historiador, es la escolarización progresiva de la educación la que reforma a la

juventud, creando la adolescencia -la cual transformará a la pedagogía- como clase de edad, por su “encierro” en el interior de las escuelas: “Bajo la doble influencia de la duración de la escolarización y del sentimiento de los adultos, la juventud fue mantenida mucho más tiempo que antes, a partir del siglo XIX, en la dependencia económica y moral de la familia” (Ariès, 1993, p. 278). Es a través de la escuela que el niño descubre a su propia familia, hasta el punto de convertirse en el centro de la atención (Ariès, 1987, pp. 434-446). Esta focalización sobre el proceso escolar, asociada al nuevo sentimiento de infancia, explica la óptica desde la cual el historiador redacta, en un volumen de la *Encyclopédie de la Pléiade*, una historia de la educación en Francia, publicada en 1972 con el título *Problèmes de l'éducation*. En esta síntesis de un centenar de páginas que retoma su modelo interpretativo de la infancia con una parte titulada “La décadence de l'apprentissage” , (“La decadencia del aprendizaje”), Philippe Ariès esboza un panorama de la historia de la educación desde finales del Imperio Romano hasta los años 1960 que concluye por una sección con el título explícito: “L'explosion scolaire: vers une scolarisation totale de la jeunesse” (“La explosión escolar: hacia una escolarización total de la juventud”). Antes de lanzar a los niños a la sociedad de los adultos, han “adquirido el hábito de someterlos a una cuarentena, antes de entrar en la vida, se les ubica en un mundo aparte que es la escuela” (Ariès, 1972a, p. 122).

Tiene lugar un acercamiento entre *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* y los análisis del filósofo Michel Foucault alrededor de la idea de una modernidad que sería el lugar de un “apartamento”, de cuarentena de los niños. En su prefacio a la nueva edición de 1973, que constituye un ensayo en sí mismo sobre la versión de 1960, Philippe Ariès da crédito a esta tesis y en consecuencia indirectamente al modelo de nacimiento: “Esta cuarentena es

la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo periodo de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama escolarización” (1987, 11-12).

Este acercamiento consentido por el interés orienta la recepción de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* alrededor de un modelo interpretativo de la infancia que presenta la modernidad como una empresa de opresión, esto es de acumulación, como lo explica el historiador Georges Vigarello en una parte de sus trabajos sobre el cuerpo que se inscriben en esta perspectiva (1979), y agrega en una de sus obras sobre la infancia: “Philippe Ariès y Michel Foucault se encuentran en la descripción de una infancia moderna ‘oprimida’ para ser mejor educada, dominada de cabo a rabo para ser mejor normada” (2002, p. 155).

## DOS CRÍTICAS A LAS TESIS DE PHILIPPE ARIÈS

El “modelo” o enfoque de Philippe Ariès ha resistido las críticas de los historiadores, quiénes fundamentalmente no la han cuestionado. Veamos brevemente dos de ellas:

(1) La primera crítica, de orden metodológico, controvierde la originalidad misma del enfoque del historiador en el tratamiento de las fuentes. Ariès, que tuvo la influencia de los historiadores del arte como Henri Focillon<sup>19</sup> o Émile Male<sup>20</sup>, fue convencido por su esposa,

---

<sup>19</sup> Henri Focillon (Dijon, 7 de septiembre de 1881 - New Haven, 1943) fue un historiador del arte francés, especialista en la Edad Media. Tuvo una sólida formación clásica y humanística, manifestando pronto una decidida vocación por la Historia del Arte. Sus aportaciones teóricas resultan fundamentales dentro de la historiografía artística, ya que junto al historiador Wölfflin es uno de los principales introductores del método de análisis formalista. Entre sus obras se destacan: *Piranesi* (1918), *Hokusai* (1924), *El arte de los escultores románicos* (1931), *La vida de las formas* (1934), *El arte de Occidente* (1938) y *El año mil* (1942).

que había seguido una formación de historia del arte, del papel capital de las imágenes: “A partir de este momento, el documento iconográfico se convirtió para mí en una favorita fuente de inspiración como de documentación” (1980, p. 122). Esta apuesta metodológica de privilegiar la iconografía es una de las características de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, cuando Ariès se desliza de una historia del vestido<sup>21</sup>, que ya había iniciado hacia una historia del niño: “El autor no parte de un conjunto de documentos bien circunscrito, sin embargo, saca conclusiones de todo tipo de fuentes: de los textos, especialmente de los escritos pedagógicos de toda clase, de correspondencias, de libros de contabilidad doméstica, y también de los datos estadísticos ofrecidos por los primeros trabajos de los historiadores demógrafos [...] y sobre todo de las fuentes iconográficas (tumbas, estampas, retratos, cuadros)” (Lebrun, 1993, p. 200). Algunos le reprochan a este “panel” de fuentes: una falta de coherencia, conduciendo a Philippe Ariès a proceder por sondeo antes que sobre la base de series cuantitativas. No obstante, esta crítica no cuestiona en su conjunto la tesis de Ariès.

(2) La segunda crítica concierne precisamente a la tesis de la obra, si la idea del nuevo lugar que asume el niño y la familia en las sociedades industriales sigue siendo válida, la de la ausencia de sentimiento de la infancia en la Edad

---

<sup>20</sup> Émile Mâle (2 de junio de 1862 - 6 de octubre de 1954) fue un afamado historiador de arte francés, especialista en el arte sacro y medieval.

<sup>21</sup> Ariès conservó varias series de imágenes que representaban los vestidos de la época y las escenas de vida cotidiana que le sirvieron para la redacción de su libro “*L'enfant et la vie familiale*”. Un análisis y presentación de esta serie a partir de los archivos personales del historiador se encuentra en: Guillaume Gros (2006). Philippe Ariès, entre traditionalisme et mentalités. *Itinéraire d'un précurseur, Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 90, avril-juin 2006, p. 121-140.

Media, es ampliamente discutida incluso invalidada. Como reacción a una de las críticas más sustanciales desde los comienzos de los años 1970 (Davis, 1971, pp. 41-75), Ariès escribe: “como he podido sostener que la sociedad tradicional confundía a los niños y los jóvenes con los adultos, ignorando el concepto de juventud, cuando la juventud tenía en las comunidades rurales y también en las urbanas un papel permanente de organización de las fechas y de los juegos, del control de los matrimonios y de las relaciones sexuales, sancionadas por las cencerradas”<sup>22</sup> (1973, p. VIII). Continuando en la perspectiva de defender los grandes ejes de su libro, Ariès reconocía que él debería dar una más grande importancia a la Edad Media y a su “rico otoño”. Sin embargo, al final de su vida, en una entrevista en *L’histoire* (2006, p. 30), lamentaba no haber estado mejor informado sobre la Edad Media, él rechaza aceptar la idea según la cual habría defendido que el niño había sido tratado por los adultos como si él no existiera: “He defendido que la actitud frente al niño cambia cuantitativamente (duración de la infancia”, y cualitativamente [...]” (Ariès, 1973, p. IX).

Luego de veinte años, los medievalistas han renovado la aproximación a la infancia, también diversificado su documentación con los trabajos de los padres, las relaciones entre los hermanos y las hermanas, sobre los fenómenos de movilidad de los niños (adopción), e incluso la muerte del niño con el desarrollo de una liturgia funeraria específica.

---

<sup>22</sup> La primera definición de cencerrada en el Diccionario de la Real Academia de la lengua española es ruido desapacible que se hace con cencerros, cuernos y otras cosas para burlarse de los viudos la primera noche de sus nuevas bodas. Dar cencerrada. Otro significado de cencerrada es ruido similar que se hacía cuando un forastero se casaba con una joven de un pueblo y no pagaba lo estipulado por los mozos de dicho pueblo. Cencerrada es también ruido similar que se hace con cencerros o con otros utensilios metálicos para realizar una protesta cualquiera o como burla.

Todos sus estudios tienden a demostrar la existencia, no solamente del afecto por los más jóvenes, sino igualmente de un sentimiento de la infancia animado por un verdadero interés y cuidado educativo<sup>23</sup>.

### RECEPCION DE “L’ENFANT ET LA VIE FAMILIALE SOUS L’ANCIEN REGIME”

La ausencia de ecos de estas críticas, fuera de la comunidad de los historiadores, tiene que ver en buena medida con el contexto cultural de los años 1960 y 1970 en el cual se difundieron las tesis de *L’enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime*. Mientras que la cuestión de la infancia se impone en el debate cultural como lo mostró Becchi y Julia (1998, pp. 7-39) y Becchi (1998, pp. 358-433), más allá de las revistas académicas o universitarias. La edición de 1973 fue objeto de más de cincuenta reseñas<sup>24</sup> en la prensa diaria, revistas de amplia circulación, en la prensa literaria e incluso en las revistas femeninas, como Elle y Marie Claire. En un periodo de democratización de las ciencias humanas, la reedición del libro de Philippe Ariès en la editorial Seuil, en la colección “L’Univers historique” dirigida por Jacques Julliard y Michel Winock toca un público amplio como demuestran los tirajes. En 1987, más de 18.280 ejemplares fueron vendidos mientras que la versión abreviada de bolsillo alcanzaba ya los 130.000 ejemplares en 1989, sin contar las numerosas traducciones que se aceleraron después de la

---

<sup>23</sup> La bibliographie al respecto es extensa, entre otras fuentes, remitimos al número especial de la revista *Histoire de l’éducation*, n° 50, mai 1991, que tuvo como tema: Education médiévales. L’Enfance, l’École, l’Église en Occidente. Ve –XVe siècles.

<sup>24</sup> Ver: Guillaume Gros, Philippe Ariès (1914-1984), Un traditionaliste non-conformiste de l’Action française à l’École des hautes études en sciences sociales, Villeneuve d’Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008, p. 311-312.



muerte de Ariès. Ejemplo de popularización exitosa, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, se impone paradójicamente, a pesar de los historiadores, por intermedio de los filósofos, de los sociólogos así como de los psicólogos, los pediatras, los especialistas en ciencias de la educación e incluso de los actores sociales de diversa procedencia que participan en las controversias sociales y políticas de la época. Los usos de las tesis provenientes de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* son múltiples y multiformes porque esta síntesis de historia moderna con frecuencia ha sido leída como un ensayo que ofrece claves para analizar la historia inmediata, como fue el caso, desde los comienzos de los años 1960, en los Estados Unidos que han servido de rampa de lanzamiento del historiador todavía marginal.

## CONCLUSIÓN

Convendría, en otro estudio, analizar el uso y la recepción del modelo interpretativo de la infancia de Philippe Ariès fuera de Francia, el caso francés muestra, más allá de los límites señalados por los historiadores, que las tesis de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* permanecen operativas. Así, indicando que el niño es una construcción social reciente, Marie Duru-Bellat (2006), tomando en cuenta, entre otras, la obra de Ariès, logra dar un lugar al niño en la historia y las ciencias sociales. En una sociedad modelada por la cultura escolar o la “inflación escolar” - según la expresión de-, en la cual el estatuto del infante no puede ser pensado por fuera de la escuela, la apuesta de larga duración asumida por Philippe Ariès para analizar el aumento del poder del sentimiento de infancia y familiar sigue siendo una entrada pertinente para comprender esta “mutación antropológica” que constituye el nacimiento del “niño del deseo”, tal como se afirma desde hace unos treinta

años con la revolución de las condiciones de la procreación. Las cuales no son sino el último avatar de la “revolución de la anticoncepción” del siglo XIX que impresionó tanto, en el año 1948, al demógrafo Philippe Ariès en su obra *Historire des populations françaises* (1971).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariès, P. (2006). Philippe Ariès le pionnier, *Les Collections de L'Histoire*, n° 32, 2006, juillet-septembre, pp. 31-37.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Les âges de la vie. Essais de Mémoire (1943-1983)*. París: Seuil.
- \_\_\_\_\_. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus. Versión castellana de Naty García Guadilla.
- \_\_\_\_\_. (1980). *Un historien du dimanche*, Paris, Seuil.
- \_\_\_\_\_. (1973). *Préface à la nouvelle édition, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil. pp. I-XII.
- \_\_\_\_\_. (1972). *Problèmes de l'éducation*. En: François, M. (dir.), *La France et les Français*. Paris: Gallimard, “Encyclopédie de la Pléiade”. pp. 871-961
- \_\_\_\_\_. (1972a). *D'hier à aujourd'hui, d'une civilisation à l'autre* En: *Couples et familles dans la société d'aujourd'hui*. Metz: Chroniques sociales de France.
- \_\_\_\_\_. (1971). *Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIIIe siècle*, Paris, Seuil.
- Becchi, E. & Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance, histoire sans paroles?* En: Becchi, E. & Julia, D. *Histoire de l'enfance en occident*. Paris, Seuil. Tome 1. De l'antiquité au XVIIe siècle. pp. 3-39.
- Becchi, E. (1998). *Le XXe siècle*. En: En: Becchi, E; Julia, D. *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris, Seuil.

- pp. 3-39. Tome 2. Du XVIIIe siècle à nos jours. pp. 358- 433.
- Davis, N. (1971). *The reason of misrule: youth groups and charivaris on sixteenth century France*, Past and Present 50, février 1971, pp. 41-75.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, 2006.
- Gros, G. (2006). *Philippe Ariès, entre traditionalisme et mentalités*. Itinéraire d'un précurseur, Vingtième siècle. Revue d'histoire, n° 90, avril-juin 2006, p. 121-140.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Philippe Ariès (1914-1984), Un traditionaliste non-conformiste de l'Action française à l'École des hautes études en sciences sociales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008.
- Lebrun, F. (1993). *Philippe Ariès*. En: Véronique Sales, Les historiens, Paris, A. Colin.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance. Paris, Calmann-Lévy.
- Vigarello, G. (2002). *Les paradigmes d'une histoire de l'enfance*. Le Débat. pp. 55-63. \_\_\_\_\_. (1979). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir redressé*. Paris: Armand Colin.



5

CAPÍTULO  
CINCO

## CONCEPCIONES DE INFANCIA EN LA POSMODERNIDAD

*Sandra Liliana Osorio Rodríguez*<sup>25</sup>

Este estudio pretende develar concepciones de infancia que subyacen en la posmodernidad en los imaginarios de 20 agentes educativos, estableciendo las posibles similitudes y diferencias entre las mismas e identificando cuáles son las concepciones que prevalecen en la historia. Al referir la época posmoderna se tienen en cuenta todos los cambios influenciados por la era de las comunicaciones en aspectos económicos, culturales, sociales y educativos, los cuales han permeado nuevas situaciones de aprendizaje, nuevas rutas de relación interpersonal y nuevas formas de ser infante. Por lo anterior, los escenarios actuales han llevado a agentes educativos como docentes, psicólogos, médicos, directores educativos, abogados, entre otros, a preocuparse por reconocer la infancia y a los niños y niñas más allá de aspectos meramente cronológicos; desde esta perspectiva, se hace necesario identificar los elementos que han configurado dichos imaginarios. Los agentes educativos manifestaron aspectos relacionados con el juego, la escuela y la familia, además de algunas características específicas sobre los niños

---

<sup>25</sup> Sandra Liliana Osorio Rodríguez. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: sandra.osorio01@uptc.edu.co

y niñas, las cuales son presentadas por medio de una metodología descriptiva que permite explicar y analizar cada una de las concepciones encontradas. Entre los participantes se encontraron similitudes de los campos afines como es el caso de docentes y directivos, médicos y psicólogos, y abogados; los imaginarios difieren entre las distintas disciplinas consultadas y dependiendo la cercanía o contacto que se tenga para con la infancia.

## INTRODUCCIÓN

La infancia ha sido determinada por aspectos sociales, culturales y económicos, los cuales han configurado todos los imaginarios que han surgido en nombre de la misma.

Enfrentarse a los nuevos escenarios de socialización en la era posmoderna no ha sido un proceso fácil, pero sí productivo, en donde se han fundamentado nuevas experiencias y nuevas formas de ser niño o niña. Hoy día “La infancia, con su radical apertura al mundo exterior e interior y con su capacidad de asombrarse y preguntar ante todo y por todo, es el espacio y el lugar en el que ese diálogo socrático puede fecundar las más valiosas experiencias educativas” (Kohan, 2009, p. 20), se rompen en gran medida las ideas sobre edades y clasificaciones cronológicas, sin embargo, no se puede afirmar su abolición completa en los imaginarios actuales de infancia.

Desde esta perspectiva, referirse a infancia implica tomar en cuenta una serie de situaciones, tanto individuales como colectivas, que son permeadas por los cambios y transformaciones que se dan a lo largo de la historia. En esta medida, “Se debe entender la infancia no como algo fijo sino como un santuario social y cultural para los niños, abierto al cambio con respecto a la forma y al contenido por las evoluciones que suceden en la sociedad” (Dencik, 1992, p. 120), es así como cada época ha determinado concepciones de infancia diferentes en gran medida a las demás y por lo

que las acciones que se emprenden frente a la misma no han sido ni serán las mismas.

El estudio de la infancia en los últimos años se ha fundamentado en un discurso sobre el reconocimiento del niño como sujeto de derecho, político y cognoscente que permite explorar nuevas formas de relacionarse con el mundo. Entonces, “es pertinente explorar las diversas formas en que se concibe la infancia, y desde allí reconocer las perspectivas subyacentes” (Ochoa, 2012, p. 234), lo cual implica un reconocimiento de la infancia como un encuentro entre la formación y transformación de los sujetos y de la realidad.

La infancia se asume más allá del niño alumno, trasciende para ser considerada como “campo discursivo o campo de saber, refleja y a la vez identifica a la infancia como sujeto de conocimiento” (Noguera & Marín, 2007, p. 34), de esta manera se hace evidente una preocupación por parte de la sociedad por ahondar en las capacidades y posibilidades de los niños y niñas, y por ofrecer experiencias que estén de acuerdo con sus necesidades e intereses.

En este contexto, surge la necesidad de develar las concepciones o imaginarios que circulan en la posmodernidad y desde agentes educativos, quienes establecen un contacto directo con la misma agenciando su desarrollo. El establecimiento de un estado en cuestión llevara a realizar un análisis y descripción sobre los elementos que configuran dichos imaginarios y así establecer qué aspectos permanecen en los discursos y cómo han ayudado a su incorporación en la cultura y la sociedad.

## POSMODERNIDAD

Situarse en una época posmoderna requiere repensar todos los aspectos de la vida, los avances tecnológicos, los nuevos modelos de consumo y de mercadeo y las nuevas formas de relación entre seres humanos han direccionado, casi que

obligado, a establecer nuevos espacios de aprendizaje y nuevas formas de concebir la infancia. “La posmodernidad se puede ver cimentada sobre la diferencia, la pluralidad, la comunicación en masa, el relativismo y el vacío de ideologías” (Brower, 2009, p. 25); estas condiciones se asocian con la subjetividad y la complejidad que están ligadas a la configuración de lazos, figuras y pactos sociales.

Las relaciones subjetivas sugieren al preguntarse sobre el efecto que la era posmoderna ha dejado en la construcción del niño. Cuando se habla del sujeto posmoderno, se refiere un sujeto efímero e inseguro que permea unas condiciones socioculturales externas. En la condición subjetiva del niño en la posmodernidad, se establecen algunos aspectos como las primeras experiencias psíquicas en el desarrollo y su influencia decisiva en la primera infancia, lo que se convierte en propiedad intelectual y en considerar al niño como inversión calculada (Dencik, 1992); devenir sujeto en estos escenarios implica preocuparse por las nuevas lógicas sociales y cómo enfrentarse a las mismas, no se trata de buscar siempre soluciones sino de que cada quien despliegue sus capacidades y aporte en esa medida a las mismas, esto lo hace parte de la sociedad. De esta manera, referirse a la posmodernidad implica tener en cuenta la incidencia de las tecnologías en el saber mismo. Los problemas de comunicación han devenido nuevas formas de lenguaje y búsquedas incansables por obtener significados y poder contrastarlos en la práctica, “La incidencia de esas transformaciones tecnológicas sobre el saber parece que debe de ser considerable. El saber se encuentra o se encontrará afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos” (Lyotard, 1987, p. 33), el sujeto de la nueva era ha sido caracterizado por su afán de construir significados y de estar en contacto constante con la información, estableciendo nuevos códigos y símbolos que determinan la comunicación entre estos.



En consecuencia, los avances que la posmodernidad ha impulsado suponen el desarrollo de una nueva época que marca distinciones concretas como la ciencia interdisciplinaria, la intersubjetividad, la incertidumbre, la reflexión y el cuestionamiento de los fenómenos que se presentan. Al respecto Castells (2011) sostiene que se está gestando una nueva sociedad en todo el planeta, la sociedad red, la cual abarca formas diversas y diferentes consecuencias para la vida de las personas, según su historia y cultura. Lo anterior origina tanto oportunidades como retos en los procesos de aprendizaje y demás procesos de la vida del ser humano.

En la posmodernidad se pone en juego la condición humana desde la diversidad, pluralidad, la identidad y enfrentarse a las incertidumbres y a la complejidad de mundo; como lo señala Morín (2000), se está ante una realidad que no se puede ocultar, una visión holística, ecologista, ética y de profundo compromiso humano con el hombre, comprender y asumir estos planteamientos implica transformar el accionar diario y de buscar el verdadero sentido de lo que sucede.

Por último, una sociedad posmoderna que utiliza el componente comunicacional como realidad y como dificultad, entre una transmisión simple de conocimientos y una expresión libre y de diálogo que sólo se dan paso en la realidad misma. “Cada «compañero» de lenguaje sufre entonces «jugadas» que le atribuyen un «desplazamiento», una alteración, sean del tipo que sean, y eso no solamente en calidad de destinatario y de referente, también como destinador” (Lyotard, 1987), se podría afirmar entonces que debe conformarse un convivir basado en la democracia, en una praxis con valores y principios enlazados con el pensamiento crítico y reflexivo y con conciencia de lo que ocurre local y globalmente.

## AGENTES EDUCATIVOS

Los agentes educativos se presentan en la infancia como aquellos que orientan acciones para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas, de esta manera se definen como “Todas aquellas personas vinculadas o no a las instituciones públicas o privadas que sin ser docentes han sido capacitados formalmente o en la práctica” (Lara & S. de Osorio, 1991, p. 20); son considerados así debido a que establecen un contacto con la infancia, algunos con más cercanía que otros, permeando el cumplimiento de los derechos que los amparan y contribuyendo a su construcción de identidad.

La importancia atribuida a los agentes educativos dentro del acompañamiento, en donde se generan espacios educativos significativos y saben observar a los niños en sus desempeños cotidianos para lograr un pleno desarrollo de todas sus facultades. Los bebés, niños y niñas menores de cinco años tienen contacto con adultos que satisfacen sus necesidades básicas en la cotidianidad. Además:

Dada la diversidad de perfiles que abarca el concepto de agente educativo (personal de servicio, miembros de la comunidad, familiares o profesionales que se encuentren vinculados al sector de protección, nutrición, salud, educación) es importante implementar acciones de formación que, con un enfoque intersectorial y diferenciado, hagan posible que cualquier interacción con los niños y las niñas tenga una intención educativa. (MEN, 2011, p. 32)

En definitiva, un agente educativo desempeña una labor educativa sin importar la disciplina en la que se desempeña, cada uno de ellos se ve en la corresponsabilidad de orientar sus acciones para favorecer la formación, garantizando el acceso a la salud, educación, atención y juego, aspectos que promueven la calidad de vida de cada sujeto. “Los agentes educativos responsables de la educación para la Primera

Infancia, deben adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas” (Guía 35, 2010, p. 82), en efecto, la labor de los agentes educativos se orienta en adelantar y orientar procesos que sean afines a las necesidades de quienes intervienen.

Asimismo, dada la diversidad de perfiles que se encuentran al referir agente educativo como los profesionales del sector de protección, nutrición, salud y educación. Es por esto que el Ministerio de Educación Nacional los reconoce como el médico pediatra quien está encargado de revisar periódicamente el crecimiento de los niños y niñas; las enfermeras y otros prestadores de servicios de salud que se encargan de las vacunas, son quienes promueven la atención prevalente contrarrestando enfermedades y situaciones de riesgo. De igual manera, los cuidadores quienes asumen el cuidado de bebés, niños y niñas y que junto con otros profesionales, como psicólogos, que pretenden brindar una atención especializada.

Igualmente, docentes, directivos y madres comunitarias que desempeñan su labor con respecto a la orientación de procesos de aprendizaje y formativos que contribuyen al niño en su construcción de sujeto cognoscente y de derecho. Los agentes educativos deben reunirse todos en el ámbito comunitario por la formación de esos seres humanos que en el futuro aportaran al desarrollo de la sociedad a la que pertenecen, ya que se verá permeada por los esfuerzos en común de aquellos que se preocupan por la infancia.

Todas las personas que interactúan con la infancia intervienen en gran medida en la construcción de su identidad y les posibilitan vivir experiencias que les generan aprendizajes.

## IMAGINARIOS

Los imaginarios sociales hacen parte de representaciones que posee un sujeto y son usados generalmente como ideologías, cosmovisiones y pensamientos encarnados en la conciencia. Este concepto se presenta como una herramienta o un elemento de la sociedad que es comúnmente utilizado en cada sistema social diferenciado, la realidad es percibida de forma particular, lo cual permite afirmar que no puede haber una verdad única sino múltiples verdades. “Al considerarlos como esquemas socialmente contruidos que permiten percibir, explicar e intervenir en lo que se considera como realidad, serían la estructura de base de todo edificio social” (Pintos, 2005, p. 234); los imaginarios se presentan como aquellas construcciones mentales que conforma cada sujeto dependiendo de lo que sabe, conoce y experimenta, esto le permite expresar su opinión frente a algo, o a alguien, cuando le sea requerido.

Así pues, los imaginarios se inscriben dentro de la sociedad como sistema de interpretación del mundo; “Los imaginarios se conciben como un tipo de pensar abstracto, es decir, como una capacidad psíquica” (Dittus, 2008, p. 280). En efecto, los imaginarios son eso que permite entender el sentido social de las cosas, proponer una interesante manera de abordar la otredad y, a la vez, condicionan la mirada que dirigimos hacia los demás; son esquemas de significado a partir de los cuales se comprende la realidad.

Al interactuar con otras personas, se adquiere información que, al ser confrontada con los conocimientos previos, permite establecer nuevos juicios, formular inferencias que puedan dar sentido a lo que sucede en el mundo; “Los imaginarios son esquemas de significado a partir de los cuales entendemos la realidad” (Randazzo, 2012, p. 55), de esta manera, cada persona utiliza toda la información que recibe y mentalmente la analiza para luego, a partir de sus

creencias, quedarse con lo que considera verídico, esto le permite ofrecer una opinión en el momento que lo requiera, este tipo de pensamientos o esquemas mentales se consideran abstractos que se inscriben dentro de la sociedad como un sistema que lleva a la comprensión del mundo.

En definitiva, los imaginarios o concepciones de infancia en la posmodernidad son determinados en primer lugar por cada disciplina, desde donde cada agente educativo se expresa dependiendo la experiencia que adquiere laboralmente. La realidad es una, pero cada ser humano realiza su propia interpretación de la misma y define la forma en que la enfrenta, los imaginarios de infancia son diversos, cada sujeto la apropia dependiendo de aspectos sociales, económicos y culturales que caracterizan cada época y en este caso que hacen parte de la posmodernidad.

## MÉTODO

El enfoque del estudio se enmarcó dentro de una investigación cualitativa, teniendo en cuenta que los estudios cualitativos buscan la interpretación de un fenómeno en su entorno natural, por ejemplo, recabando información entre las personas involucradas. Así mismo, está enfocada como un tipo de investigación descriptiva, que es aquella que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier otro evento sometido a investigación; en otras palabras, miden diversos aspectos o dimensiones del evento investigado. Ander Egg (1987) los define como aquellos cuyo objetivo es caracterizar un evento o situación concreta, indicando sus rasgos peculiares o diferenciadores.

Por otra parte, para el desarrollo de este proceso investigativo se siguieron tres fases fundamentales que ayudaron al cumplimiento de los objetivos propuestos para este trabajo. La primera de ellas referida a la fase descriptiva,

que hace referencia a la selección de los informantes, aplicación del instrumento, seguida de la captación de la información. En segundo lugar, la fase categorial, que permite analizar los hallazgos a la luz de las categorías inmersas y preestablecidas en las preguntas, para la sistematización. Además, los datos se relacionan con los objetivos planteados y la teoría revisada para una correcta interpretación. Por último, la fase de análisis, en donde se establecen las concepciones que efectivamente emergen en los informantes, tanto en los discursos como en las conversaciones, para la presentación de resultados.

## PARTICIPANTES

La unidad de trabajo de esta investigación estuvo conformada por veinte profesionales de diferentes disciplinas, entre los cuales se encuentran dieciséis mujeres y cuatro hombres, que se encuentran ubicados en la ciudad de Tunja, en donde se desempeñan según su labor. Al tener variedad de disciplinas se reúnen además diversas instituciones como colegios públicos y privados, Centros de Desarrollo Infantil, jardines infantiles, fundaciones que trabajan con personas en condición de discapacidad, universidades y clínicas, en donde cada agente educativo se desenvuelve.

## INSTRUMENTO

Para el desarrollo de este trabajo investigativo, se utilizó un modelo de entrevista semiestructurada que permitió la recolección de información. En la recolección de información se utilizaron preguntas abiertas, en donde el entrevistado debía argumentar cada una de sus respuestas. Fueron realizadas a diferentes agentes educativos como docentes, estudiantes de licenciatura, psicólogos, médicos, abogados, docentes universitarios y egresados de la Licenciatura en

Educación Preescolar. Se realiza una entrevista que consta de cuatro preguntas, las respuestas de cada entrevistado fueron grabadas y se suscitó una conversación de forma natural y espontánea.

Simultáneamente, fue entregado el Formato de consentimiento informado a cada uno de los entrevistados constatar el permiso para la obtención de la información y la utilización de los datos.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la posmodernidad, la infancia ha adquirido un rol propio que ha generado nuevas formas de experiencia social, en donde se dio paso a una redefinición de políticas públicas, relaciones familiares y educativas, estas se han modificado en gran medida afectando la construcción de identidad en los niños. La transformación dada en las experiencias infantiles ha conmovido a diversos agentes educativos y ha sido referente de múltiples tránsitos, afectados cada día más por aspectos como la desigualdad, la creciente del mercado y los medios masivos de comunicación que están promoviendo otros tipos de socialización y están cumpliendo funciones pedagógicas que atraen nuevas referencias culturales para los niños. Es posible observar que este fenómeno cultural y económico ha configurado nuevos rasgos en la sociedad por el afán de construir un nuevo imaginario sobre infancia; desapareció la infancia que recuerdan los docentes, estudiantes, psicólogos y demás adultos, esa caracterizada por juegos tradicionales, juegos de calle y por el contacto cercano con entornos naturales.

Por otra parte, en la actualidad, a pesar de las políticas públicas y los derechos de los niños, se presentan situaciones en donde se ve amenazada la vida, para lo cual es indispensable saber que “Pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto

social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia” (Carli, 2016, p.36), este nuevo tiempo de infancia requiere replantear las relaciones entre adultos y niños, lo cual ayudará a considerar al niño como sujeto que está en construcción, que juega, experimenta y que puede enfrentarse a diversas situaciones sin importar las dificultades ni su complejidad. La actualidad ha definido nuevas formas de ser niño o niña, nuevos espacios de interacción y de encuentro con otros, mostrando nuevas realidades y nuevos propósitos que requieren de grupos de trabajo entre profesionales, con el fin de garantizar el pleno desarrollo y un mayor reconocimiento de la infancia en la sociedad.

Igualmente, es oportuno reconocer que cada disciplina identifica la infancia dependiendo su campo, de aquí se desprenden los imaginarios que cada uno posee sobre la infancia y la posible diversidad en los mismos, los profesionales encargados de la atención o que se encuentran en cercanía con niños y niñas poseen diferentes perspectivas sobre lo que es y ha sido la infancia a lo largo de la historia, es así como la unión y la formación de un equipo de trabajo entre estos posibilita una mejor atención y, por supuesto, se brindan mayores oportunidades de desenvolvimiento en la sociedad para cada infante; es entonces importante resaltar las concepciones que algunos agentes educativos dieron a conocer; en primer lugar, se refieren maestras en formación, docentes activos de educación preescolar y docentes universitarios quienes se asemejan al ofrecer puntos de vista más educativos y pedagógicos, entonces se encuentran imaginarios referidos a las necesidades que se presentan en el aprendizaje, el papel desempeñado por la escuela, la importancia del estudio correspondiente a las teorías e historicidad, el contacto directo con la infancia en contexto, la relevancia de los proyectos pedagógicos tanto lúdicos como investigativos, entre otros.



Lo anterior, deja en claro un concepto posmoderno de infancia que es caracterizada por una preocupación por resaltar las habilidades de los infantes, “Si bien muchos son los signos de uniformización de la cultura infantil como resultado de la globalización, la creciente desigualdad social genera una mayor distancia entre las formas de vida infantil” (Cohen, 2009, p. 120), es por esto que su interés para con la infancia se acerca en tal medida que cada contacto con la misma sea medido por las necesidades y motivaciones de cada uno y se brinden oportunidades para su participación.

En segundo lugar, se encuentran médicos, estudiantes de medicina y psicólogos, los cuales refieren imaginarios relacionados con la atención prevalente en salud, la detección oportuna de enfermedades, la identificación de posibles problemas psicológicos, la valoración en salud que reúna aspectos sociales, familiares y psicológicos, la importancia de contar con profesionales calificados para el servicio y atención de niños y niñas, de esta manera se denotan imaginarios de infancia relacionados con su protección y referidos a la atención primaria, principalmente a temas de salud y prevención de enfermedades, lo que está en concordancia con el Lineamiento Técnico de Salud para la Atención Integral a la Primera Infancia, en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre que afirma que “La Salud Infantil es una prioridad nacional, por eso el Ministerio de Salud y Protección Social considera que la Atención a la Primera Infancia es definitiva para una vida saludable” (2013, p. 56), desde esta perspectiva se promueve la protección y la preservación de la vida de niños y niñas, desde el momento de su gestación y se procura su buen desarrollo físico y mental.

Por último, se refiere una perspectiva legal, con la opinión de una abogada, quien ofrece un imaginario de infancia con respecto a las políticas públicas y sobre todo la legalidad y las normas existentes, se resalta que, en términos legales, la

infancia ha sido visible en gran medida, pero se encuentra con la desfavorabilidad de que no siempre son naturalmente efectivas y por esto se escuchan a diario situaciones en donde los derechos de niños y niñas son vulnerados de una u otra forma. “La construcción de la política pública para la primera infancia, surge a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia” (Documento Conpes, 2007, p. 122), debido a las nuevas realidades sociales, a las cuales se ha visto enfrentada la infancia han surgido modificaciones relevantes en la formulación de las políticas públicas, orientadas a mejorar las condiciones de salud y nutrición de los niños.

Desde otra perspectiva, se conversa acerca de la niñez, siendo esta una etapa que está presente a lo largo de la vida del ser humano, las experiencias y situaciones que se hayan vivido durante esta serán trascendentales para cada persona. Los recuerdos más comunes que se encuentran entre los entrevistados giran en torno a los juegos principalmente, aquellos juegos de calle con vecinos y familiares, o de colegio con compañeros de estudio y amigos. El juego, al presentarse como acto en donde se pueden establecer relaciones con otras personas y donde cada quien puede desplegar sus capacidades individuales, generando espacios de autonomía y reflexión, en los cuales pueden ser ellos mismos, divertirse, compartir y aprender.

Por lo anterior, los recuerdos de juego prevalecen ya que permitieron una transformación de la realidad y fue y será una práctica en razón de satisfacción. “Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento” (Huizinga, 1972, p. 20), los juegos llegan a absorber tanto el momento que por esto se transforma en cultura; fue claro ver que en las respuestas de los entrevistados los juegos resaltados eran tradicionales o

inventados por la misma situación de juego, lo que deja ver cómo ha sido la evolución con respecto a los juegos encontrados o practicados en la actualidad.

El segundo de los aspectos que se resalta en los recuerdos, se refiere a la escuela o institución educativa a la que los entrevistados señalan como el lugar donde desarrollaron su etapa escolar, de donde emergen recuerdos sobre la poca o mala adaptación; cuando un niño o niña abandona su núcleo social primario es acogido por la pedagogía, quien recurre a variedad de herramientas para distribuir saberes a la población infantil, “La niñez es recogida por la pedagogía para someterla al régimen epistemológico de su observación y análisis y al régimen institucional que garantizará su encierro” (Narodwski, 1994, p. 25), es aquí donde nacen recuerdos sobre la escuela, los profesores y compañeros, los cuales fueron motivo de aprendizaje y de estimulación de las habilidades cognitivas. Por otra parte, cuando los entrevistados hacen referencia a la poca o mala adaptación con este escenario, se puede ver reflejada la diversidad en praxis docente ejecutadas y quizás en los modelos educativos elegidos por estas instituciones, quienes en su mayoría direccionan las labores pedagógicas.

En cuanto a la familia o al contexto familiar, esta se presenta como la primera entidad a la que se adhiere un niño o niña y con quienes establece sus primeros contactos y experiencias, en donde recibe apoyo y acompañamiento que promueven la educación afectiva y el desarrollo de diversas habilidades para enfrentarse a la sociedad. La familia va más allá del cumplimiento de necesidades básicas como la alimentación y los cuidados, interviene, además, en gran medida, en el desarrollo social y emocional; el ambiente en el que crecen los niños determina elementos trascendentales por el resto de su vida, es por esto que es común que los entrevistados refieran a sus familias en recuerdo por aquellas actividades y momentos que vivieron y que los llevaron a

espacios de aprendizaje. “La familia le ayuda a los niños y niñas a aprender quienes son, desarrollar su personalidad y les brinda apoyo emocional” (Rosales, 2009), la familia se presenta como uno de los componentes fundamentales para la sociedad, es aquí donde un sujeto puede establecer vínculos o afinidades que le permiten proyectarse y desarrollarse.

El reconocimiento de la infancia ha sido un proceso que, a través de los años, se ha venido dando, sin embargo, hay diversidad de opiniones sobre la forma en que en la actualidad ha sido visible; la mayoría de los entrevistados afirman que sí lo ha sido, debido a diferentes aspectos como la posibilidad de escuchar sus puntos de vista, de dejarlos tomar decisiones, por mínimas que sean, y considerarlo como sujeto autónomo, cognoscente, y por supuesto como sujeto de derecho, “Los paradigmas que definían a la niñez se transforman nuevamente, principalmente aquellas representaciones vinculadas a la obediencia de los más pequeños y la práctica de la autoridad por parte de los mayores” (Cohen, 2009, p. 120), a esto se refiere la posibilidad de considerar la infancia como un estado que permite otro tipo de construcciones y participaciones significativas.

Sin embargo, en la actualidad la lógica del mercado y del consumo se ha convertido en el factor determinante de muchos de los procesos referidos a los niños y niñas, de esta manera se logra comprender la posición de quienes entre los entrevistados consideraron que no ha sido visible, puesto que ha sido opacada por algunos avances principalmente tecnológicos, y por otro lado han sido foco de innumerables abusos y situaciones de peligro.

Continuando, vivimos en un mundo lleno de significados y de sentidos que son determinados por las vivencias personales y son entendidos como base de la estructura social, convirtiéndose en representaciones de la realidad; los imaginarios buscan proporcionar elementos para describir

algo, ese algo que se procura sea potenciador de nuevas realidades.

Al hablar de imaginarios o concepciones sobre infancia, se hace claridad sobre aquellos aspectos que una persona, y en este caso específico un agente educativo, posee en su esquema mental alguna noción de lo relacionado con esta, partiendo desde su experiencia profesional, laboral y personal; en este sentido “Los esfuerzos teóricos contemporáneos tienden a conceptualizar los imaginarios sociales como unas matrices de sentido que permiten comprender, dar forma a la experiencia, incorporarla y comprenderla dentro de lo que ya sabemos” (Pintos, 2005, p. 52). Por lo anterior, los entrevistados poseen imaginarios de infancia relacionados con lo que han vivido y con la cercanía que han tenido con la misma, es claro ver que muchos coinciden en aspectos como la forma en que deben ser tratados, las habilidades que los caracterizan y la importancia que la infancia, los niños y niñas adquieren en la sociedad, pero así mismo, difieren en aspectos específicos dependiendo de la profesión, como es el caso de la salubridad y la atención primaria, las valoraciones psicológicas, la defensa legal y la importancia de la educación de calidad.

En pleno siglo XXI, hablar sobre el reconocimiento de la infancia o del niño y la niña como sujetos sociales, de derecho, lúdicos, políticos y cognoscentes, requiere tener en cuenta variedad de transformaciones desde lo tecnológico hasta lo cultural, llegando al caso de referirse a la posmodernidad, lo que revela haber dejado de lado situaciones y enfrentarse a una nueva era.

La infancia ha sido resaltada como construcción de la modernidad y por esto ha llevado un progreso a nivel conceptual y práctico hasta la actualidad, surgen nuevos modelos en donde los intereses y las necesidades no son las mismas, y en donde el rol de cada agente educativo requiere transformaciones. “Hoy resulta cada vez más difícil sostener

los viejos significantes que acompañaban a los niños de la modernidad: obedientes, dependientes, heterónomos, inocentes, dóciles” (Corea & Lewkowicz, 1999, p. 25), en este sentido, las nuevas estructuras posmodernas provocan nuevas identidades infantiles que requieren de acciones como el aprendizaje por la experiencia, las posibilidades de escucha, las valoraciones médicas y de salud integrales, las oportunidades para el niño de ser sin ninguna limitación, de tener acceso a una educación de calidad, a una familia que lo acompaña y a una sociedad que lo reconoce, que reconoce sus derechos y que lo considere como sujeto autónomo y activo en y para la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán y Presses Universitaires de France, Colección Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia. Editorial Papiro.
- Amaya, D. (2012). *Formación religiosa católica en la familia colombiana: de la libertad a la responsabilidad*. Bogotá: Colombia. Universidad Santo Tomás.
- Aragón, A. & otros. (2016). *Hablemos de infancia II. Hacia una pedagogía crítica sobre la infancia*. Cali: Colombia. Universidad de San Buenaventura.
- Araque, C. & otros. (2012). *El concepto de agente educativo para la atención a la primera infancia en Colombia*. Medellín: Colombia. Universidad San Buenaventura.
- Ariès, P. (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.
- Baquero, R. & Narodowski, M. *Escuela y construcción de la infancia. ¿Existe la infancia?*, Buenos Aires Editorial Miño y Davila.

- Bower, L. (2009). *El niño en el contexto posmoderno. ¿Los niños de hoy no son como los de antes?* Universidad Nacional de San Luis. México.
- Bradley, B. Infancia y paraíso. Teorías del desarrollo e ideas previas sobre la infancia. En: *Cyberinfancia. Revista virtual de educación inicial*.
- Camacho, C. (2014). *Sociedad y educación, una mirada actual*. Bogotá, Universidad de la Salle.
- Canto, E. (2012). *Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma*. Valencia: Venezuela. Universidad de Carabobo.
- Cañizalez, N. & Pulido, O. (2014). *Infancia una experiencia filosófica en el cine*. Artículo de reflexión. Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Carli, S. (1999), *De la familia a la escuela*. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires, Santillana.
- \_\_\_\_\_. (comp.), (2006), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2011), *La memoria de la infancia*. Buenos Aires, Paidós.
- Casas, F. (2006). *Infancia y representaciones sociales*. Instituto de Investigaciones sobre calidad de vida. Universidad de Girona. España.
- Castro, M. (2015). *Apuntes históricos y conceptuales sobre infancia*. Argentina. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castellar, A. (2010). *Familia y homoparentalidad: una revisión del tema*. Cali: Colombia. Universidad Icesi.
- Cohen, S. (2009). *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad*. Ponencia presentada en el IV congreso argentino de salud mental. Tucumán, Argentina.
- Cohen, D. (1998). La violencia en los programas televisivos. *Revista Latina de Comunicación Social* 6.
- Cordero, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los*

- derechos de las niñas y los niños*. Lima: Perú. IFEJANT.
- Corea C. y I. Lewkowics (1999), *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires, Lumen.
- Cortés, J & Ortegón, E. (2008). *Concepciones de infancia que tienen las educadoras de transición y primero para la organización de espacios de trabajo especializados en la IED “Diosa chía”*. Chía, Cundinamarca. Universidad de la Sabana.
- Cousiño, F. & Foxley, A. (2011). *Políticas públicas para la infancia*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Dencik, L. (1992). *Creciendo en la era posmoderna: el niño y la familia en el Estado de Bienestar*. Facultad de psicología. Universidad de Barcelona.
- Domínguez, J. & Lugo, A. (2013). *La ciencia social crítica y la escuela de Fráncfort*. Revista visión electrónica. Bogotá: Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Documento Conpes Social. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Bogotá: Editorial ICBF, Colombia.
- Documento base. *Lineamiento Técnico de Salud en la Primera Infancia. Estrategia Nacional de Cero a Siempre*. Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. Editorial ICBF: Bogotá, Colombia.
- Duarte, E. (2011). *Transformación de los imaginarios de infancia en concepciones de las estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil*. Bogotá: Colombia. Universidad Libre.
- Duchastsky, S. (2010). *escuelas en escena*. Buenos aires, Paidós.
- Escobar Londoño, J. V. González Álzate, M. N. & Manco Rueda, S. A. (2016). *Mirada pedagógica a la*



concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, pp. 64-81.



6

CAPÍTULO  
SEIS

## SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA: SURGIMIENTO DE UN CAMPO DE ESTUDIO, EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS

*María Victoria Alzate Piedrahíta*<sup>26</sup>

La “nueva matriz de socialización de la infancia” en la modernidad actual, se encuentra en plena evolución. Determinar sus características principales conduce a conjugar los paradigmas de la sociología de la infancia francófona (“sociologie de l’enfance”) y anglófona (“Childhood Studies” y “Sociology of Childhood”), con los nuevos modos de interpretación de nuestro tiempo, llámese modernidad, post-modernidad, modernidad tardía, segunda modernidad o hipermodernidad, que se caracteriza por una reflexividad estrechamente vinculada al redescubrimiento de los riesgos que rodean a la infancia hoy. No es posible seguir pensando la infancia desde un solo paradigma. Por el contrario, preguntar o interrogar a partir de la evolución de la posición y el estatuto de la infancia estas nuevas sociologías, principalmente orientadas hacia el análisis de los procesos de individualización, conduce a discutir y argumentar los

---

<sup>26</sup> María Victoria Alzate Piedrahíta. Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. Correo electrónico: mvictoria@utp.edu.co

aportes de las diferentes sociologías. Porque sigue estando pendiente aún la necesidad de construcción de modos de articulación teórica y metodológica que permitan comprender a la infancia, tanto en su posición estructural, como en sus diferentes dimensiones y su globalidad, y a los niños y niñas como grupo social e individuos, respectivamente.

Solo hasta hace poco tiempo (década del ochenta del siglo XX), la infancia mereció la atención de la sociología, desde entonces, y de manera paulatina, ella se convierte en un objeto de investigación independiente. Este desplazamiento se interesa por un objeto y sujeto social, cuya imagen es a la vez objeto de fascinación y de controversias: la infancia. Imagen que oscila entre numerosas contradicciones, particularmente visibles en los títulos de gran cantidad de publicaciones: niño rey, niño víctima, y con frecuencia, niño problema, entre otros. Así, hoy ya no es posible considerar los problemas educativos que implican a la escuela, la familia o los medios de comunicación, sin preguntarse sobre el nuevo estatuto de la infancia en la modernidad actual. Así, de personaje fantasma, cuasi invisible, que interesa de manera marginal a los sociólogos de la educación o de la familia, la infancia se convierte en una de las figuras mayores e importantes de la modernidad y de sus sociólogos. Esta figura (infancia) se cristaliza y encarna, en el corazón de un movimiento general de desinstitucionalización, de una parte, de los últimos vínculos sociales y, de otra parte, por las dificultades de la transmisión, que cuestionan y sacuden fuertemente nuestros marcos de representación y de interpretación de sus modos contemporáneos de socialización.

Pensar nuestras representaciones e interpretaciones sobre la socialización de la infancia contemporánea al margen de los marcos institucionales de socialización, no permitiría prácticamente salir de las dificultades existentes hoy, luego se hace indispensable, preguntarse por sus relaciones

recíprocas y sobre la acción misma de la infancia, considerada como un actor social pleno.

En este contexto, la ponencia se focaliza en dos aspectos: 1) La configuración de los elementos fundamentales de un campo de investigación sobre la infancia en un contexto de creciente indagación e intervención y urgencia social; y 2) el planteamiento de elementos claves de la “nueva” matriz de socialización de la infancia como fundamento sociológico emergente en los estudios sobre la infancia hoy.

## INTRODUCCIÓN

Solo hasta hace poco tiempo (década del ochenta del siglo pasado), la infancia mereció la atención de la sociología, y desde entonces y de manera paulatina, ella se convierte en un objeto de investigación independiente. Este desplazamiento se interesa por un objeto y sujeto social, cuya imagen es a la vez objeto de fascinación y de controversias: la infancia. Imagen que oscila entre numerosas contradicciones, particularmente visibles en los títulos de gran cantidad de publicaciones: niño rey, niño víctima, y con frecuencia, niño problema, entre otros.

Así, hoy ya no es posible considerar los problemas educativos que implican a la escuela, la familia o los medios de comunicación, sin preguntarse sobre el nuevo estatuto de la infancia en la modernidad actual. Así, de personaje fantasma, cuasi invisible, que interesa de manera marginal a los sociólogos de la educación o de la familia, la infancia se convierte en una de las figuras mayores e importantes de la modernidad y de sus sociólogos. Esta figura (infancia) se cristaliza y encarna, en el corazón de un movimiento general de desinstitucionalización, de una parte, de los últimos vínculos sociales y, de otra parte, por las dificultades de la transmisión, que cuestionan y sacuden fuertemente nuestros marcos de representación y de interpretación de sus modos contemporáneos de socialización.

Pensar nuestras representaciones e interpretaciones sobre la socialización de la infancia contemporánea al margen de los marcos institucionales de socialización, no permitiría prácticamente salir de las dificultades existentes hoy, luego se hace indispensable preguntarse por sus relaciones recíprocas y sobre la acción misma de la infancia, considerada como un actor social pleno.

Se podrían multiplicar las señales y los síntomas de este renovado interés por la infancia, ya sea en el plano mediático, político o científico: la declaración internacional de los derechos de la infancia, multiplicación de publicaciones, procesos contra los abusadores de la infancia, manifestaciones públicas por los derechos y el respeto a la infancia, la cultura específicamente infantil y el consumo, etc.

Ahora bien, no se desconocen de ninguna manera, los trabajos sobre la sociología y la infancia realizados en nuestro país<sup>27</sup>. Sin embargo, por razones del alcance conceptual del documento, se hará referencia en particular a la producción anglófona y francófona. El movimiento internacional de investigación sociológica sobre la infancia existe desde hace unos veinte años, y se organiza no solo alrededor de la “Asociación internacional de sociología”, sino también en las ramas especializadas de la Asociación americana de sociología, en la red escandinava “Norban” y

---

<sup>27</sup> Se destacan en Colombia, dos importantes trabajos recientes y de referencia, con enfoque de “estado de cuestión”: Dora Lilia Marín-Díaz y Ana Cristina León-Palencia. *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional. 2018. Colección Pedagogía e Historia. Absalón Jiménez Becerra. *Emergencia de la infancia contemporánea. 1968-2006*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, 2012. Igualmente, es pertinente la referencia a los diez y seis (16) volúmenes de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* publicada por Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y la Universidad de Manizales.

las sociedades alemanas, inglesas y francófonas<sup>28</sup>.

Como lo plantean, Qvortrup (1995, 2001) y Prout (2005), la sociología de la infancia surgió en el espacio anglófono con el apoyo de los trabajos estadounidenses y en un diálogo constante con la sociología de la infancia alemana, diez años antes que los trabajos francófonos. Se trata del campo anglosajón. Así, en el interior de la ISA (International Sociological Association) nace, en 1986, el comité Sociological Childhood creado e impulsado por Jeans Qvortrup. Este sociólogo de origen danés, dirige por primera vez el proyecto de gran envergadura (1987-1992) *Childhood as a social phenomenon*, con sede principal en Viena-Austria, y que reunió investigadores provenientes de catorce países europeos. El objetivo del proyecto fue establecer una comparación entre países y lograr que la infancia ocupe un lugar en la agenda científica y una autonomía como campo de indagación. Luego vendrá, en Gran Bretaña, el programa *Childhood from 5 to 16*, dirigido por Alan Prout y financiado por el Economic and Social Research Council, que va a dar un importante impulso e importancia a la temática, en particular a la infancia como actor. Luego en el seno de la ESA (Association européenne de sociologie) se crea un grupo de investigación *Sociology of Children and Childhood*. Revistas como *Sociological Studies of Children*, luego la revista *Childhood, a journal of global child research*, publicada por el Child Center de Trondheim, en Noruega, juega un papel importante de asociación y difusión.

---

<sup>28</sup> En el marco de un número de la revista del Instituto de Sociología de Bruselas, denominado “Enfance et Sciences sociales” en 1994 y en los dos números de 1998 y 1999 de la revista “Éducation et Sociétés” (*Revue Internationale de Sociologie de l'éducation*), publicada por la editorial belga DeBoeck, en este caso con el título monográfico de “Sociologie de l'enfance 1 y 2”), se expone una síntesis basada en la revisión de la literatura anglófona, pero sobre todo francófona. En el espacio francófono la obra y la actividad organizacional de la socióloga francesa Régine Sirota es fundamental.

Dicho lo anterior, si globalmente la aparición de una sociología de la infancia es concomitante con la decadencia de los grandes relatos sociales, este objeto aparece al mismo tiempo que la puesta en discusión o cuestionamiento de las teorías de la socialización. Este cuestionamiento surge a la luz de un retorno general hacia el actor, del volver a descubrir las teorías del interaccionismo simbólico y las teorías interpretativas, en un primer momento, que después repercutirá con la puesta en evidencia de una fuerte desinstitucionalización y el crecimiento de las teorías del individualismo. Esta corriente social evidencia la complejidad de las experiencias sociales de los individuos y el trabajo de construcción individual de la subjetividad, considerando, ante todo, al individuo adulto y tomando en cuenta tardíamente al infante. Atrapado en los meandros de este nuevo modo de fabricación de los lazos sociales, el infante ocupa, no obstante, una posición particular en la modernidad que es necesario establecer o determinar y comprender, porque este sujeto social, en su alteridad, continúa estando en el centro de los desafíos simultáneos de transmisión y de renovación de nuestras sociedades y de nosotros los sujetos adultos.

Una revisión inicial de la literatura, permite plantear de manera sintética los elementos del problema de investigación: qué entender por sociología de la infancia hoy, desde la perspectiva francófona y anglófona arriba señalada (Qvortup, 1995, 2000; Prout, 2005; James & Prout, 1990; Corsaro, 1997; Sirota, 1994).

## SEIS CUESTIONAMIENTOS FUNDAMENTALES

En este contexto, cinco cuestionamientos preliminares y orientadores, permitirían aproximarse al núcleo del problema a estudiar, a saber:

1. *¿Un campo autónomo?* Se trata de reunir, de manera razonable, la compleja diversidad de trabajos sobre la



infancia provenientes de la historia sobre el cuerpo infantil, de la historia de las mentalidades, de la perspectiva foucaultiana, del enfoque de la “fabricación de la infancia maltratada” o de los trabajos sobre el juguete en la infancia, los discursos especializados y la construcción de representaciones de la infancia, la sociología de la infancia, las políticas sociales e infancia, el niño y la niña como actor social y la cultura infantil hoy, entre otros.

3. *¿Cuál edad de la vida?* La respuesta a esta pregunta implica adoptar un “corte” sobre el eje temporal o cronológico, para establecer la definición de la categoría de infancia y su representación, sus límites y su relación con los inicios de la escolaridad y su visibilidad o invisibilidad estadística en las políticas públicas, entre otros aspectos. Las definiciones asociadas (*¿qué es la infancia hoy?*), no solo estructuran las políticas sociales, también influyen sobre las prácticas cotidianas en términos de parentalidad, de cuidado y de educación a través de la vulgarización y la difusión de saberes expertos. Aquí el eje de las temporalidades, de los espacios de socialización y sus dispositivos institucionales se cuestionan para responder a la definición de la infancia hoy.

4. *¿Cuáles instancias o territorios?* El análisis de la noción de socialización, asunto que fundamentó el cuestionamiento que condujo a la emergencia de la sociología de la infancia, tanto en el campo anglófono como francófono, sigue siendo actual, porque ella no se puede limitar a los espacios acostumbrados y claramente establecidos (familia y escuela). Así, urge entonces una recomposición de los espacios de socialización y tener en cuenta, además de los señalados, el mercado y los medios en la modernidad actual.

5. *¿Sociología de la infancia francófona o sociología anglófona?* Sin duda, la sociología anglófona desbrozó el camino hasta llegar a constituirse, a su manera, como campo de estudio e intervención, si bien existe una relativa cercanía

entre las dos tradiciones sociológicas señaladas. Las referencias mutuas funcionan como legitimación del campo y como fuente de inspiración y de referencia. Aquí señalamos solamente las decisivas publicaciones en lengua inglesa de Allison James y Alan Prout (1990), Jens Qvortrup (1995) o de William Corsaro (1997). De otra parte, la manera francófona de constitución del campo de estudios sobre la infancia, remite a los estudios de Regine Sirota, a las sutiles elaboraciones sociológicas sobre el “oficio de alumno” y el “oficio de niño” (Chamboredon & Prévost, 1973; Sirota, 1994) y los nuevos modos de conceptualización de estas experiencias sociales de François Dubet (2002).

6. *¿Sociología de la infancia o “Childhood studies”?* En la tradición francesa, la psicología, después de haber “capturado” científicamente a la infancia en las ciencias de la vida, al lado de la biología en los años ochenta del siglo pasado, abandonó a la infancia en su vida cotidiana, y se limitó a su observación en laboratorio en los marcos cognitivistas. En consecuencia, como bien lo muestra Régine Sirota (1994), entre otros, dejó el campo libre a los sociólogos, quienes, en un retorno a la teoría del actor marcada por las teorías interpretativas y el interaccionismo simbólico, vuelven a descubrir a la infancia como actor mediante los estudios de “oficio de alumno” y “oficio de niño o niña”. Dos articulaciones son fundamentales en esta dinámica de la sociología francesa respecto a la infancia: la relación sociología y psicología, de una parte, sociología y filosofía, de la otra. En un diálogo tirante y estrecho, según Regine Sirota (1994), estas articulaciones explicarían las especificidades francófonas de la sociología de la infancia alrededor de una relectura reflexiva y crítica de los trabajos de la psicología infantil. Así, sus representaciones discursivas de la infancia contemporánea son objeto de una mirada cada vez más interdisciplinaria que reúne teorías y métodos de la historia, sociología, antropología, derecho,

entre otras; en el contexto de una aproximación y lectura del campo anglófono de los “Childhood Studies” que han tendido a desarrollarse alrededor de una sociología de la infancia como su columna vertebral, afirmando así la necesidad de una interdisciplinariedad (Prout, 2005).

La necesidad de un diálogo entre las diferentes sociologías podrá ser más clara como resultado de la lectura de sus elementos fundamentales de cartografía metodológica y conceptual, destinada a situar los aportes de sus obras, que marcaran la fecundidad de algunas pistas y enfoques que merecen desarrollo para el establecimiento del campo de estudios sobre la infancia de inspiración sociológica.

#### **“NUEVA MATRIZ” DE SOCIALIZACIÓN DE LA INFANCIA Y LA CONSTITUCIÓN DEL CAMPO DE LA “NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN”**

A continuación, se plantea un aspecto fundamental de la constitución del campo de la llamada “nueva sociología de la infancia” como una contribución a la formación de especialistas en estudios de infancia y a su divulgación en contextos hispanoamericanos: la “nueva matriz” de socialización de la infancia.

En primer lugar, la “nueva matriz de socialización de la infancia” para retomar la expresión de Stephen Kline (1993), en la modernidad actual, se encuentra en plena evolución. Determinar sus características principales conduce a conjugar los paradigmas de la sociología de la infancia con los nuevos modos de interpretación de nuestro tiempo, llámese modernidad, post-modernidad, modernidad tardía, segunda modernidad o hipermodernidad, que se caracteriza por una reflexividad estrechamente vinculada al redescubrimiento de los riesgos que rodean a la infancia hoy. No es posible seguir pensando a la infancia desde un solo paradigma. Por el contrario, preguntar o interrogar a partir de la evolución de la

posición y el estatuto de la infancia estas nuevas sociologías, principalmente orientadas hacia el análisis de los procesos de individualización, lleva a discutir y argumentar los aportes de las diferentes sociologías. Porque sigue pendiente aún la necesidad de construcción de modos de articulación teórica que permitan comprender a la infancia tanto en su posición estructural como en sus diferentes dimensiones y su globalidad, a los niños y niñas como grupo social e individuos, respectivamente.

En segundo lugar, en el contexto hispanoamericano, existe un creciente interés por los estudios de infancia desde la perspectiva de la sociología francófona e inglesa y los “Childhood Studies”. Así, el conocido sociólogo de la infancia de origen español Iván Rodríguez (2007), manifiesta que la ausencia de traducciones al español de los estudios sobre infancia de tradición anglosajona, genera un desconocimiento que hay que lamentar: “La investigación empírica con menores es, hoy, un campo emergente en el campo de la práctica sociológica. Existe ya un conjunto interesante de monografías en las que se aborda explícitamente la investigación sobre/con la infancia, si bien hemos de lamentarnos que la mayor parte de ella no está disponible en castellano por proceder de los grandes ámbitos del desarrollo de este nuevo acercamiento a la infancia: la sociología de habla inglesa.” (p. 72). Igualmente, en esta misma perspectiva, la socióloga chilena Iskra Pavéz (2012), considera que el reducido número de traducciones al castellano de trabajos especializados anglosajones sobre la infancia, podría ser motivo de cierta fragilidad teórica y metodológica en los estudios de nuestra región, y anota: “Estas publicaciones conforman las bases teóricas de la Sociología de la Infancia, pero lamentablemente la mayoría de ellas no han sido traducidas al castellano y tal vez por esta razón permanecen desconocidas o marginales en los debates sociológicos hispanoamericanos.” (p. 91). Ahora

bien, en España, la destacada socióloga de la infancia Lourdes Gaitán (2006a, 2006b, 2018), llama la atención sobre la necesidad de un diálogo con las tradiciones francófonas y anglófonas como un camino de apertura y emprendimiento de estudios comparativos sobre el estado actual de la infancia a nivel mundial, en los que el ámbito hispanoamericano ocupe un lugar.

## CONCLUSIONES

Es necesario construir convergencias, y romper con los compartimentos estancos al interior de la sociología, para construir un campo sólido, que permita comprender las lógicas de ese “mediador” que es la infancia y sus evoluciones de estatuto en la globalidad actual.

Concebir a la infancia como actor, implica entenderla como un objeto estructural de la sociedad e interpelar las teorías actuales sobre el individualismo, para comprender el sujeto niño y niña, desde las relaciones sociales estructurales, relaciones de clase, de género y de generación.

Elaborar una complementariedad interna de enfoques metodológicos, sean etnográficos, estadísticos o teóricos, para asumir la especificidad de la infancia como objeto de investigación a nivel individual y estructural de la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chamboredon, J-C. & Prévot, J. (1973). *Le métier d'enfant, Revue Française de sociologie*, vol. XII, No 7, pp. 295-316.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks-California: Pine Forge Press.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- Gaitán, L. (2010). *Ser Niño en el Siglo XXI*. Cuadernos de Pedagogía. No 407, p. 12-16.

- \_\_\_\_\_. (2006a). La Nueva Sociología de la Infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*. Vol. 43, No 1, pp. 9-26.
- \_\_\_\_\_. (2006b). *Sociología de la infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Kline, S. (1993). *Out of the garden*. Toys and Children's in the Age of TV Marketing. Toronto: Garamond Press.
- Pavéz, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*. No 27, pp. 81-102.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London: Routledge.
- Qvortrup, J. (1993). *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an international project*. Eurosocial Report 47, Vienna European Centre.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Childhood in Europe: a New Field of Social Research*. In Lynne Chisholm et al. (Ed.), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. (7-21). Berlin/ New York. Walter de Gruyter.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Childhood as a social Phenomenon revisited*. In M. Du Bois- Reymond, H. Sünker & H.-H. Krüger, *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings* (215-232). New York: Peter Lang.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.
- Sirota R. (1994). *L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme resuscité? Enfance et sciences sociales*. Revue de l'Institut de sociologie, Université Libre de Bruxelles, No 1/2, pp. 147-163.

**7**

**CAPÍTULO  
SIETE**

## EL CARÁCTER MATERIAL DE LA INFANCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DEL CONSUMO INFANTIL

*Diana Marcela Aristizábal García*<sup>29</sup>

Este artículo hace una revisión teórica de las principales perspectivas que se han dado sobre el consumo infantil, especialmente desde las Ciencias Sociales. Se mostrarán cuáles han sido las discusiones, preguntas, categorías, así como los aportes y límites que han tenido varios acercamientos sobre el tema. Además, se presentarán las nuevas propuestas de análisis y llamados de investigación para los interesados en explorar las relaciones entre infancia, consumo y cultura material.

### INTRODUCCIÓN

Aunque los niños del pasado, como los del presente, produjeron, intercambiaron y usaron toda clase de objetos, es decir, han tenido estrechas relaciones con el mundo material,

---

<sup>29</sup> Diana Marcela Aristizábal García. Universidad de los Andes-Colombia. Profesora invitada Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Correo electrónico: dm.aristizabal65@uniandes.edu.co



este hecho comenzó a ser una preocupación académica y un área sustantiva de investigación social solo en la década del ochenta del siglo XX. En gran parte, estas primeras iniciativas de investigación social respondieron a la idea de infancia que comenzó a promoverse tras la firma de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1979-1989). Ésta “privilegiaba la educación sobre el trabajo, la familia por encima de la vida callejera y el consumo sobre la productividad” (Montgomery, 2009, p. 6). Así, desde la óptica de la legislación internacional<sup>30</sup>, el niño es un ser individual, autónomo, heredero de los ideales liberales y humanistas, necesitado de protección y de cuidados especiales, pero a la vez, es considerado un sujeto con plenos derechos de participación, voz y, por tanto, informantes reconocidos y autorizados para hablar sobre sus propias vidas.

La reflexión sobre el carácter histórico y construido que tiene la infancia no puede desligarse de la discusión sobre el consumo. Los niños y niñas contemporáneos se han construido como sujetos de derecho y de posibilidad, en gran parte, porque también se les ha configurado desde el mercado y desde los saberes especializados en la infancia (pedagogía, pediatría, psicología) como consumidores. Desde mediados del siglo XX, muchas sociedades occidentales experimentaron un crecimiento en la estructuración de los espacios, los servicios y los bienes destinados a la infancia,

---

<sup>30</sup> Como lo menciona la antropóloga norteamericana Heather Montgomery (2009) aunque deben reconocerse los importantes avances que la Convención tuvo en términos de la protección de los derechos de los niños en campos como la salud, la educación, la nacionalidad y la familia, la visión de infancia que instauró la Convención está basada en ideales occidentales de autonomía ciudadana, en contextos industrializados y urbanos, que ha causado problemas para la interpretación y aplicación en otros contextos. De esto resultan “unas importantes discrepancias en las realidades heterogéneas de vida de muchos niños y los ideales universales promovidos por la Convención” (Montgomery, 2009, 8).

los cuales han reafirmado constantemente el lugar social que deben ocupar los niños, esto es: seres que deben sustancialmente educarse, jugar, cuidarse en el marco de una familia y consumir. En este sentido, en todos los escenarios hay un enriquecimiento del carácter material de la infancia que se traduce en toda clase de materiales y servicios escolares, pedagógicos, psicomotrices, lúdicos; en productos específicos para la salud, la nutrición, el crecimiento infantil; en industrias especializadas en la apariencia y la estética infantil (diseño, moda) y en programas y contenidos para el entretenimiento infantil (cine, televisión, videos, plataformas web). Nuestras ideas contemporáneas de lo que significa la infancia, de cómo debe ser, verse, comportarse y lo que debe hacer, está, sin duda, atravesada por este conjunto de posibilidades y experiencias comerciales y materiales.

Por supuesto, esta concepción de la infancia no está libre de críticas, pues la Convención es la culminación y expresión última de la manera legítima y aceptada de ser niño o niña, con independencia de la estructura familiar, las condiciones laborales, las oportunidades de educación y los contextos políticos de cada sociedad. Este sigue siendo un discurso dominante sobre la infancia, adoptado por los gobiernos, las agencias nacionales e internacionales, las organizaciones no gubernamentales, la academia y la misma ciudadanía y, por tanto, se exige su cumplimiento a las todas las sociedades, a pesar de sus trayectorias históricas, culturales y económicas particulares. Tal como lo plantea Pedraza (2007), la Convención “reconoció que la infancia moderna y contemporánea solo se realiza plenamente si se cumplen determinadas condiciones sociales, educativas, laborales, familiares y (de consumo), que están lejos de ser universales” (Pedraza, 2007, p. 82).

En este marco, el consumo se convierte en una instancia fundamental para comprender muchos aspectos de la infancia moderna y contemporánea: las construcciones históricas,

políticas y académicas sobre qué es la infancia, cómo debería entenderse y tratarse; los debates sobre los roles que deben desempeñar los niños en las sociedades; los cruces entre las prácticas de consumo con variables como el género, la clase y la raza; las relaciones intergeneracionales, los roles de instituciones como la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre muchos otros.

Aunque la consolidación de enfoques teóricos, como los estudios sociales sobre el consumo y los estudios sociales sobre la infancia, fueron relativamente contemporáneos a la Convención, pues empezaron a consolidarse a finales de los setenta e inicios de la década del ochenta del siglo XX, varios investigadores coinciden en plantear que la atención académica prestada a la vida comercial y material de los niños ha sido bastante marginal, con algunas excepciones (Steier, 1993; Chin, 2001; Cross, 2002; Zelizer, 2002; Jacobson, 2004; Pugh, 2004; Allison, 2006 y Buckingham, 2010). Según Cook, “los que escriben sobre la infancia tienden a ignorar o marginar los aspectos de la existencia material de los niños y de otro lado, la mayoría de los estudios sobre el consumo ignoran completamente a los niños o los ven como apéndices o adjuntos de las reivindicaciones centrales y preocupaciones de este campo de estudio” (Cook, 2010, p. 63).

Esta indiferencia académica ha sido explicada, en parte, por dos razones: por un lado, una de las barreras que ha tenido el estudio de la vida material y el consumo de los niños, sobre todo desde una mirada histórica, ha sido la ausencia de fuentes y registros que den cuenta, antes del siglo XIX, de los bienes, prácticas y el mundo material de los niños, tanto en sociedades industrializadas, como no industrializadas. A parte de los límites de lo que pueden considerarse o no bienes infantiles, se suman las dificultades de conocer las prácticas y experiencias de consumo, es decir, “cómo los niños del pasado dieron significado a los bienes”

(Cook, 2013, p. 284). En segundo lugar, el sello distintivo de los estudios sobre infancia, posteriores a la Convención, es la de un niño activo y partícipe, que se asemeja bastante a la imagen infantil promovida por el mercadeo, la publicidad y el comercio en contextos occidentales. Esto ha planteado una encrucijada a los especialistas sobre infancia, quienes también toman en consideración la necesidad de protección y vigilancia de los niños frente a los posibles riesgos sociales, entre los que está el comercio, el consumo y la vida económica.

Así, para los estudios sociales sobre el consumo, los niños se han convertido en un desafío teórico importante por cuanto es ambiguo determinar lo que constituye el consumo de los niños, “es decir, qué prácticas, bienes y actores sociales deben estar incluidos en esta categoría” (Cook, 2013, p. 283), cuando en ocasiones es una experiencia mediada por adultos o depende directa o indirectamente de los recursos de los padres. Esto ha obligado a reevaluar las concepciones economicistas del consumo como un acto individual, autónomo, realizado por y para uno mismo y ha planteado la necesidad de pensar este problema en el contexto de la infancia como un acto sobre todo relacional e intergeneracional. Esto significa comprender las relaciones de poder, de negociación y las tensiones entre niños y adultos (padres, familiares, maestros, comerciantes) sobre las experiencias de consumo.

Teniendo en cuenta esta visión del consumo infantil como un asunto relacional y generacional, este artículo partirá de una trayectoria de investigaciones sociales sobre el consumo (Douglas & Isherwood, 1979; Bourdieu, 1979; Appadurai, 1986; Miller, 1995; De Certeau, 1990 y Buckingham, 2011) que lo definen como una práctica social y cultural, que no solo consiste en un acto instrumental para solventar necesidades básicas y materiales, sino también es un fenómeno expresivo, comunicativo y con significados

culturales. Desde esta perspectiva, se puede comprender el consumo infantil como una práctica que está incrustada en una compleja red de relaciones sociales (familiares, entorno escolar, mercado, pares de amigos, academia) que no solo corresponde a las dinámicas de las sociedades industrializadas y occidentales, sino también a otros contextos socioeconómicos y culturales.

El consumo no solo se materializa y finaliza en los actos de compra de bienes o la adquisición de servicios, sino en lo que hacen y son capaces de hacer los niños con sus deseos, el dinero, los bienes, los servicios, los espacios y los mensajes a los que tienen acceso o no, es decir, cómo usan, apropian, intercambian y les dan significado a su mundo material y comercial. Estudiar el consumo infantil, en estos términos, también implica comprender que los niños tienen, como cualquier otro consumidor, limitaciones, controles y restricciones, pero a la vez espacios de elección, creatividad y apropiación. En este sentido, es entender que no solo los niños y su entorno son afectados por las fuerzas comerciales y sus relaciones con el mercado, sino que también el mercado se reconfigura constantemente con las experiencias culturales y sociales de los sujetos sociales.

El artículo se divide en tres apartados. En el primero, se analizarán algunas de las perspectivas teóricas que se han desarrollado con respecto a la relación infancia-mercado, las principales posturas y los límites de estas interpretaciones. La segunda parte explora algunos acercamientos socio-históricos sobre el consumo infantil y sobre el carácter material de la infancia moderna, es decir, cómo nuestras nociones actuales de infancia están directamente relacionadas con el mundo material en el que está inserta y cómo, a la vez, los conocimientos sobre la infancia han moldeado y producido un mercado destinado a este grupo poblacional. Por último, se presentarán algunas de las más recientes reflexiones de las Ciencias Sociales sobre la necesidad de ir más allá de los

estudios sobre las representaciones de la figura del niño consumidor y poder analizar las prácticas de consumo cotidiano de los niños contemporáneos. Se mostrarán algunas propuestas epistemológicas y teóricas para estudiar el problema.

## ESBOZO DE LOS ESTUDIOS SOBRE INFANCIA Y CONSUMO: TENSIONES EPISTEMOLÓGICAS

Ante los desafíos teóricos y metodológicos que ha representado reflexionar la cuestión de la infancia y el consumo, las Ciencias Sociales no solo han entrado más tardíamente a la discusión, también han abordado en menor proporción el tema. Los estudios que han mostrado fundamental interés en comprender las dinámicas del consumo infantil se pueden dividir en tres categorías: en primer lugar, la literatura crítica heredera de algunos postulados de la Escuela de Frankfurt; en segundo lugar, los trabajos con un enfoque más centrado en la psicología del desarrollo y la perspectiva de la socialización del consumo y; por último, los trabajos de mercadeo infantil.

En relación a los estudios sobre los efectos de los medios de comunicación de masas, varios psicólogos conductistas, educadores y creadores de política pública han manifestado su preocupación por la aparente “comercialización de la infancia”, el “consumismo infantil”, “la niñez tóxica” y “la muerte de la infancia” (Postman, 1983; Klein, 2001; Linn, 2004; Schor, 2004; Palmer, 2006, entre otros). Estos trabajos se han ocupado de analizar los efectos e influencias negativas del consumismo y de los medios de comunicación en la infancia occidental, especialmente la norteamericana. Según esta perspectiva, son los medios los responsables de promover la violencia, los hábitos de consumo de drogas y alcohol, los estereotipos de género y las ansias insaciables de consumo material en los niños. Juliet Schor, en su libro *The*

*Commodification of Childhood* (2004), afirma que los profesionales de la industria infantil “están creando, transformando y empaquetando a la niñez como un concepto cultural productivo, que luego venden a las empresas que fabrican los productos reales que los niños compran” (Schor, 2004, p. 9).

Más que el consumo, el “consumismo” es la categoría que mejor describe este enfoque, el cual es visto fundamentalmente como un ataque a los valores de la familia, la espiritualidad humanista y la condición “sagrada”, “pura” y “prístina” de la infancia que debe protegerse de los peligros del mercado (Buckingham, 2011, p. 10). De esta manera, “la infancia” y el “mercado” se han construido históricamente desde finales del siglo XIX y, especialmente después de la Convención de los Derechos del Niño (1989), como esferas totalmente opuestas (Zelizer, 2002, p. 54). En este sentido, detrás del mundo material de la infancia occidental hay un velo de moralización en el que cualquier práctica de consumo en la que esté inserto el niño puede ser potencialmente riesgosa y, por ello, debe ser constantemente controlada y regulada por los adultos.

A esto se agrega, que los bienes y servicios destinados a la infancia y que forman parte de un mercado especializado que se consolidó, en la mayoría de países occidentales, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, adquieren dos tipos de caracterizaciones: pueden ser “buenos o malos consumos” (Miller, 1997). Así, desde las discusiones cotidianas en el marco de las familias y las escuelas, hasta los discursos políticos y académicos, se presenta constantemente esta ambivalencia, que se refleja en las controversias sobre los límites y las posibilidades del consumo para los niños; qué consumos son aceptables y necesarios (por su carácter educativo y socializador) y cuáles son innecesarios, excesivos e invitan al niño a tener comportamientos consumistas; cuándo es lícito y legítimo que las familias

demuestren el afecto y los sentimientos hacia sus niños a través de los regalos o su inclusión en actividades y servicios infantiles y cuándo esto es perpetuar los caprichos y el placer hedonista de los niños o de sus propios padres. Es esta tensión constante la que hace más interesante estudiar las relaciones entre los niños y el mundo del consumo. Sin embargo, este primer acercamiento teórico solo reconoce una cara de esta compleja discusión, por lo que invita a padres y educadores a estar vigilantes sobre el consumo de los niños y evitar los excesos. Así, al tiempo que algunos plantean que el consumo abre las posibilidades de aprendizaje, educación y socialización para los niños, otros lo consideran la principal fuerza que erosiona y desmoraliza la infancia.

Uno de los exponentes de este tipo de estudios fue el crítico cultural norteamericano Neil Postman, quien en su libro *The Disappearance of Childhood* (1983), planteó que en las primeras décadas del siglo XX y sobre todo a partir de 1950 se experimentó la “desaparición de la infancia” de los medios, especialmente de la televisión, “esto no significa que la gente más joven no pueda ser vista, sino que cuando ellos son mostrados, aparecen como adultos en miniatura de la misma manera que en las pinturas de los siglos XIII y XIV” (Postman, 1983, p. 122). Se trata de un proceso de “adultificación” de la infancia en la televisión que los presenta con los mismos intereses, ropa, lenguaje y sexualidad que los adultos. En esta literatura, la infancia aparece como un estado puro y exterior al mundo comercial y los niños como sujetos indefensos, inocentes e incapaces de resistir los estímulos, la manipulación y la seducción impartida por la publicidad y el mercadeo. Lo paradójico de esta interpretación es que, como lo sugiere el sociólogo inglés David Buckingham, “estos libros raramente incluyen la voz de los niños o tratan de tener en cuenta sus perspectivas. Es esencialmente un discurso generado por los adultos en nombre de los niños” (2010, p. 2).



Un segundo grupo de trabajos se podría ubicar desde perspectivas como la psicología del desarrollo y la socialización del consumo. En 1974 el publicista Scott Ward definió el fenómeno de la socialización del consumidor como “los procesos mediante los cuales los jóvenes adquieren destrezas, conocimientos y actitudes relevantes para su funcionamiento como consumidores” (Citado por Cook, 2010, p. 64). Desde esta perspectiva, los niños, a medida que crecen, van adquiriendo diferentes habilidades que los convertirán en consumidores más eficientes y capacitados para orientarse en el mundo del mercado. Esta teoría se basa en los postulados de la psicología del desarrollo, que entiende el desarrollo como una trayectoria unidireccional y lineal dividida en etapas de aprendizaje, en las que el niño obtendrá progresivamente unas competencias hasta llegar a su fin último: ser un adulto y en este sentido, un consumidor eficaz. Así, basados en la teoría de Jean Piaget, varios psicólogos y especialistas en mercadeo y publicidad como Deborah Jhon, Patti Valkenburg y Joanne Cantor han construido modelos teóricos sobre las etapas de la socialización del consumo infantil. Por ejemplo, el modelo de Patti Valkenburg y Joanne Cantor propone que:

En la primera etapa (menor de dos años), los niños pequeños y lactantes tienen deseos y preferencias, pero todavía no son verdaderos consumidores. Durante la segunda etapa (dos a cinco años), los niños preescolares negocian, piden e incluso exigen ciertos productos. En este punto de su desarrollo, los niños pequeños no entienden la intención persuasiva de la publicidad; se centran en las cualidades atractivas de los productos. Estas características de desarrollo los hacen extremadamente vulnerables a los anuncios comerciales (...). En la escuela primaria temprana (cinco a ocho años), los niños llegan a la etapa de la aventura y las primeras compras. Comienzan a hacer distinciones más claras entre lo que es real y lo imaginario, sus lapsos de atención son más largos, y hacen sus primeras compras fuera de la compañía de sus padres. En la etapa final (ocho a doce años), los niños de

primaria están en sintonía con las opiniones de sus grupos de pares. (Citado por Calvert, 2008, p. 215)

Así, la imagen del niño que se promueve en esta línea de trabajos es la de un “recipiente vacío” o una “tabula rasa”, es decir, un sujeto pasivo, pre-social, que se socializa y entra en las dinámicas del mercado exclusivamente a través del aprendizaje por etapas y de su relación con el entorno. Aunque los críticos de estas tesis (James & Proust, 1990; Jenks, 1996; Boden, Pole, Pilcher & Edwards, 2004; Buckingham, 2011; Cook, 2010 y Gottzen, 2012) no niegan la importancia de pensar en cuestiones como la edad, el aprendizaje y las diversas influencias sociales y estructurales que moldean las dinámicas del consumo infantil, el problema es que estas teorías tienen implícitas varias suposiciones sobre la infancia: en primer lugar, asumen un desarrollo “universal” para el aprendizaje del consumo, aplicable a todos los niños independientemente de su contexto, por lo que se parte de que todos los niños “tienen unas necesidades innatas en las diferentes etapas y edades” (Buckingham, 2011, 20). Se trata de una interpretación mecánica que tiende a hacer generalizaciones sobre las capacidades de los niños o la ausencia de ellas, en edades particulares.

En segundo lugar, se concibe al niño como un ser pre-social y a la infancia como un estado “natural”, por lo que la socialización del consumo se comprendería como un proceso en el cual el niño es un aprendiz y un receptor pasivo y sin conocimientos, ni experiencias previas, en últimas, un receptáculo de la información ‘experta’ de los adultos. Además, esta perspectiva niega los elementos emocionales y simbólicos de las prácticas del consumo, reduciéndolas a la adquisición de habilidades cognitivas. Por último, se concibe que al llegar a la adultez finaliza el proceso de socialización del consumo, por lo que el modelo ideal de consumidor nunca será el niño por derecho propio, sino el adulto socializado. Esto no permite comprender a los niños como

consumidores del presente, que interpretan, dan significado a los bienes y a las experiencias de consumo y actúan en sus mundos sociales. Así, tal como lo ha sugerido Daniel Thomas Cook, los trabajos de esta línea de interpretación “ven al niño más como un devenir, que, como un ser, los niños son más definidos a partir de lo que no pueden hacer, que desde lo que hacen o pueden hacer” (Cook, 2010, p. 52). La socialización del consumo más que un proceso finalizado cuando se llega a la edad adulta, se debería entender como un aprendizaje continuo e inacabado, que incluso se modifica en la madurez.

Una tercera línea de interpretación, son los trabajos realizados por los estudios de marketing y la publicidad, que tomaron como base conceptual las nociones de “agencia” y “empoderamiento” promovidas por los Estudios Culturales, los Estudios Feministas y la nueva Sociología de la Infancia. Estos enfoques dieron respuestas a varios de los postulados sobre el consumo y la infancia promovidos por la literatura crítica, los estudios sobre los efectos de los medios, el consumismo y la idea del consumidor ideal como adulto masculino (Cook, 2007). Muchos estudios de mercadeo infantil han acudido a las discusiones sobre agencia infantil y participación activa que se desprendieron de las agendas políticas y académicas después de la Convención de los Derechos del Niño (1989) para afirmar que los niños son seres empoderados en el entorno comercial y que el mercado responde a las necesidades y deseos de los niños que se habían ignorado o marginado en gran medida.

En parte, la adopción de esta aproximación teórica por parte de los estudios de mercadeo se debe a la posibilidad de controvertir las acusaciones sobre manipulación y explotación de los niños por la industria y la publicidad. La nueva Sociología de la Infancia que comenzó a consolidarse como campo a finales de los años ochenta (Langer, 2005; Rusell, 2005; Pilcher, 2013) trató de desafiar las miradas conservadoras sobre la infancia como un estado inocente y

completamente vulnerable y ha planteado la necesidad de verlos como agentes competentes. En relación a la pregunta sobre el consumo infantil, se han derivado varios trabajos que hablan del “niño como un consumidor excepcional” (Pilcher, 2013), del consumo como “un proceso de “bricolage” (o hacerse a uno mismo) en el que el niño construye su subjetividad (Russell, 2005) y de las posibilidades de los niños “para la espontaneidad y creatividad que se ejerce dentro de un mundo constituido comercialmente” (Langer, 2005, p. 262).

Al tomar como base estas interpretaciones, en los discursos del marketing el niño aparece como un “consumidor soberano”, una figura de autoridad, un ser crítico, exigente, sofisticado, autónomo y creativo que participa activamente del mundo comercial, pero es capaz de controvertir, desafiar y transgredir las normas del mercado. A diferencia de la imagen del niño como inocente, vulnerable, pasivamente socializado por fuerzas externas, la literatura de mercadeo celebra la autonomía, la competencia y la agencia infantil. El mundo del consumo, a la vez, se convierte en un espacio libertario, de explosión de creatividad y de empoderamiento, que ayuda a los niños a encontrar sus voces, a construir su autoestima y a definir sus identidades.

Esta literatura, afirma David Buckingham, sugiere que los niños “no son fácilmente manipulados, son escrupulosos sobre las afirmaciones de los publicistas (...). Esta idea del niño como consumidor soberano a menudo se desliza en la idea del niño como ciudadano, como actor social autónomo y suele ir acompañada de una especie de anti-adultismo: los adultos son aburridos, los niños son divertidos; los adultos son conservadores, los niños son frescos e innovadores” (Buckingham, 2011, p. 3). Sin embargo, esta interpretación también ha tenido sus cuestionamientos, pues no se pueden ignorar las preguntas sobre cuáles son los límites de la agencia, la autonomía y el empoderamiento infantil; cuál es

el rol de los padres y adultos, en general, en las decisiones y las posibilidades infantiles en el mundo comercial y de consumo y si es el consumo realmente un espacio tan “benigno” de libertad, creación, autoafirmación y agencia ilimitada para todos los niños, como lo suponen los estudios de mercadeo.

Daniel Cook (2007) ha señalado cómo la narrativa emergente sobre el empoderamiento de los niños en el contexto del mercado funciona regularmente “para proveer una capa o valor moral a prácticas que de otra manera podrían considerarse sospechosas para los padres y otros” (Cook, 2007, p. 46). Estas ideas sobre el poder y la autonomía de los niños en el mercado, a veces se emplea como retórica, cuando en realidad se reduce al nivel más básico, es decir, a la elección de un bien, un producto o una marca o a la participación en estudios de mercadeo y publicidad, más que reconocer los modos de apropiación, uso, intercambio y los diferentes significados que otorgan los niños al mundo económico y del consumo.

Las tres perspectivas teóricas que se han presentado sobre el tema, a pesar de sus marcadas diferencias, tienen varios puntos en común: son trabajos en los que raramente se ha consultado a los niños y la discusión se ha construido a partir de la opinión de los adultos (académicos, padres, comerciantes, maestros), incluso cuando se habla en términos de agencia. Además, la infancia es presentada como un estado natural/ pre-social, exterior al mundo económico y a los niños como seres con unas necesidades y características innatas, más que históricas y socialmente construidas, que pueden ser corrompidos, socializados o empoderados por el mercado y por el contexto, según el enfoque teórico.

Por último, estas investigaciones piensan el problema de la infancia y del consumo desde las representaciones y los discursos, así como desde la esfera de la producción (industrias, publicidad, mercadeo), más que desde las

prácticas de consumo de los niños, ya sea por las limitaciones de fuentes en el caso de los estudios históricos sobre los niños del pasado, o porque los niños contemporáneos se han excluido de la investigación empírica: “a pesar de los valiosos conocimientos obtenidos por un enfoque en la "producción" del consumo, se sabe relativamente poco acerca de cómo los niños participan en prácticas de consumo o cuál es la importancia de esto para sus vidas” (Martens, Scott & Southerton, 2004, p. 161).

La dificultad con este tipo de acercamientos teóricos, sin demeritar el acumulado de conocimiento que se ha producido desde la segunda mitad del siglo XX, es que se ha construido el problema a partir de una lectura binaria, polarizada y limitada para entender el consumo infantil. La discusión se ha reducido a un conjunto de representaciones binarias y opuestas sobre la infancia y el mercado: infancia sagrada/ mercado profano; niño trabajador/ niño consumidor; niño como ser/ niño como devenir; niño protegido/ niño globalizado; niño como consumidor empoderado y conecedor/ niño explotado y sin conocimiento sobre el mercado; niño socializado/ niño autónomo. Estas dicotomías simplistas, además de hacer que la discusión sea infértil, no reconocen las paradojas y la mayor complejidad sobre las relaciones entre los niños y el mundo económico y del consumo.

Todos estos binarismos se podrían resumir, como lo ha planteado David Buckingham (2011), en una tensión establecida en las Ciencias Sociales: la aparente oposición entre agencia y estructura y, por tanto, en términos del debate, entre producción y consumo: “la afirmación que los consumidores son activos no implica que los productores no tienen poder de influenciar en ellos, igualmente afirmar el poder de los productores, no implica una mirada de los consumidores como pasivos. Como Anthony Giddens y su teoría de la estructuración ha afirmado, la agencia y la

estructura están interrelacionadas y son mutuamente interdependientes” (Buckingham, 2011, p. 34).

De esta manera, en los últimos años varios investigadores sociales han llamado la atención sobre la importancia de superar estas dicotomías teóricas y han propuesto cambiar la mirada hacia las prácticas de consumo, es decir, entender que el comercio y el consumo hacen parte de la vida cotidiana de los niños, en diferentes grados, incluso antes del nacimiento y, a la vez, cómo los niños también determinan y moldean el mundo económico en sus diferentes roles sociales y no necesariamente excluyentes: “a pesar de la ilusión de un cambio histórico de los niños de la producción al consumo, los niños han estado involucrados desde hace mucho tiempo en las actividades simultáneas de la producción, el consumo y también la distribución. Lo que ha cambiado es el carácter de su participación en esas tres esferas” (Zelizer, 2002, p. 271).

Así, parte de la agenda académica de los nuevos trabajos sobre el consumo infantil es estudiar las prácticas de consumo como parte de una compleja red de relaciones sociales y de interdependencia, que no solo opera en sociedades industrializadas y occidentales y de abundancia económica, sino también en otros contextos sociales. El consumo infantil es tanto “dominio de las limitaciones y el control, como de la elección y de la creatividad” (Buckingham, 2011, p. 2), no solo consiste en el acceso de bienes y servicios por parte de los niños, sino cómo ellos usan, apropian, intercambian, dan significados y experimentan el consumo y cómo a la vez la cultura material y el consumo han definido la comprensión sobre el lugar social que tiene la infancia en diferentes contextos históricos.

## **EL MUNDO MATERIAL Y DE CONSUMO INFANTIL**

Los esposos, antropólogos y folkloristas Iona y Peter Opie

fueron algunos de los primeros investigadores que consideraron que la cultura material infantil era un asunto de estudio serio. Su trabajo de campo (1946-1997) en jardines infantiles y escuelas primarias de Inglaterra, Gales y Escocia, los llevaron a analizar los juegos, las canciones, las rimas y las historias de los niños, que fueron luego registradas en diccionarios y libros como *Oxford Dictionary of Nursery Rhymes* (1951), *Children's Games in Street and Playground* (1969) y *Children's Games with Things* (1997). También, documentaron la relación de los niños con artefactos como juguetes, libros y objetos cotidianos. Lo importante de este trabajo es que los Opies llamaron la atención sobre la “sabiduría de los niños” en relación a sus propios mundos y, por ello, los consideraron los principales informantes sobre las experiencias culturales y materiales del mundo infantil. “Para los Opies la cultura infantil era un asunto de tradición: una forma de cultura popular que consistía en juegos, canciones, supersticiones, rituales y otros materiales que eran transmitidos de un niño a otro” (Richards, Willett, Born & Marsh, 2013, p. 1).

Luego del trabajo pionero de los Opies, varios investigadores en Ciencias Sociales han rastreado las maneras en que se han construido históricamente las relaciones entre mercado, consumo, cultura material e infancia y cómo la comprensión de las prácticas de consumo es un instructivo para comprender las infancias tanto del pasado, como las contemporáneas (Fass, 2013; Calvert, 1992; Zelizer, 1985; Chin, 2001; Cook, 1999, 2000, 2004; Cross, 1997, 2004; McKendrick, 2000; Lancy, 2015, entre otros). Algunos de estos trabajos se sitúan desde el lado de la producción (mercado, publicidad, ventas) y de las representaciones, otros han comenzado a explorar empíricamente también contextos y prácticas de consumo infantil en contextos escolares, familiares y comerciales.

Así, por ejemplo, desde perspectivas socio-históricas Gary



Cross, Daniel Cook, Lisa Jacobson y Viviana Zelizer han planteado varias tesis fundamentales en este sentido. Zelizer (1985, 2002, 2015) ha mostrado cómo se fue transformado históricamente la valoración económica de los niños en un contexto concreto como el de Estados Unidos (1870-1930). Así, a partir del análisis de los debates sobre los seguros de vida infantiles, la adopción de niños y la legislación sobre el trabajo infantil, Zelizer rastreó un cambio en los discursos y en las representaciones sobre la infancia, que paulatinamente se fue separando del mercado y del mundo económico. Mientras que todavía en el siglo XIX era socialmente aceptable que los niños contribuyeran económicamente a los hogares, en las primeras décadas del siglo XX varios debates empezaron a plantear la noción de la infancia como “económicamente inútil, pero emocionalmente inestimable” (Zelizer, 2015, p. 41). La eliminación de los niños del mundo fiscal y laboral, formó parte de un proceso de “sacralización de la infancia”, en el sentido en que se invistió de una carga moral y sentimental. Esto significó que los niños deberían tomar otro lugar social: de productor, a consumidor de bienes. Desde el punto de vista económico, el niño que es inútil económicamente para sus padres, es un niño caro de sostener, pero a cambio de tales gastos “se espera que el niño proporcione amor, sonrisas y satisfacción emocional, pero no dinero” (Zelizer, 2015, p. 42).

En trabajos recientes, Zelizer (2002, 2015) ha señalado que la idea de un mundo económico no productivo de la infancia, en muchos contextos es una imposibilidad y que los niños continúan siendo fundamentales como fuerza de trabajo de sus comunidades. Sin embargo, su interpretación ha sido clave para comprender la fuerza de las representaciones occidentales sobre la infancia y cómo estas se van materializando en la vida práctica de algunos niños y en la legislación internacional que se pretende con carácter “universal”, incluso aunque no corresponda con las

realidades cotidianas de muchos niños y niñas del mundo.

Esto también puede dar pistas sobre la manera en que se han construido las diferentes dicotomías sobre infancia y mercado como esferas separadas y por qué la incomodidad de algunos investigadores con la relación que se ha construido históricamente sobre la imagen amenazadora del trabajo infantil y del mercado, lo cual ha inhibido el examen cuidadoso de cómo los niños participan en un amplio espectro de relaciones económicas: “las prácticas económicas de los niños enmascaradas por suposiciones persistentes de que los niños están muy alejados de los procesos de producción, consumo y distribución, han quedado circunscritas, enmascaradas por el supuesto dominio exclusivo del juego y el aprendizaje por encima de las actividades de mercado” (Zelizer, 2002, p. 269).

Desde una perspectiva antropológica, Zandra Pedraza, para el caso Latinoamericano, también ha mostrado cómo no es posible pensar las relaciones de producción y de consumo infantil en los mismos términos en que se ha hecho para el caso de Estados Unidos y Europa. Mientras que tal como afirmó Zelizer, a mediados del siglo XIX en Europa y Estados Unidos los niños progresivamente fueron desplazándose de la esfera del trabajo y de la producción a la esfera del consumo, para el caso de Latinoamérica muchas de las economías informales y domésticas siguen dependiendo en gran medida del trabajo infantil. Esta situación “hiere la sensibilidad de sociedades cuyas economías lograron formas salariales inclusivas para el grueso de la población, así como robustos aparatos de protección social, y en los cuales los niños pasaron a ser comprendidos como sujetos de derecho más que como personas con deberes” (Pedraza, 2007, p. 85). Sin embargo, esta sensibilidad no debe ignorar que para que las economías europeas y norteamericanas lograran tal desarrollo económico y pudieran consolidar una sensibilidad diferente sobre los niños ocurrió, en gran medida, gracias a la

acumulación de capital producto de la marcada desigualdad y subordinación de otras regiones como Latinoamérica, África y Asia.

Así, cuando desde la Convención y otros organismos internacionales se rechaza cualquier forma de trabajo infantil en estas regiones y se insta a reconocer al niño más como consumidor, que como productor, el problema se trata de forma aislada “de las condiciones generales de trabajo de las familias de los niños y de las condiciones subordinadas de los grupos sociales a los cuales pertenecen (campesinos, trabajadores informales, entre otros) (...). Surge de esta reflexión la inquietud por la situación del niño como agente productivo: ¿es posible la niñez si los niños trabajan? ¿Son solo niños aquellos insertos como consumidores en la economía?” (Pedraza, 2007, p. 86).

Por su parte, los historiadores Gary Cross, Lisa Jacobson y Daniel Cook han analizado la consolidación de las industrias infantiles, especialmente de juguetes y ropa infantil, y la emergencia de un conjunto de intermediarios comerciales del consumo infantil (publicistas, diseñadores, vendedores) en Estados Unidos desde 1890 hasta finales del siglo XX. Este proceso estuvo engranado en unas condiciones de posibilidad históricas que Jacobson (2008) explica en términos de una mayor democratización de las familias urbanas de clase media, una legislación más exigente sobre el trabajo infantil, un mayor tiempo de escolarización obligatoria y un esfuerzo de comprensión de los niños que se tradujo en prácticas más permisivas de crianza, posibilidades de autoexpresión a través de la selección, por ejemplo, de la propia ropa y la capacidad de influir en el gasto familiar (Jacobson, 2008, p. 10). A la vez, la publicidad y el mercadeo infantil de principios del siglo XX estuvieron fuertemente aliados con las instituciones de protección de la infancia, que apelaban a la protección de los niños, es decir, con las escuelas, los campamentos infantiles y las organizaciones de

salud e higiene infantil (Jacobson, 2008, p. 15).

Estos tres investigadores han mostrado cómo nuestras nociones contemporáneas de infancia no pueden estar desligadas de los modos como el mercado ha construido comercialmente la figura del niño y, a la vez, cómo los escenarios del consumo se han desarrollado con unas representaciones sobre lo que es la infancia, qué debería consumir y cómo deben producirse unos espacios de consumo y unos productos “infantilizados” destinados a este grupo. Aunque en muchos sentidos, tal como han argumentado estos investigadores, muchos niños del pasado, e incluso del presente, han tenido oportunidades limitadas de participar directamente como consumidores o dependen de los adultos en diferentes grados, esto no significa que el consumo y el comercio no estructure aspectos claves de sus vidas, aunque sea de manera indirecta. En la medida que la “naturaleza” del niño comenzó a ser vista como algo maleable y la educación como un asunto más social, que religioso, el futuro social de los niños se convirtió en un mercado que se debía explotar, por lo que se invitó constantemente a los padres y maestros a invertir en los niños de varias maneras, de manera que “el interés comercial en la educación se extendió a las diversiones, los juguetes, los libros y los viajes de ocio” (Cook, 2013, p. 285).

Estas investigaciones han encontrado también algunas ambigüedades sobre la relación infancia-mercado. Cross y Cook han señalado cómo las nociones de la edad, las etapas del desarrollo infantil y el género, presentadas por la psicología del desarrollo a inicios del siglo XX, han sido fundamentales para los diseñadores y publicistas al momento de crear “espacios de mercado infantil”, que se basan en formas discursivas del niño consumidor y sus ideas sobre lo que es “infantil”, es decir, unos gustos, unas funciones (recreativas, educativas, proporcionar seguridad) y unas características físicas (tamaño, color, forma y materiales de

los artículos y productos ofrecidos). Las “personalidades comerciales infantiles” (Cook, 2013) comienzan a funcionar como una categoría del mercadeo que designa una etapa de la vida, con el objetivo de hacer más específica la venta según edades, género y tamaños corporales. Sin embargo, estas categorías comerciales que surgen en la industria, son a la vez producto de cambios en las prácticas educativas, psicológicas y de crianza que también hacen clasificaciones y distinciones para los grados escolares, los cuidados pediátricos y el análisis de las etapas de desarrollo mental. De ahí que sea imposible comprender la historia de la infancia y sus prácticas contemporáneas sin pensar en cómo los niños han sido conceptualizados en el mercado y cómo se ha registrado su participación en el consumo.

Desde finales del siglo XIX se ha “fabricado” un mundo infantil comercial que se separa del comercio dirigido a adultos, que ha institucionalizado a los niños como autoridades legítimas en el comercio, con deseos y gustos propios, y ha creado espacios con ideas sobre lo que es “seguro”, “correcto”, “educativo”, “divertido” y “bueno” para una idealizada infancia universal. En últimas, cuando se codifica a estos seres como “niños”, “los espacios de mercado reafirman una distinción general entre niños y adultos (...) el niño como cliente, se convierte en niño como persona plena” (Cook, 2003, pp. 152-155).

Sin embargo, la materialización de estos espacios de consumo también conlleva ambigüedades sobre cómo entenderse la figura niño-consumidor/ cliente y cuáles son los límites de pensar en la autonomía y singularidad de esta figura más allá del ideal publicitario. Zelizer, Cook, Buckingham, Cross y Jacobson coinciden en pensar que el consumo infantil debe comprenderse en términos “relacionales”, en tanto está encarnado en las redes sociales con sus mayores y pares. Incluso, para el caso de los adultos, la Antropología del Consumo también ha insistido en la

necesidad de moverse de la noción del consumidor como un ser individual, con expresiones individualistas de deseo, identidad y estilos de vida, para más bien enfocarse en las relaciones de reciprocidad, intercambio, estrategia y distinción. A pesar de las ideas teleológicas de la socialización del consumo inspiradas en la psicología del desarrollo, los adultos, como los niños, no son consumidores totalmente formados, racionales y competentes. Como cualquier rol social implica cambios, transformaciones y aprendizajes permanentes en todas las etapas de la vida (Buckingham, 2011, p. 58).

Otra consideración importante, es que el elemento de la edad que ha sido fundamental para el diseño de estos espacios comerciales, se ha convertido en una categoría ambigua. Cómo definir hasta qué edad un ser es inocente, infantil, digno o no de protección; cuándo el niño está suficientemente maduro para hacer compras; qué tipo de productos pueden ser elegidos por los niños y cuáles no; cuándo la legislación sobre la edad determina la agencia y la participación de los niños en el mundo económico y comercial; hasta qué edad los padres y adultos pueden regular el consumo de sus hijos y cómo “la política de la inocencia” cada vez cede más terreno por parte de los publicistas y vendedores en nombre de la retórica del empoderamiento y la autonomía del niño consumidor (Cross, 2002, p. 441).

Por último, otra paradoja que ha supuesto esta relación de infancia y mercado es la sentimentalización de la infancia y la psicologización del consumo infantil. Así, progresivamente durante el siglo XX y en contextos occidentales como Estados Unidos, se empezó a configurar una visión más comprensiva del deseo de los niños por los bienes:

Ya no era un signo de fracaso moral, sino de necesidades psicológicas no satisfechas. El niño que gastó todo su dinero en caramelos no era un comprador incorregible, sino un niño que no

recibió suficiente afecto de sus padres. Un niño que robó el dinero a su hermano no era un ladrón, sino un niño que sucumbió a los sentimientos de los celos. Los expertos infantiles ahora se preocupan por la sofocación de los efectos de la moderación como un signo de potencial desajuste psicológico. (Jacobson, 2008, p. 68)

Según Gary Cross y Lisa Jacobson, con las teorías freudianas sobre los “niños como válvulas de deseo”, la expresión del afecto y de los nuevos sentimientos hacia la infancia por parte de los adultos estuvo cada vez más justificado a partir del ámbito del consumo.

### **LAS EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS NIÑOS EN Y CON EL MUNDO DEL CONSUMO**

Un conjunto de investigaciones con enfoques más etnográficos y sociológicos (Seiter, 1993; Chin, 2001; Zelizer, 2002; Pugh, 2004; Boden, Pole, Pilcher & Edwards, 2004; Russell, 2005; Alisson, 2006; Buckingham, 2007; Saltmarsh, 2009; Ruckenstein, 2010; Johansson, 2010; Cook, 2010; Gottzen, 2012; Pilcher, 2011, 2013, entre otros) han propuesto concentrarse en las prácticas de consumo infantil de niños contemporáneos y en los modos diversos de participación en el mundo económico. Además, han propuesto nuevos marcos teóricos para comprender las relaciones entre infancia y los escenarios de consumo actuales como: tecnología, medios de comunicación, moda, alimentos, entretenimiento, entre otros. Estos trabajos han intentado ir más allá de discutir el papel de los niños como figuras simbólicas construidas en relación a la cultura de la comercialización.

Si bien, como se observó en los trabajos señalados anteriormente, ha sido fundamental comprender las representaciones y los discursos sobre la infancia que se han derivado desde el marco de la producción, pues permiten ver

cómo ha cambiado el lugar y la posición social de los niños en países occidentales, también esto tiene varias limitaciones. El énfasis de este enfoque se ha centrado en cómo los padres y los actores comerciales entendieron, crearon y actuaron en relación al surgimiento de la figura del niño consumidor, pero muchas de las prácticas y experiencias de vida de los niños, más allá de contextos capitalistas e industriales, siguen escondidas y borradas de los registros históricos. Daniel Cook ha señalado que “la investigación debería dirigirse no simplemente a conocer los caminos en que el consumo y la cultura del consumo ha comercializado la infancia, sino cómo los niños con su presencia y sus acciones han transformado el consumo y las industrias de consumo y también cómo la infancia en sí misma ha sido transformada irrevocablemente en este proceso” (Cook, 2012, p. 590). A continuación, se describirán algunas de las propuestas teóricas más recientes para comprender las experiencias y prácticas de consumo infantil contemporáneas y superar algunos de los binarismos y tensiones epistemológicas presentadas en el primer apartado del texto.

Daniel Cook (2000, 2010) ha propuesto pensar en “las epistemologías comerciales” y en los “procesos de enculturación” del consumo infantil. La primera noción pretende cuestionar la aparente división entre infancia y el mundo económico como esferas excluyentes y separadas. Al hablar de “epistemologías comerciales” Cook (2000) señala que el mundo comercial más que un agregado o una invasión a la infancia, es parte fundamental de esta, incluso antes del nacimiento de los niños, cuando muchos padres y familiares despliegan una enorme cantidad de productos y servicios para la llegada del nuevo bebé. Así, el problema no se debe plantear en términos de “exposición” de los niños al mundo económico o de los “efectos” y las “influencias” del consumo ‘sobre’ la infancia, pues se estaría reforzando las ideas de “pasividad” y “vulnerabilidad” de los niños y el consumo



sería entendido como una cuestión de una sola vía.

Por otro lado, este historiador ha propuesto que, para ir más allá de la perspectiva de la socialización del consumidor, se podría hablar de los “procesos de enculturación comercial”, un enfoque que busca:

Enfatizar en la variedad de formas en que los niños conocen y participan en la vida comercial. El término no exige un punto final y estático en que el niño se convierte en un consumidor “completo” (...) La enculturación comercial más bien pone atención en la cultura del consumidor como mallas múltiples, superpuestas de significado que preceden a cualquier niño individual. Supone que el consumo y sus significados y, por lo tanto, las culturas no pueden estar separados unos de otros, sino que surgen juntos a través de contextos sociales y procesos de crianza. (Cook, 2010, p. 70)

Desde esta perspectiva, los niños no son “socializados” para convertirse en un tipo específico de consumidor competente, es decir, hasta llegar a la madurez (adulto), sino que se comprenden como sujetos que se relacionan y participan desde su presente con los bienes, servicios y espacios de consumo, a la vez que producen, negocian significados y experimentan la vida comercial de diferentes formas.

Otra propuesta interesante proviene de las respectivas investigaciones de Barbro Johanson (2010) y Lucas Gottzen (2012), quienes reflexionaron sobre cómo superar la polarización comprensiva de la infancia como un estado de “ser” / “devenir”. De nuevo, esta división supone que mientras los adultos son seres “acabados” y plenamente “desarrollados”, los niños se encuentran en un proceso de desarrollo y aprendizaje y, por tanto, no son todavía miembros en pleno derecho de la sociedad, sino sujetos “potenciales”. Ambos investigadores tomaron como referencias teóricas a Latour (1993, 1996) y Deleuze y Guattari (1988), quienes desplazaron el interés en entidades

fijas, determinadas y estables por las conexiones y flujos. Esto implica que más que atribuir características o identidades fijas a los sujetos, podría pensarse en las conexiones, los estados cambiantes y fluctuantes de los seres ya sean humanos, cosas y organizaciones.

Así, Johansson (2010) propuso hablar de “órdenes generacionales” y Gottzen (2012) de “ambigüedad ontológica” para mostrar que los niños, como los adultos, son tanto seres, como devenires, ya que ambos estados pueden presentarse de acuerdo a la situación, los grados de dependencia, los grados de libertad, las posibilidades de acción y movimiento.

El ser y el devenir deben ser entendidos como constantes, fluyendo y estando presentes o potencialmente presentes en cada situación. Los niños, como los adultos, son siempre seres y devenires potenciales (...). Por ejemplo, los padres pueden dar dinero a sus hijos tratándolos como seres humanos competentes y capaces de manejar su propio dinero, pero al mismo tiempo los padres podrían esperar que sus hijos ahorren parte del dinero para el futuro. (Johansson, 2010, p. 82)

Así, la ambigüedad ontológica de la niñez más que ser una limitación teórica, debe ser utilizada para desafiar cualquier búsqueda de esencialismo dentro de la investigación social. Esto permitiría comprender las relaciones de poder entre los adultos y los niños, así como la manera en que se configuran las diferentes subjetividades relacionadas con el consumo (Gottzen, 2012, pp. 95-97).

Una tercera propuesta, es la presentada por la antropóloga Minna Ruckenstein (2010) quien, basada en la teorización presentada por los antropólogos Maurice Bloch y Jonathan Perry (1989) sobre los usos y representaciones sociales y morales del dinero, sugirió analizar las prácticas y experiencias del consumo infantil a partir de dos nociones: “las escalas o dimensiones temporales del consumo” y los

“órdenes transaccionales”. Este enfoque se basa en que el dinero, como los bienes materiales tienen una variedad de significados simbólicos y ciclos de intercambio (de corto a largo plazo) que organizan sus concepciones, usos y representaciones. Mientras que “el ciclo de intercambio de corto plazo se caracteriza por las transacciones en curso y el enfoque en la ganancia individual y la competencia, en contraste, un ciclo de intercambio a largo plazo reproduce objetivos más antiguos y se ocupa de la reproducción cosmológica de la comunidad” (Ruckenstein, 2010, p. 386).

Ruckenstein muestra en su estudio con varios niños en edad preescolar de Noruega que estas escalas de consumo son variables y no necesariamente excluyentes. La investigadora analizó cómo los niños aprenden desde muy pequeños a negociar los objetivos económicos a largo plazo y, al tiempo, a darle valor a sus deseos de consumo en el tiempo presente. De ahí que la autora proponga pensar el consumo infantil no solo desde el “tiempo corto”, sino también ver las representaciones que adquieren el dinero y los bienes en las proyecciones y objetivos que los niños se trazan a futuro.

Otra aproximación teórica, es la propuesta por algunos sociólogos como Martens, Scott & Southerton (2004), Buckingham (2011) y Pilcher (2013) quienes han invitado a pensar el consumo infantil a partir de las nociones de “habitus” y “capital cultural” del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Buckingham, por ejemplo, sostiene que el análisis de Bourdieu de capital cultural podría ayudar a entender cómo las habilidades relacionadas con las prácticas de consumo, los valores culturales asociados a estas y la formación del gusto, son transmitidas entre generaciones. También se podría pensar cómo el consumo de bienes se utiliza por los niños para crear y sostener jerarquías entre grupos de pares (Buckingham, 2011, p. 61).

Por esta misma línea, Martens y sus colegas, así como

Pilcher, han señalado la importancia de pensar en “la transferencia intergeneracional y familiar del habitus del consumo” (Pilcher, 2013, p. 93). Para estos investigadores los nuevos trabajos deben tener en cuenta los modos en que los padres invierten estatus social y simbólico en los niños y activamente cultivan disposiciones particulares a través del consumo. Los padres no solo son los facilitadores primarios de las compras, también están envueltos en los procesos de negociación y transfieren valores a los niños sobre las formas de apropiación del consumo. Pilcher en su investigación muestra cómo “el habitus familiar se relaciona con las maneras en que las prácticas de consumo de ropa de los niños fueron resultado de la negociación con sus padres y especialmente con sus madres, sobre qué artículos fueron comprados, cuándo y dónde se podían usar” (Pilcher, 2013, p. 93).

Por último, otros investigadores desde los Estudios Culturales se han interesado en reflexionar cómo las prácticas de consumo infantil operan como estrategias de construcción de identidad y presentación de sí mismos. Pilcher (2013) con su estudio sobre las compras de ropa infantil, presenta la categoría de “me-making” (hacerse en el consumo) como un concepto que encapsula la forma en que los niños usan el consumo de ropa para presentarse a sí mismos (Pilcher, 2013, p. 95). Por su parte, Sue Salmarsh (2009) se basa en algunas teorías posestructuralistas de autores como Michael Foucault, Judith Butler y Nikolas Rose para proponer el consumo como “una técnica del yo” a través de la cual los niños aprenden a convertirse en sujetos económicos. Según esta perspectiva, el consumo opera como una práctica social que configura un discurso sobre la elección del consumidor en términos de deseo, derecho, satisfacción y proyecto individual. En este sentido, el consumo “opera como una poderosa tecnología de configuración de las identidades individuales y relaciones sociales” (Saltmarsh, 2009, p. 48). Desde esta misma línea,

Rachel Russell (2005) estudió a un grupo de niñas en su transición a la adolescencia, a través de prácticas de consumo a las que presentó como un “bricolage”, término inicialmente utilizado por el antropólogo Levi-Strauss en 1960. Su investigación indaga por cómo este periodo de transición y aprendizaje también se constituye en un proceso de construcción del género, es decir, cómo se debe ser niña/niño y parecer femenina o masculino, en el cual el consumo ocupa un lugar clave.

### CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo se enfocó en mostrar algunas de las principales discusiones teóricas en relación a la comprensión del niño como sujeto consumidor. Se mostró cómo las ideas sobre la infancia contemporánea están inexorablemente conectadas con la esfera del consumo. Así mismo, es interesante observar cómo el estudio de las dinámicas de consumo infantil puede ofrecer a la reflexión sobre el consumo, nuevos enfoques y preguntas concernientes a variables fundamentales como la edad, las relaciones de poder entre adultos y niños y las relaciones intergeneracionales. Finalmente, se puede agregar que el estudio del consumo infantil, como práctica social y cultural, tiene mucho que decir con respecto a las experiencias de vida de muchos niños de diferentes contextos regionales y orígenes económicos. Más allá de las posturas binarias y las interpretaciones cerradas y acabadas sobre el tema, más bien podría apostársele a un estudio en el que entren a jugar todas las tensiones y contradicciones entre los discursos morales, políticos, académicos y publicitarios con respecto a las prácticas cotidianas de consumo de los niños, sus familias y sus grupos de pares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allison, A. (2006). *Millennial Monsters: Japanese Toys and the Global Imagination*. University of California Press.
- Appadurai, A. (1991). *La vida social de las cosas: perspectiva cultural de las mercancías*. México: Grijalbo.
- Boden, S., Pole, C., Pilcher, J. & Edwards, T. (2004). *New Consumers? The Social and Cultural Significance of Children's Fashion Consumption*. En: *Cultures of Consumption Working Paper Series*. Research Programme Birkbeck College. Malet Street. London.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Buckingham, D. (2011). *The material child: growing up in consumer culture*. Cambridge: Polity Press.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Childhood and Consumer Culture*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Calvert, S. (2008). *Children as consumers: advertising and marketing*. En: *The Future of Children*, 18 (1).
- Chin, E. (2001). *Purshasing Power: Black Kids and American Consumer Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cook, D. (2004). *The Commodification of Childhood: The children's clothing industry and the rise of the child consumer*. Duke University Press.
- \_\_\_\_\_. (2000). The Other Child Study: Figuring Children as Consumers in Market Research, 1910s-1990s. *Sociological Quarterly*, 14 (3), pp. 487-507.
- \_\_\_\_\_. (2013). Editorial: *Taking exception with the child consumer*. *Childhood*, 20 (4).
- \_\_\_\_\_. (2003). Spatial Biographies of Children's consumption: market places and spaces of childhood in the 1930s and beyond. *Journal of Consumer Culture*. 3 (2).

- \_\_\_\_\_. (2007). *The Disempowering Empowerment of Children's Consumer "Choice"*: Cultural Discourses of the Child Consumer in North America. *Society and Business Review* 2 (1): pp. 37-52.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Commercial Enculturation: moving beyond consumer socialization*. En Buckingham, David, *Childhood and Consumer Culture*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Cross, Gary (2002) Valves of desire: A historian's perspective on parents, children, and marketing. *Journal of Consumer Research: An Interdisciplinary Quarterly* 26 (3).
- \_\_\_\_\_. (2004) *The cute and the cool: wondrous innocence and modern American Children's Culture*. New York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1997) *Kid's Stuff: Toys and the changing world of American Childhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- De Certeau, M. (1990) *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Douglas, M. & Isherwood, B. (1979). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. México: Grijalbo.
- Fass, P. (Ed) (2013). *Is there a story in the history of Childhood*. The Routledge History of Childhood in the Western World. New York: Routledge.
- Jacobson, Lisa (2004). *Raising Consumers: Children and the American Mass Market in the Early Twentieth Century*. New York: Columbia University Press.
- Jacobson, L. (2008). *Children and consumer culture in American Society*. Westport Praeger.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Johansson, B. (2010). *Subjectivities of the Child consumer: beings and becomings*. En: Buckingham, David,

- Childhood and Consumer Culture. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- James, A. & Prout, A. (eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Klein, Naomi (2001). *No logo*. London: Flamingo.
- Gottzen, L. (2012) “*Money talks: children consumption and becoming in the family*. En Hedegart Marianne y otros, *Children, Childhood, and Everyday Life. Children’s perspectives*. Charlotte: IAP.
- Lancy, D. (2015). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Second Edition. Cambridge: University Printing House.
- Langer, B (2005). “*Consuming anomie: children and global commercial culture*”. *Childhood*. 12 (2).
- Linn, S. (2004) *Consuming Kids: The Hostile Takeover of Childhood*. New York: New Press.
- Martens, L., Scott, S. & Southerton, D. (2004). *Bringing children (and parents) into the sociology of consumption: Towards a theoretical and empirical agenda*. *Journal of Consumer Culture* 4(2): pp. 155-82.
- Mckendrick, J., Bradford, M. & Fielder. A. (2000). *Kid costumer? Commercialization of play space and commodification of childhood*. *Childhood* 3 SAGE.
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood: anthropological perspectives on children's lives*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Miller, D. (Ed.) (1995). *Acknowledging consumption. A Review of New Studies*. New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Consumption and its consequences*. En: Mackay, H (ed.) *Consumption and Everyday Life*. London: Sage.
- Palmer, S. (2006). *Toxic Childhood: What parents need to*



- know to raise happy, successful children*. London: Orion.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Revista Nómadas*. 26.
- Pilcher, J. (2011). *No logo? Children's consumption of fashion*. *Childhood*. 1(1).
- \_\_\_\_\_. (2013). Small, but very determined: a novel theorization of children's consumption of clothing. *Cultural Sociology*. 7 (1).
- Postman, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books, 1983.
- Pugh, A. (2004). Windfall Child Rearing: Low - income care and consumption. *Journal of Consumer Culture* 4 (2).
- Richards, C., Marsh, J., Burn, A. & Willett R. (2013). *Children, Media and Playground Cultures: Ethnographic Studies of School Playtimes*. Palgrave.
- Russell, R. (2005). "Branding and Bricolage: Gender, consumption and Transition", en: *Childhood*. 12 (2).
- Ruckenstein, M. (2010). Time Scales of consumption: children, money and transactional orders. *Journal of Consumer Culture* 10 (3).
- Saltmarsh, S. (2009). *Becoming economic subjects: agency, consumption and popular culture in early childhood*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30 (1).
- Schor, J. (2004) *Born to buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. New York: Scribner.
- Steier, E. (1993) *Sold separately: Parents and Children in Consumer Culture*. New York: Rutgers University Press.
- Zelizer, V. (2002). Kids and Commerce. *Childhood*. 9 (4).
- \_\_\_\_\_. (2015). *Economic Lives: How culture shapes de economy*. United Kingdom: Princenton University Press.

\_\_\_\_\_. (1985) *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton University Press, Princeton.

**PARTE II**  
**Experiencias de**  
**Infancia y Educación**



8

CAPÍTULO  
OCHO

## DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO EN EL MARCO DE UN PROYECTO BILINGÜE EN LA PRIMERA INFANCIA

*Paola Andrea Hincapié Rincón<sup>31</sup>*

*Diana Carolina Durango Isaza<sup>32</sup>*

En la actualidad los esfuerzos que el Estado colombiano ha centrado en invertir en la primera infancia han sido numerosos, es así como se instaura la política pública de Cero a Siempre para este sector de la población. Dicha política busca velar por el desarrollo integral de los niños y niñas colombianos. No obstante, tal enfoque se ha limitado a velar por su crianza y buenos cuidados, restándole importancia al desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa. Es así, como es necesario buscar herramientas que fomenten y desarrollen destrezas del pensamiento y habilidades comunicativas que les permita a los infantes ser partícipes de un diálogo eficaz desde temprana edad. Ahora

---

<sup>31</sup> Paola Andrea Hincapié Rincón. Correo electrónico: aries-06-07@hotmail.com

<sup>32</sup> Diana Carolina Durango Isaza. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: diana.c.durango@utp.edu.co

bien, el principal interés del presente estudio es no solo desarrollar el pensamiento filosófico, sino también habilidades bilingües en la primera infancia, ya que la política pública mencionada tampoco contempla el bilingüismo como instrumento para potenciar el desarrollo cognitivo y las habilidades comunicativas de los niños de tres a cinco años, es así como surge el problema que pretende subsanar esta investigación: la falta de referentes teóricos que expongan el rol del maestro como creador de experiencias pedagógicas bilingües que fomenten, no solo habilidades en una segunda lengua, sino también que emplee la lengua materna para potenciar el desarrollo cognitivo de los niños por medio del pensamiento filosófico en la educación inicial.

Realizar un aporte significativo a las niñas y niños de Colombia articulando el bilingüismo y la filosofía puede a simple vista suscitar un sinsentido. Sin embargo, el vínculo de ambas disciplinas potencia el desarrollo cognitivo, y fortalece el pensamiento, éste que es el fin último de la filosofía, puesto que, tiene como finalidad enseñar a pensar. Así pues, este estudio socio-crítico, cuasi experimental de métodos mixtos por naturaleza esboza hallazgos que permiten fortalecer la comprensión y la expresión oral (español-inglés) y estimular el desarrollo del pensamiento a través de la narración de un cuento infantil de corte filosófico con niños de cuatro a cinco años pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo-bajo (estrato uno) pertenecientes al Centro de Primera Infancia Re+Creo, ubicado en la comunidad de las Colonias (Risaralda-Colombia). Este estudio detalla y sistematiza las técnicas metodológicas más predominantes utilizadas para potenciar las habilidades bilingües y el pensamiento filosófico en la primera infancia e interpreta su efectividad basada en los datos recogidos en la comparación de la valoración preliminar y la valoración final, entrevistas, grupos focales, sesiones de recuerdo estimulado y diarios de campo, así como las percepciones de los niños, las

maestras infantiles en formación, la pedagoga infantil, las maestras investigadoras y los padres, acerca de la experiencia vivida y sus repercusiones.

## INTRODUCCIÓN

A medida que este mundo globalizado se vuelve más competitivo y multicultural, la importancia del bilingüismo es más preponderante. Por tanto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció el programa Colombia Bilingüe 2014-2018 como propuesta de política pública. Este programa se instauró con miras a que los colombianos, por medio de la lengua inglesa, tengan más oportunidades, puedan relacionarse con gente de otras culturas, acceder a becas en el exterior y a una mayor oferta laboral y también para que aumente el flujo de migrantes al país. En el 2016 el MEN lanzó el Currículo Sugerido de Inglés de Transición a Once, el cual pretende potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en el país y brindar así a los colombianos prácticas educativas de calidad.

De esta manera, el MEN (2017) declara que la lengua inglesa es un pilar del Gobierno para brindar oportunidades equitativas a los niños y niñas del país. Por lo tanto, si el Gobierno busca generar igualdad de oportunidades para todos los colombianos y busca hacer de la Nación un país bilingüe (español-inglés) a corto plazo, es imperativo cuestionar ¿Por qué no se le brinda la oportunidad a los niños menores de cinco años de que accedan a los beneficios del bilingüismo gratuitamente? Exponer a los niños a la lengua inglesa durante la primera infancia, antes de que se les escolarice formalmente, es fundamental para ellos y para la sociedad como tal.

Subsecuentemente, el Gobierno estableció con la Ley 1804 (2016) la Política Pública para la Primera Infancia “de Cero a Siempre” cuyo lema principal es el velar por el

desarrollo integral de los niños y el libre acceso a la educación inicial con el fin de garantizar la igualdad de condiciones de los colombianos. No obstante, esta no contempla exponer los niños de tres a cinco años a una metodología de educación bilingüe que desarrolle la lengua inglesa mientras que potencia la lengua materna. Esto saca a relucir una brecha entre la educación inicial Nacional y la legislación bilingüe colombiana, la cual sirve como inspiración para realizar este estudio investigativo.

Para ahondar en el por qué es fundamental iniciar un proceso de bilingüismo durante la primera infancia, Baker (2014) exalta que la educación bilingüe beneficia a los niños y a sus padres, ya que esta contribuye positivamente en términos académicos, culturales, sociales y del desarrollo de la identidad, además de facilitar las condiciones al momento de viajar y de cultivar una mente abierta. Del mismo modo, Baker (2014) explica cómo por medio de una Ley de bilingüismo se puede garantizar igualdad de oportunidades educativas sin importar las condiciones étnicas, culturales o socioeconómicas. Además, destaca cómo la educación bilingüe contribuye al fortalecimiento del pensamiento divergente, que es el que permite innovar y proponer ideas creativas para resolver enigmas o conflictos. A su vez, Cumming (2011) resalta cómo el bilingüismo ayuda a fortalecer las habilidades lingüísticas de la primera lengua, aumenta el nivel de IQ (inteligencia), la flexibilidad de pensamiento y el desarrollo cognitivo.

Ahora bien, García, Makar, Starcevic & Terry (2011) explican que la pedagogía del translingüismo es un medio para lograr ser bilingüe y que, a través de esta, los niños logran realizar actividades de alto orden cognitivo tales como analizar, argumentar, crear, establecer, explicar, exponer, clasificar, comparar, contrastar, planear, plantear, entre otras (Bloom, 1979). Asimismo, Lasagabaster & García (2014) establecen que el arte de translenguar facilita la comprensión



y refuerza el lenguaje más débil mediante el uso del más fuerte. Así bien, estos autores resaltan como el translenguar emplea el bilingüismo como recurso para que los niños y niñas construyan significados e incrementen su conocimiento, ya que les permite poder explicar en un idioma, lo aprendido en el otro y potenciar así sus habilidades cognitivo-lingüísticas. Además, afirman que propicia el desarrollo del pensamiento reflexivo. Igualmente, Vogel & García (2017) afirman que esta práctica apoya a los bilingües emergentes, ya que fortalece ambos idiomas a la vez, sin demeritar el uno al otro, reconociéndolos como un solo repertorio lingüístico que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal como se mencionó en líneas anteriores, el bilingüismo fomenta múltiples habilidades del pensamiento entre ellas: el crítico, el reflexivo, el creativo y destrezas comunicativas; aspectos a las que el presente estudio quiere llegar al vincular el bilingüismo y la filosofía. Así pues, es necesario hablar un poco sobre el panorama de la filosofía en Colombia, el cual no es más alentador que el de la educación bilingüe en la primera infancia. La coyuntura político-educativa que vive la enseñanza de la filosofía en el país no demerita realizar investigaciones y propuestas en las que se busque rescatar tal disciplina. Es así como la UNESCO desde el año 2011 publica el texto llamado *La filosofía, una escuela de la libertad*, en donde se concluye la importancia que tiene para la sociedad la enseñanza de la filosofía.

Los proyectos investigativos filosóficos deben considerarse como una exigencia para innovar y una fuente de creatividad intelectual, sin que pesen sobre ella prejuicios o normas rígidas. Se trata de un campo de análisis abierto a todos. “La filosofía no es solo un mensaje idealista abstracto, sino un llamamiento a transformar lo que existe, en función de los medios que se movilizan con ese propósito” (UNESCO, 2011, p. 240) Es menester preguntarnos ¿por

qué la filosofía trae una utilidad a la sociedad? Y para dar una respuesta clara bastará con mencionar a Kant en su libro *Crítica de la Razón Pura*, en el que hace énfasis del pensar autónomo. “No se debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar; al alumno no hay que transportarlo sino dirigirle si es que tenemos la intención que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo” (1998, p. 112).

Las instituciones educativas de Colombia no han diseñado planes de estudios en los que se busque un pensar libre de heteronomía; por el contrario, los egresados están a tono con la ideología de servir sin cuestionar, actuar sin interrogar, en donde todo se da por cierto y verdadero, tal como lo mencionaba Zuleta (2010) a los estudiantes colombianos se le ha “enseñado a tragar entero” (p. 36). Por tal motivo, se considera necesario que la educación y la filosofía vivan un encuentro indisoluble y eterno, en el que se busque desarrollar un actitud activa, crítica, analítica, reflexiva, escéptica que sólo es posible con el filosofar mismo.

Es así como se debe tratar de fortalecer la filosofía, no sólo en la secundaria escolar, sino también pensarla desde la educación inicial. Ahora bien, los programas de Filosofía para Niños (FpN), como es el caso de Lipman, presentaron resultados que demostraron cuán cerca están los niños de elaborar ejercicios filosóficos, gracias a una serie de características que sólo ellos poseen tales como (el asombro, el deseo por saber y explorar, la actitud cuestionadora del mundo que los rodea, entre otras) las siglas (FpN) tal como lo plantea Pineda (1992) hacen referencia a la actividad que propicia el diálogo filosófico a través de comunidades de investigación con niños de diferentes edades. En efecto, han surgido proyectos investigativos, publicaciones, novelas y cuentos los cuales han intentado estudiar el razonamiento y su capacidad de reflexión pese a su corta edad.

Por consiguiente, es menester aclarar que lo que se invita a incursionar en un estudio de esta índole es realizar un

aporte significativo a las prácticas educativas colombianas, especialmente a nivel de la primera infancia. Así pues, actualmente Sociedad en Movimiento y la Universidad Tecnológica de Pereira, por medio de su proyecto “Círculo Virtuoso”, posibilitan la inmersión de la lengua inglesa en varios Centros de Desarrollo Infantil con la metodología bilingüe propuesta por Enrique Arias, en Arias *et al.* (2015) y González *et al.* (2018), este proyecto investigativo cuasi-experimental de carácter mixto pretende fortalecer, por medio del translingüismo, las capacidades bilingües y el pensamiento filosófico de los niños de cuatro a cinco años de edad pertenecientes al grado Jardín del Centro de Primera Infancia Re+Creo. Asimismo, se tuvieron en cuenta los intereses y las necesidades de los niños, y lo que en el momento hayan adquirido durante el proceso de adquirir ambas lenguas para diseñar e implementar la narración de un cuento bilingüe de corte filosófico que estimule las habilidades bilingües del lenguaje oral: español-inglés a nivel comprensivo y expresivo, para que así se enriquezca también la lengua materna por medio del desarrollo del pensamiento filosófico. Consecuentemente, para lograr este cometido se reconoce la importancia de integrar una disciplina, que contribuya a avivar el pensamiento y las competencias bilingües de los niños, y esta es la filosofía.

Después de haber presentado un panorama poco alentador para la filosofía y el bilingüismo, se hace pertinente plantear el problema en el que se encuentran en un país como Colombia. La carencia de nivel lingüístico (español-inglés) y el pensamiento crítico que poseen los egresados de las instituciones educativas colombianas, hace relevante y necesario implementar una estrategia metodológica desde las edades iniciales. Planteada así la génesis de los elementos que compondrán el espacio en el que se llevará a cabo la investigación, será necesario y determinante establecer la pregunta que conlleva a esta investigación.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo una experiencia pedagógica impacta el desarrollo del pensamiento filosófico y las habilidades del lenguaje hablado, tanto comprensivo como expresivo, en lengua inglesa de los niños de cuatro a cinco años de educación inicial?

## OBJETIVO GENERAL

Analizar el impacto de una experiencia pedagógica basada en el translingüismo y la narración con intencionalidad filosófica de una versión contextualizada del cuento *El Patito Feo* de Hans Christian Andersen, para desarrollar el pensamiento filosófico y las habilidades del lenguaje oral, tanto comprensivo como expresivo, en lengua inglesa de los niños de cuatro a cinco años del Centro de Primera Infancia Re+Creo en la ciudad de Pereira.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Realizar un diagnóstico sobre el nivel del pensamiento filosófico y las habilidades del lenguaje hablado, tanto comprensivo como expresivo, en ambas lenguas (español-inglés) que poseen los niños y niñas de cuatro a cinco años del Centro de Primera Infancia Re+Creo en la ciudad de Pereira.

2. Diseñar e implementar una experiencia pedagógica basada en los intereses y conocimientos previos de los niños de cuatro a cinco años del Centro de Primera Infancia Re+Creo en la ciudad de Pereira, por medio del translingüismo, para desarrollar el pensamiento filosófico y las habilidades del lenguaje oral en lengua inglesa.

3. Valorar y describir el desarrollo-aprendizaje de las habilidades del lenguaje hablado en lengua inglesa y del pensamiento filosófico tras la implementación.

## JUSTIFICACIÓN

Pensar en vincular la filosofía y el bilingüismo en los primeros años de vida escolares, a simple vista, puede parecer una utopía. Sin embargo, a lo largo de este estudio se esclarecerá la manera de articular dichos saberes, ya que ambos contribuyen al desarrollo de un pensamiento filosófico. El presente proyecto investigativo decide volcar su mirada hacia un panorama poco explorado en Colombia, tanto por el campo bilingüe como en el de la filosofía: la primera infancia, etapa de la vida que ha tomado durante los últimos años gran relevancia en las políticas públicas del Estado, debido a la conciencia y ejemplos que se han tomado de otros países desarrollados en donde la importancia gira en torno a la primera infancia. Así pues, actualmente se considera la niñez como uno de los pilares fundamentales para el Estado, esto debido a que la mejor decisión del país en términos económicos y sociales es la inversión en la primera infancia por sus grandes retornos no solo económicos (ahorro en salud, criminalidad, formación del capital humano), sino por el fortalecimiento del capital social (CONPES, 2007, p. 5).

Pensar en cómo una experiencia pedagógica, al incursionar en el aula de clase el bilingüismo y el dialogo filosófico enriquezca ambas lenguas, más que una propuesta, es una estrategia metodológica, la cual pretende no solo afianzar el lenguaje adquirido en inglés sino fortalecer el desarrollo del pensamiento filosófico. Los requerimientos del MEN en cuanto al currículo basado en competencias, busca estar a la vanguardia principalmente en el tema de lectura, ya que se evidencia la carencia en niveles de velocidad lectora,

anomalías del acento, falta de pausas, lectura silábica y bajo nivel de comprensión lectora. Esto debido a la carencia de la lectura no sólo en los ambientes escolares, sino también familiares, es justo a través de la narración de cuentos que se puede propiciar y fomentar el interés por la lectura antes de la escolaridad, como es el caso del grado de Jardín.

Por otro lado, la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, a pesar de que se encarga de asegurar la equidad para todos los niños de la nación, sin importar su estatus socioeconómico, en cuanto a educación se trata, ha pasado por alto el tema del bilingüismo, el cual actualmente se considera elitista, ya que es característico mayormente de los sectores socioeconómicos altos.

Por lo tanto, sale a relucir la brecha de desigualdad educativa bilingüe existente entre los menores de cinco años de los estratos socioeconómicos altos y los bajos. Es así como se pretende hacer un aporte a través de la tesis de Maestría al grado Jardín, del Centro de Primera Infancia Re+Creo, ubicado el sector de las Colonias en Pereira, con una comunidad compuesta por cien familias principalmente desplazadas, que presentan vulnerabilidad de derechos, de etnias indígenas, afrodescendientes y mestizos, a través de una experiencia pedagógica translingüe, la cual ha sido diseñada basada en el cuento infantil *El Patito Feo* de Hans Christian Andersen (1843). Con este cuento no sólo se fortalecerá el dominio de la lengua inglesa, sino que propiciará a más temprana edad el pensamiento filosófico para maximizar así el rendimiento académico durante los futuros años escolares.

## MARCO CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE

### Primera infancia

Ahora bien, en el 2006, la Ley 1098 “El Código de Infancia y Adolescencia” decreta que abogar por la primera infancia y su desarrollo integral es crucial para los seres humanos, ya que es allí donde se fundamentan las bases cognitivas, emocionales y sociales. Así pues, Quiceno (2016) relata cómo en 1990 el Estado creó los estatutos que abogan por la primera infancia y se garantizan el bienestar del que estos niños y niñas normalmente carecen dentro de su propia familia, hogar y hasta su mismo barrio.

A pesar de los compromisos que el país había adquirido en tareas cruciales para el bienestar de la niñez, los avances eran limitados. Es así como el gobierno de Colombia decidió seguir los lineamientos decretados en el documento 109 de la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”, los cuales fomentan el pleno desarrollo de niños y niñas desde que son concebidos hasta que cumplen los seis años y asegurar que se les proteja integralmente al reconocerles como sujetos de derecho. Para alcanzar tal objetivo, “de Cero a Siempre” se consolida como Política Pública Estatal para la Primera Infancia mediante la Ley 1804 (2016). Esta Política tiene como estructurantes el ejercicio de la ciudadanía y la participación, el libre acceso a la escolarización inicial, entre otros. En cuanto a esta última, la Política Pública establece, para que los niños se desarrollen plenamente, la apuesta por el juego, el arte, la literatura y a que se explore el medio como actividades rectoras.

### **Bilingüismo en educación inicial-preescolar**

Ya establecida la educación inicial como parte de asegurar el desarrollo integral de los niños, se explora el mundo del bilingüismo. Así bien, Cummins (1979) comprueba varias

teorías pasadas como erróneas al encontrar que el bilingüismo en contextos educativos sí puede llegar a fortalecer los procesos cognitivos y lingüísticos de sus usuarios. A su vez, resalta el modelo de la analogía del iceberg, el cual explica que el cerebro humano es capaz de albergar y emplear más de un idioma asertivamente. Como consecuencia, en 1979 Cummins lanza su hipótesis del desarrollo interdependiente para sustentar que las habilidades lingüístico-comunicativas, en la segunda lengua, dependen de cuan fundamentadas están las de la primera lengua. En otras palabras, entre más competentes sean los niños en su lengua materna, mejor desempeño tendrán en la segunda, debido a la transferencia de habilidades entre las lenguas. Estos hallazgos confirman la importancia de potenciar la lengua materna de los estudiantes durante el proceso bilingüe.

### **Pedagogía del translingüismo**

El concepto del translingüismo, tal como lo explican Vogel & García (2017), originalmente fue concebido por Williams en los noventas del siglo XX en Gales, para explicar la estrategia pedagógica de brindar ciertos datos en una lengua y que los niños y niñas los produzcan en otra. Para el caso de la primera infancia, que aún no ha sido escolarizada y que dentro de su educación inicial se le lleva a experimentar y a potenciar sus habilidades bilingües, el translingüismo como herramienta didáctica, según Williams, se puede llevar de la siguiente manera: la comprensión auditiva de los niños se puede estimular en inglés para fortalecer el proceso de adquirir la segunda lengua o en español para que potencien diversas capacidades de pensamiento con actividades de alto orden cognitivo como el reflexionar o argumentar, para que puedan así enriquecer su pensamiento. Asimismo, la expresión oral de los niños se puede propiciar en inglés a manera de validar no sólo el léxico y las determinadas frases adquiridas, sino para



demostrar asimilación; y en español para que respondan a cuestionamientos sobre el porqué o cómo se dan ciertas cosas en el cuento y así poder fortalecer su repertorio lingüístico inicial y su competencia comunicativa.

### **La filosofía como herramienta del pensar**

La filosofía desde sus orígenes en el Ágora de Atenas surge del asombro y de la necesidad de resolver cuestiones inquietantes, es así como Pineda (1992) presentó el pensamiento de Jaspers al plantear que dicha rama del saber es “un ir de camino que no halla su verdad en saberes específicos ni en fórmulas aprendidas, sino que destina al hombre en un constante preguntarse” (p. 85). La continua reflexión que busca la filosofía propicia la indagación, sin pretender dar todo por cierto y verdadero, al contrario, su ejercicio está fundado como alternativa para direccionar pensamientos estáticos e inmóviles. Es por esto que Kohan plantea que: “la filosofía es una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos” (2008, p. 57). Así pues, la filosofía es una actividad vital que conecta lo creativo, lo reflexivo, lo crítico y lo indagatorio, la cual permite que se construyan conceptos que traigan nuevas posibilidades del pensar y por ende del actuar.

La actitud filosófica no ha de ser otra cosa que: una actitud de sospecha, crítica y cuestionadora, que pone en duda aquello que se presenta como obvio y natural. En efecto, buscar en la filosofía aquella herramienta que propicie el pensar, es dirigir la mirada hacia una sociedad capaz de plantearse preguntas y problemas.

### **Filosofar con niños**

Durante el siglo XX, dicha disciplina del saber ha aumentado su popularidad y reconocimiento al enfocar su mirada hacia los niños, es así como en 1969 aparecen los

estudios del primer precursor de la Filosofía para Niños, Lipman (1998), quien decidió desarrollar el pensamiento de los niños, especialmente “el lógico formal a partir del principio de que los niños pueden formar conceptos desde su más temprana edad y reflexionar sobre problemas filosóficos” (UNESCO, 2011, p. 3). Muchas personas en pleno siglo XXI empezaron a sentirse atraídas por la novedad del enfoque que se le ha dado a la filosofía, ya que pensar en los niños como aquellos seres en proceso de construcción, tal como planteaba Aristóteles (2002) son hombres en potencia - aún no son hombres pero van a serlo- posibilita pensar en este enfoque como una alternativa más para llenar el vacío que la educación contemporánea tiene, pese a la importancia que ésta le ha concedido a estimular el desarrollo intelectual y moral a temprana edad, todavía no dispone de los medios necesarios para responder a la demanda del milenio.

El programa Filosofía para Niños (FpN) tal como lo plantean Arias, Carreño & Mariño (2016) estimula habilidades del pensamiento reflexivo, crítico y creativo, las cuales propician espacios dentro de los entornos educativos donde el individuo aprende a pensar. La actitud filosófica se materializa en el pensamiento crítico, creativo y ético, lo que posibilita cambios en la infancia. Asimismo, cultivar hábitos de formación y participación, tal como lo pensaba en su momento Dewey (1989), hace de la inclusión de la discusión filosófica en el aula de clase, la oportunidad para que los niños exploren labores de expresión verbal, preguntas, el asombro, la curiosidad, entre otras, aprenden no sólo a escuchar, a respetar opiniones de otro y tener encuentros con la diferencia. Propiciar en los niños una actitud de asombro, incertidumbre, duda y búsqueda constante son los beneficios que trae consigo la inclusión de la filosofía.

Es así como en muchos países del Mundo, principalmente en los europeos, le han apostado a la incursión de programas de Filosofía Para Niños en su pensum académico, tal es el

caso del Colegio Europeo de Madrid, que ha implementado un ambicioso programa de enriquecimiento intelectual que se inicia en la escuela infantil, desde los tres años. Gracias al Centro de Filosofía para Niños, estos programas generan impacto en la sociedad educativa española. Es así como en Colombia existe una red de Filosofía para niños y docentes como el profesor de la Universidad Javeriana Diego Antonio Pineda, quien en Colombia es uno de los precursores de Mathew Lipman, ha traducido y ha realizado adaptaciones culturales de algunas novelas del norteamericano al habla hispana. No obstante, el Centro Colombiano de Filosofía para niños, CECOFIN, y una red educativa llamada “Lisis”, en la actualidad se encuentra un poco desarticulado, pues muchos de sus investigadores no residen en el país, lo que ha imposibilitado el fortalecimiento del CECOFIN y de Lisis.

Por otro lado, existen dos Instituciones privadas en Bogotá: el colegio del Santo Ángel y el colegio Santa Francisca Romana, los cuales han incorporado el programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman desde el grado primero. Sin embargo, es importante aclarar que en el presente trabajo investigativo no se realizará como tal una implementación del Programa de Filosofía para Niños tal cual lo planteó el Profesor Lipman, sino que se tomarán elementos de la comunidad de Indagación que allí se plantean para realizar ejercicios de reflexión con los niños. Es menester aclarar que el propósito principal del presente estudio no es llevar al aula de clase doctrinas filosóficas o un sistema acabado de teorías, se busca es que los niños realicen el ejercicio del filosofar, para que adquieran así hábitos de pensamiento filosófico, y que cultiven a su vez destrezas de razonamiento que les permitan autocorregir productos de su propio pensamiento.

Existen algunos antecedentes en Colombia, como los de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC-Tunja), en donde han realizado una práctica sin precedentes

en Colombia basada en campamentos filosóficos con niños de diferentes edades. El vincular la filosofía e infancia los ha llevado a diferentes estudios, entre ellos: La Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí, el cual hace parte del corpus investigativo compilado por Pulido & Espinel en *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault: perspectivas para la educación y la pedagogía* (2017). Es así, como Suarez, Mariño & Espinel (2017) centran su interés en buscar la manera como la filosofía sirve de utilidad a la infancia y cómo la una puede relacionarse con la otra y generar un impacto en el ambiente escolar. Así pues, la idea de pensar en la filosofía como forma de vida para construir los propios pensamientos, conlleva a asumir una soberanía y dominio sobre sí, haciéndose cargo cada uno de sus necesidades, deseos o intereses, ese es el resultado del ejercicio permanente de volcar la mirada sobre sí mismo.

Por su parte, Walter Kohan se ha considerado como uno de los investigadores más actuales en el campo de Filosofía con Niños, en su libro *Infancia y Filosofía* (2016) pretende llevar a cabo experiencias de pensamiento filosófico sin importar la edad, ni pre-saberes, y mucho menos niveles educativos o estratos sociales, tan sólo basta con el estar dispuestos a pensar, a reflexionar y a cuestionar.

En la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), los estudiantes Jafis Zamir y Jorge Iván García han analizado aspectos pedagógicos y didácticos de la propuesta de Lipman, resaltando así la importancia que la comunidad de indagación tiene para el Programa de Filosofía para Niños. Es así como las habilidades para discutir son una condición *sine qua non* del pensar, la puesta en escena del diálogo dentro del aula, lo convierte en un elemento metodológico que propicia algunas habilidades que el investigador Jorge Iván García (2011) plantea en su tesis de maestría, las cuales son: “formular hipótesis, desarrollar conceptos, encontrar supuestos subyacentes, formular explicaciones causales,

generalizar, entablar conexiones, reconocer las diferentes perspectivas” (p. 32), dichas habilidades llegan a ser introducidas en el Programa Filosofía para Niños a través del diálogo como elemento que genera reflexión.

Jorge Iván García (2011), en las conclusiones presentadas en su proyecto investigativo, muestra cómo al realizar las intervenciones en el aula de clase del grado cuarto de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño de la Ciudad de Pereira, los niños mostraron avances al utilizar herramientas del diálogo filosófico como el dar razones, elaborar juicios, ejemplos, extraer conclusiones, plantear definiciones, entre otros, lo cual contribuyó en los niños a desarrollar la capacidad de pensar por sí mismos y con los otros, esa es una oportunidad que la educación tiene para desarrollar desde temprana edad: la autonomía en el pensar.

En los anteriores párrafos se ha planteado la importancia y beneficio que los programas de Filosofía para Niños han presentado al incursionar en el campo educativo. De esta manera, el presente estudio busca desarrollar el pensamiento filosófico dentro de las comunidades de indagación, lo cual es una forma especial de diálogo que se gesta en grandes o pequeños grupos en los que el diálogo se beneficia del pensamiento de diferentes tipos de mentes que se reúnen para debatir, discutir, polemizar, reflexionar y socializar.

### **Comunidad de indagación y comunidad de especulación**

Muchos investigadores, según lo plantea Fischer (2018), han mostrado los sorprendentes progresos cognitivos logrados con la comunidad de indagación, como el desarrollo de hábitos de conducta inteligente, que aluden a ser: curioso, colaborativo, crítico y creativo. Para ello, se han valido de recursos como el uso de las preguntas que permiten movilizar el pensamiento de sus partícipes. Es así como el significado de indagar, según el diccionario de la Real Academia

Española es: “Intentar averiguar algo discurriendo con preguntas” (DRAE, 2014).

Para dar claridad sobre lo que es la comunidad de indagación se usa la definición de Fischer (2018): “es una forma de enseñanza dialógica, con un grupo de clase o gran grupo que enfatiza el pensamiento crítico y creativo mediante preguntas y el dialogo entre niños y maestros” (p. 207). Así pues, esta comunidad ha sido empleada como una forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente en niños, que se basa en la larga trayectoria de la Filosofía para Niños (FpN), la cual tiene como fin último desarrollar habilidades dialógicas y de pensamiento que permitan vincular a los infantes en discusiones democráticas y participativas, tal era la visión que su precursor Mathew Lipman (1998) tenía del programa.

Dicho método de enseñanza, que busca interesar a los niños por la discusión filosófica, se práctica en más de cuarenta países de todo el mundo, puesto que “lo que ofrece la comunidad de indagación filosófica es una estrategia probada y comprobada para ayudar a los niños a aplicar el razonamiento crítico y creativo a los relatos y otros textos” (Fischer, 2018, p. 214).

Ahora bien, en el presente proyecto, al pretender desarrollar en los niños de cuatro y cinco años el pensamiento filosófico, se ha decidido hacer uso de la mayor parte de las características de la comunidad de indagación, pero en este caso será una comunidad de especulación. Es menester aclarar el cambio de terminología entre Indagación por Especulación, cabe mencionar que el motivo principal fue la originalidad y la creatividad, ya que no se quería emplear el mismo término de Lipman y se decide realizar una revisión por los términos filosóficos que implicaran la reflexión, el análisis y el diálogo; es así como se encuentra el término especular o especulación al que Aristóteles le concedía un grado de importancia, pues lo equiparaba con la

palabra teoría, la cual ocupaba el primer lugar en la clasificación que hace el estagirita de las ciencias, al otorgarle el nombre de metafísica.

Posteriormente, en el mundo romano, lo especulativo adquiere un significado peyorativo, ya que no se considera como una actitud importante y relevante dentro de los asuntos públicos o cívicos, por el contrario, consideran dicha actitud como algo desinteresada y poco significativa para el ejercicio ciudadano.

Además de los romanos, algunos filósofos, entre ellos Immanuel Kant (1978), le han conferido poca importancia al término especulativo, como aquel pensamiento no fundamentado y formado sin atender a una base real, “el conocimiento teórico es diferente al conocimiento de la naturaleza porque es especulativo, se refiere a un objeto o a los conceptos de un objeto y no se puede alcanzar por medio de una experiencia” (p. 117). No conferirle el estatuto empírico a lo especulativo, lo acerca más a la esfera de lo abstracto.

En cuanto a los diccionarios de filosofía, tales como *Filosofía en español* (2001), *La Guía* (2000), entre otros, le han concedido un carácter acientífico a lo especulativo, ya que lo consideran como el modo de concebir teóricamente la verdad, basados en construcciones lógicas abstractas, desvinculadas a menudo de los hechos científicamente establecidos de la observación y el experimento. A medida que los estudios científicos han avanzado, todas aquellas concepciones especulativas han sido rechazadas gradualmente y sustituidas por las científicas.

Así pues, el significado de la palabra especulación, desde los inicios de la filosofía, ha variado según la época y la manera como los autores la hayan empleado, es así como Hegel (1996), tiempo después, le concedió a lo especulativo la capacidad de calificar la especie superior del conocimiento, puesto que la razón o el pensamiento

especulativo es el único que puede unir y conciliar los opuestos que se manifiestan en el proceso dialéctico; y el que supera las tensiones que este proceso revela, así que si le otorga la característica de especulativo a dicho pensamiento, es porque lo reconoce como un elemento indispensable en el movimiento dialéctico propuesto en su teoría.

Ahora bien, al presentar una serie de acepciones y significados de la palabra especulativo y evidenciar lo polémico que ha sido el término en toda la historia de la filosofía, es necesario conocer el significado que la Real Academia le confiere en la actualidad, el cual consiste en “hacer conjeturas sobre algo sin conocimiento suficiente”, o “Registrar, mirar con atención algo para reconocerlo y examinarlo” (DRAE, 2014). Es justo lo que se pretende con los participantes de la Comunidad intervenida en la Escuela Re+Creo, motivar en ellos la observación con atención de un objeto (en este caso sería la narración del Cuento *El Patito Feo*) con el fin de poder reconocerlo y examinarlo.

La comunidad de especulación es un espacio en el que se desarrolla principalmente el pensamiento filosófico, es un proceso creativo, porque está abierto a la libre expresión de ideas en donde no está circunscrita una respuesta correcta, sino que pueden llegar a existir múltiples respuestas o tal vez no llegar a una conclusión exacta, por eso se llama comunidad de especulación lo que se busca es especular sobre cuestiones de importancia. Así pues, dicha comunidad es una oportunidad más que los niños tienen, no sólo para hablar y escuchar a los demás, sino para movilizar sus creencias, formas de pensar y comportarse despojándose así de prejuicios que tienen arraigados, producto de su entorno social.

Dentro de la comunidad mencionada, el maestro no cumple el rol tradicional, de aquel que posee el conocimiento, los estudiantes por su parte no son considerados como una tabula rasa tal como lo planteaba



Hume (1986), el profesor dialógico tal como es denominado en la comunidad de indagación cumplirá el mismo papel dentro de la comunidad de especulación, el cual ha de promover la curiosidad, el asombro, la inquietud y el deseo por ir más allá de lo evidente ante la percepción. Así pues, “el maestro es un interrogador y promueve que la voz del niño se afirme a sí misma de formas imprevistas y que den que pensar” (Fischer, 2018, p. 205).

El objetivo de la comunidad de especulación es similar al descrito en la comunidad de indagación, sin embargo, se ha querido cambiar el término indagación por especulación, ya que el estímulo determinado que se presentará en la comunidad de especulación girará en torno a una versión adaptada del famoso cuento *El Patito Feo*, en el que se analizarán temas como la belleza, la discriminación, el amor entre, otros temas, sin embargo, el eje central en el que se desarrollará la comunidad de especulación estará basado en el tema “los prejuicios” de la apariencia física.

Esto no quiere decir que al haber optado por la comunidad de especulación no se lleven a cabo preguntas para intentar desarrollar el pensamiento filosófico en los niños, lo que se busca con la comunidad es tratar de plantear hipótesis sobre un tema específico en el que no se tiene un conocimiento cierto y verídico, allí tan sólo se usará el arte de imaginar como la capacidad que tienen los niños para crear mundos posibles, soluciones alternativas, suponer diferentes situaciones y contextos, es decir, incentivar a los partícipes de la comunidad para que aprendan a formular preguntas sobre lo que podría ocurrir. Esa sería la esencia de la especulación, hacer uso de preguntas como: ¿qué pasaría si?, si el caso no fuera este sino aquel ¿Qué se haría en tal caso? para sembrar la curiosidad y el debate.

## METODOLOGÍA

### Tipo de investigación

El presente estudio de primera infancia bilingüe-filosófico está inspirado por la corriente teórica socio-crítica. Tal como se describió anteriormente, el hecho que en Colombia, los niños y niñas de los niveles socioeconómicos más bajos (estratos: uno y dos), que reciben educación inicial por parte del Estado, no se les exponga a metodologías de educación bilingüe propias de las élites pertenecientes al sector educativo privado, demuestra la preocupante brecha social existente en esta población. Y ni hablar del panorama de la filosofía en Colombia y sus implicaciones en la infancia, ya que el MEN no ha pensado ni estudiado las ventajas de incorporar la filosofía desde edades tempranas y por ende espera hasta la adolescencia como se está haciendo actualmente.

Asimismo, este proyecto cuasi experimental de métodos mixtos, cuantitativos y cualitativos, cuya metodología está diseñada para apoyar la rejilla valorativa bilingüe y la filosófica (valoración diagnóstica y final) y valorar sus datos por medio de una prueba t-Student a manera de contrastar la hipótesis de trabajo y la nula y así evidenciar si la implementación del campo de experiencia tuvo un impacto o no en los niños y las niñas.

Respectivamente, se determina que este proyecto en esencia iniciará exploratoriamente, ya que conectar el bilingüismo y la filosofía durante la primera infancia es un campo sin explorar. No obstante, ambas disciplinas están fundamentadas con sus respectivas teorías, las cuales demuestran que contribuyen a desarrollar el pensamiento de los niños y niñas. De igual manera, se considera que esboza ciertas características descriptivas-interpretativas, al reconocer que luego de tomar como punto de partida la

perspectiva exploratoria, se describirá e interpretará lo observado para caracterizar y dar voz a los niños y niñas bilingüe-filósofos.

## Contexto

Este estudio cuasi experimental de métodos mixtos se implementará en Pereira, capital del departamento de Risaralda, Colombia. Según el DANE (2017), la primera infancia en la capital Risaraldense, es decir, menores de seis años, está constituida por un total de 40.469 aproximadamente. Sin embargo, y para dar forma a esta investigación, los niños de cuatro años constituyen un total de 6.777 y los niños de cinco años componen un total de 6.817.

Ahora bien, esta propuesta pedagógica se llevará a cabo en el Centro de Primera Infancia Re+Creo, localizado en Esperanza Galicia, sector Las Colonias, el cual está poblado por una comunidad compuesta por cien familias principalmente en calidad de desplazados y vulnerabilidad de derechos, de etnias indígenas, afrodescendientes y mestizos. Este Centro de Primera Infancia brinda una atención integral a niños entre dos y cinco años de edad, pertenecientes al estrato socioeconómico uno (nivel: bajo-bajo), con los que se trabaja la Pedagogía por Proyectos como una herramienta que permite formar seres humanos críticos, argumentativos, sensibles, creativos y espirituales, además de que se les estimula en inglés y por medio de la música y las aves. Particularmente, para este estudio se tomará en cuenta el grupo del grado jardín existente en la Institución, el cual consta de 10 niños de cuatro a cinco años, (8 niños y 2 niñas).

## Participantes

Un equipo de dos maestras investigadoras: una Maestra

Licenciada en Filosofía y una Maestra Bilingüe Licenciada en Lengua Inglesa, ambas candidatas a la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira, 10 niños y niñas del grado jardín, una pedagoga infantil con sus 3 maestras en formación, y padres de familia que fueron parte de la investigación, serán los principales participantes de este proyecto, y los encargados de proveer los datos que revelarán los hallazgos encontrados.

Las personas que hicieron parte de este proyecto jugaron un papel esencial en su debida realización. Las labores de las maestras investigadoras fueron tomar en cuenta la edad y la voz de los niños, reconociendo sus necesidades y preferencias. Al igual que diagnosticar las habilidades bilingües del lenguaje hablado (español-inglés) y del pensamiento de los niños antes de iniciar la experiencia y así poder proyectar, adaptar e implementar el cuento con una orientación filosófica de forma bilingüe y, además, de sus correspondientes actividades y material de apoyo para al final poder caracterizar y valorar la experiencia de la misma. Cabe resaltar que el diseño se realizará acorde a los datos arrojados en la fase diagnóstica y así obtener resultados más efectivos y significativos.

En cuanto a las maestras en formación, desempeñarán un rol importante de acompañamiento y control de disciplina durante las implementaciones. Además, estarán prestas a resolver cualquier inconveniente o inquietud que se pueda presentar.

### **Métodos de recolección de datos**

Dado el caso de que la naturaleza del presente estudio mixto será descriptiva-interpretativa, se diseñarán, pilotearán e implementarán una entrevista previa y una posterior a la experiencia, de corte semiestructurado, ya que así se tendrá cierto control sobre las mismas. Estas entrevistas

semiestructuradas se aplicarán a las maestras en formación encargadas del grado jardín. La entrevista preliminar se aplicará para identificar, desde sus perspectivas, el nivel lingüístico-cognitivo del grupo, los temas que ya han cubierto en su lengua materna, lo que han aprendido en la lengua inglesa y los intereses y necesidades de los niños y niñas. Y al finalizar las implementaciones, se realizará a las maestras en formación y a la pedagoga infantil, encargadas del grado jardín, la entrevista semiestructurada final a manera de caracterizar la experiencia y los posibles frutos evidentes de la experiencia vivida.

Por otra parte, se realizarán unos grupos focales al finalizar la experiencia tanto a los padres de familia como a los niños y las niñas que acompañaron el proceso y así poderles dar voz, como es debido, a estos sujetos titulares de derechos.

Finalmente, se realizarán 14 observaciones de las cuales se tomará nota de las interacciones de los participantes y aspectos relevantes en los diarios de campo; no obstante, se grabará audio y video como apoyo al momento de las transcripciones. Estas observaciones darán fe de las implementaciones y sus tres segmentos didácticos fruto de la narración del cuento, los cuales constan de actividades preparatorias que son con las que se contextualizarán los niños, luego se proseguirá a relatar el cuento bilingüe por medio de la estrategia del translingüismo para lograr estimular ambas lenguas: español-inglés y fomentar el desarrollo del pensamiento. Y para culminar, se realizarán una serie de actividades de seguimiento, para describir e interpretar las habilidades bilingües del lenguaje hablado de los niños después de la estimulación. Cabe mencionar que los datos relevantes en los diarios de campo de las investigadoras también serán codificados y analizados.

Ahora bien, las rejillas evaluativas, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones con sus

respectivos diarios de campo se planearán, pilotarán e implementarán rigurosamente para validar, por medio de una triangulación, los datos y así poder relatar los hallazgos que se espera logren enriquecer no solo el campo del bilingüismo y la filosofía en Colombia, sino el sistema de educación inicial y las Políticas Públicas también.

### **Valorar las habilidades del pensamiento filosófico**

Uno de los objetivos del estudio fue evaluar las habilidades del pensamiento propuestas por Lipman (1985) y que han sido recopiladas en su totalidad por Sátiro & de Puig (2011) en su obra *Jugar a Pensar*.

El proceso se inició con una observación inicial de las niñas y niños del Centro de Primera Infancia Re+Creo con el objetivo de identificar las destrezas (de pensamiento filosófico) con las que contaban. Esta observación permitió evidenciar que destrezas básicas como el respeto por el turno de palabra, saber escuchar al otro, brindar razones frente a una pregunta o establecer diferencias y semejanzas estaban ausentes o eran inconscientes y rudimentarias.

A partir de esta observación inicial se diseñó e implementó un ambiente de aprendizaje denominado Comunidad de Especulación “Pensando en torno al *Ugly Duckling (Patito Feo)*” con el objeto de contribuir al desarrollo del pensamiento filosófico de los niños, de acuerdo a lo propuesto por Lipman (1.985). Se realizaron un total de 14 sesiones, de aproximadamente una hora diaria de duración.

Enfrentadas a la necesidad de valorar el desarrollo del pensamiento filosófico en los participantes de nuestro estudio (niños y niñas de 4 y 5 años), nuestra revisión de la literatura sobre la evaluación de dicho pensamiento en los niños no mostró instrumentos que se ajustaran a las necesidades teóricas y metodológicas que el presente estudio requería. Si

bien en los repositorios, revistas digitales, libros, bases de datos, entre otros mecanismos de búsqueda, se encontraban en su mayoría escalas valorativas del pensamiento crítico en adolescentes, es decir, con estudiantes de formaciones escolares de la básica y la media, no se encontraron instrumentos diseñados para ser utilizados con niños de 3 y 4 años.

Teniendo en cuenta que, durante la primera infancia, los procesos valorativos arrojan indicadores cualitativos que evidencian el estado del desarrollo en el que los niños se encuentran y esto se logra por medio de una clasificación o referencia numérica que arroja el indicador de desempeño y/o la medida en la que se ha logrado. No obstante, lo que prima es la dimensión alcanzada y no un puntaje establecido. Así pues, para un proyecto de investigación de corte mixto como este, es necesario contar con una asignación numérica para identificar los logros de los niños y determinar estadísticamente el impacto generado tras la implementación de una experiencia significativa. Por tal motivo, se decide hacer uso de una herramienta que establezca unos criterios claros de observación para todos los participantes que harán parte del campo de experiencia y que permita el análisis claro y sistémico de la información total plasmada por las observadoras del proceso.

Es por esto que, para observar el desarrollo del pensamiento filosófico de los niños, se debe emplear una herramienta que permita valorar ciertos comportamientos y actitudes de los participantes para determinar el estado inicial en el que se encuentran sus habilidades del pensamiento antes de la intervención pedagógica y después de ésta. Por tanto, se diseñó una rejilla holística, que si bien consiste en evaluar la totalidad del proceso, cada habilidad posee una subdivisión específica, en donde no sólo se busca tener una idea global o generalizada del desarrollo de las habilidades del pensamiento, sino que permite analizar detalladamente, en las

observaciones iniciales y finales, qué destrezas poseían los niños, en cuáles aumentó su desarrollo o hubo un mayor avance y en las que no se obtuvo ningún resultado, es decir, se facilita la retroalimentación específica de lo obtenido u analizado en los participantes durante las sesiones. Por tanto, se describen únicamente los criterios observables para cada nivel de ejecución, lo que será de gran ayuda para analizar en conjunto la significación o no de la intervención pedagógica realizada.

Es así como, dentro del presente proyecto de investigación, se usó la rejilla holística, la cual recogió la información más valiosa sobre el proceso de desarrollo de las habilidades del pensamiento, lo que permite que se pueda valorar el impacto que generó en los niños la implementación de la Comunidad de Especulación.

Las rejillas holísticas permiten emplear descripciones narrativas, en las que se puede detalladamente mencionar los criterios observables específicos, que para el presente proyecto de investigación facilita determinar quién posee o no una habilidad del pensamiento, a partir de la claridad con la que se describa la destreza observable. Hay que mencionar que, según Rodríguez (2016), este tipo de rejillas son ideales para evaluar aquellas acciones del estudiante en las que la creatividad, la espontaneidad y la naturalidad son características que se esperan de la labor del educando.

Este tipo de rejillas se emplean para evaluaciones sumatorias, con grupos numerosos en los que a través de la rejilla holística se posibilita un análisis más general y amplio de los criterios cumplidos y por cumplir del grupo en general, es decir, dicha rejilla permite hacer un diagnóstico generalizado de una situación a partir de la observación o no de los criterios que pretenden ser analizados.

La rejilla fue diseñada para evaluar 4 habilidades del pensamiento filosófico. Cada una de ellas cuenta con unos indicadores que permitieron identificar estas habilidades en



los niños y niñas del grado jardín, así que, para determinar el nivel de las habilidades de pensamiento filosófico, la escala tuvo dos aplicaciones, una inicial y otra final.

El diseño de la rejilla holística (ver apéndice 1 para rejilla valorativa del pensamiento filosófico) está basado en las cuatro habilidades del pensamiento que Lipman (1985) intentó desarrollar en su Programa de Filosofía para Niños, el cual ha sido implementado en muchos países, e incluso inspiró el Proyecto Noira. Es así, como Irene de Puig & Angélica Sático (2011) diseñan un recurso para enseñar a pensar en la educación infantil llamado *Jugar a pensar*, el cual recoge la mayor parte de los elementos utilizados por Lipman y que en el presente proyecto serán utilizados como fuente de inspiración para el diseño de la rejilla y de las actividades llevadas a la comunidad de especulación.

La necesidad de valorar el desarrollo de las habilidades del pensamiento filosófico en niños de cuatro años surge de saber si la Comunidad de Especulación “Pensando en torno al *Ugly Duckling*” tuvo algún efecto en los participantes. Para el diseño de la rejilla valorativa se tuvieron en cuenta las siguientes habilidades: de investigación, conceptualización, razonamiento y de traducción, las cuales cuentan a su vez con sus respectivas destrezas que pueden reflejarse en acciones observables. El presente proyecto se limitó a aquellas habilidades y destrezas que se consideraron al alcance de los participantes, dadas sus edades y se buscó evidenciarlas a través del diálogo con los niños.

Por tanto, el interés en el presente estudio es provocar situaciones experienciales en los niños, para fomentar conscientemente el uso de las destrezas que parte de cada una de las habilidades del pensamiento.

### **Habilidad de investigación**

El investigar está estrechamente relacionado con una destreza que para muchos puede ser vista con desdén y es la

imaginación, la cual tiene más de fantasía que de realidad y se puede ver como innecesaria. Sin embargo, en las siguientes líneas se mostrará cómo al imaginar se pueden desarrollar destrezas indispensables para la habilidad investigativa como lo son: buscar alternativas y anticipar consecuencias. Los procesos investigativos inician con el deseo de búsqueda y explorar, que se hace más evidente durante los primeros años de vida. Descubrir hace parte del quehacer cotidiano de los niños, es por ello que, sin darse cuenta, formulan hipótesis, buscan alternativas, anticipan consecuencias y proveen posibilidades, todo esto lo hacen de manera rudimentaria y, con el paso de los años, en lugar de potencializarse al máximo dichas destrezas, antes se van abandonando.

A continuación, se examinarán las destrezas que dentro de la habilidad de investigación se pretenden fomentar y son: imaginar situaciones, buscar alternativas y anticipar consecuencias.

### **Imagina situaciones**

Tal como lo plantea el Diccionario de la Real Academia Española (2014) imaginar es: “Representar idealmente algo, inventarlo, crearlo en la imaginación”. Imaginar hace parte de una de las destrezas que aparecen de forma innata en los niños, es por ello que se debe potenciar al máximo, ya que es el primer paso para crear e innovar. La imaginación, al liberar la mente, encuentra conexiones que no existían es el caso del aprendizaje de la lectura, se aprende a leer gracias a la imaginación, que convierte marcas de tinta sobre un papel en evocaciones de cosas ausentes, otorgándole así un sonido especial a cada letra a través de la escucha y el recuerdo. En cualquier caso, si no se imagina no habrá lenguaje. Según Hume (1992) “la imaginación puede representarse todos y cada uno de los objetos que la memoria pueda ofrecernos” (p.

147). La imaginación, en la filosofía de Hume, es la fuente de muchas creencias básicas y al ser una función cognitiva, desempeña un papel clave en todas las formas de vida mental, es por ello que está estrechamente ligada con la empatía, puesto que en la medida en la que una persona está en la capacidad de conectarse con los sentimientos de otra persona, lo hace sólo por medio de la imaginación, trasladando sus emociones y sensaciones hacia el nivel en el que se encuentran en la otra persona.

Además de lo anterior, usar la mente para imaginar cosas es el inicio para encontrar soluciones a situaciones problemáticas, capacidad que en la actualidad es inusual encontrar, ya que las personas cada vez están más impedidas para solucionar dificultades y esto se debe en gran parte al poco estímulo que han dado a su imaginación para pensar en alternativas diferentes, es por ello que reconocer en los niños la importancia del imaginar es contribuir a una vida en sociedad más pacífica, ya que estarán en la posibilidad de imaginar múltiples soluciones para resolver un conflicto. Es así como, a través del imaginar, no sólo se está en la capacidad de buscar alternativas diferentes, sino también en anticipar consecuencias, lo cual está anclado a resolver conflictos.

### **Buscar alternativas**

Llegar a descubrir diferentes maneras de hacer o ver las cosas, es sin duda una destreza necesaria para formar cualquier ciudadano. La posibilidad de plantear nuevas ideas le ha permitido a la humanidad avanzar, ya que siempre ha estado en la búsqueda de nuevas alternativas. En la actualidad el común de las personas busca la certeza antes que la duda, la seguridad en lugar de la incertidumbre, entonces la búsqueda de alternativas no es un hábito mental al que se esté acostumbrado, ya nadie quiere dedicar su tiempo a pensar en los diferentes caminos para recorrer una

misma distancia, eligen el más eficaz. Sólo con el hecho de pensar que existen múltiples posibilidades es la puerta para abrir el pensamiento. Estar dispuesto a buscar alternativas contribuye al desarrollo de la creatividad.

El fortalecimiento de destrezas como la búsqueda de alternativas es requerido para cuestiones morales en donde es determinante crear la autonomía. Por ello, es importante en este punto aclararles a los niños que la manera que cada uno tiene de pensar es sólo una de las múltiples posibilidades que existen y que cada persona tiene sus propias alternativas.

### **Anticipar consecuencias**

Pensar antes de actuar, es aconsejado antes de tomar alguna decisión, es allí donde cabe la previsión. Existe un estrecho vínculo entre el imaginar y el reflexionar sobre las causas y las consecuencias de posibles situaciones planteadas. Aquí se llega al punto donde el guía del diálogo filosófico deberá marcar la diferencia entre lo posible y lo probable. Lo primero está movido por la imaginación, la cual posibilita que se caiga en el surrealismo y lo segundo se mueve a partir la posibilidad de suceder. Es común en los niños dejar volar su imaginación, pero la idea es guiarlo en la búsqueda de lo probable.

### **Habilidad de conceptualización**

Como su nombre lo indica, conceptualizar es la capacidad que tienen los seres humanos de formar conceptos, relacionarlos entre sí, otorgándoles un significado gracias al proceso de organizar y clasificar la información. Esto permite que se pueda comunicar. Dentro de dicha habilidad se buscará el fomento de las siguientes habilidades: comparar y contrastar, plantear ejemplos y presentar definiciones.

## **Compara y contrasta**

El observar juega un papel determinante al momento de comparar y contrastar, para establecer semejanzas y diferencias el niño debe realizar un proceso de observación inicial. Dicha actividad también implica examinar ideas, objetos y situaciones, para buscar así aspectos comunes y diferentes, lo cual conlleva a clasificar, en la medida en la que el niño encuentra puntos en los que converge o diverge un objeto de otro, clasifica y a su vez establece relaciones entre lo igual y lo desigual. Para llegar hasta dicho punto, el niño debe primero emprender el proceso de indagar, buscar y explorar, de lo que ya se habló en la habilidad investigativa.

## **Plantea ejemplos**

Dentro del aprendizaje, los ejemplos existen como medio para aclarar, clarificar ciertos conceptos que no se entienden con facilidad. Así que ser capaz de poner ejemplos es una muestra del desarrollo de cierta habilidad del pensamiento (conceptualización) que implica la comprensión y el acceso fácil a un tema nuevo. Propiciar en los niños la ilustración de un tema o concepto a través de un ejemplo, implica que deberán tener una claridad amplia para representar su aclaración a través de un ejemplo.

## **Presenta definiciones**

Tal como lo plantean Puig & Sático (2011) “Definir significa marcar límites, delimitar, determinar, precisar” (p. 135). Desarrollar en los niños la destreza de definir tiene como finalidad evitar confusiones y aclarar conceptos, en la medida en la que el niño esté en la capacidad de diferenciar un objeto feo de uno bonito, implica que el observador al clasificar tiene claro el concepto de fealdad y belleza, que

durante dicha edad está permeado por múltiples subjetividades, pero que permiten dar definiciones a términos como ¿qué es bello o qué es feo?, así no haya nada de objetividad en sus respuestas, lo que se busca es una aproximación a las definiciones, como punto de partida para la toma de decisiones, ya que sirven como criterios de elección.

### **Habilidad de razonamiento**

Las dos habilidades antes mencionadas están relacionadas estrechamente con la experiencia, con el mundo empírico que rodea al infante, sus percepciones son indispensable para investigar y definir, así que después de haber adquirido un grado de conocimiento basado en las vivencias y/o experiencias, es necesario dirigir la mirada hacia una habilidad que no hace uso de los sentidos sino del razonamiento. De tal manera, es como el conocimiento se alimenta de lo que se obtiene por los sentidos, pero requiere ser ampliado gracias a los procesos mentales, pensar no es una actividad arbitraria ni exenta de reglas, es justo ahí donde es indispensable adquirir familiaridad con las reglas de la lógica. No obstante, durante la primera infancia no se buscará fomentar en los niños un pensamiento con estricta lógica, sino que se animará a los niños a pensar de manera lógica, y que aprendan a establecer inicialmente las formulaciones de argumentos y juicios mejores y peores. Así que dentro de la habilidad de razonamiento se encuentran las siguientes destrezas necesarias para su desarrollo: brindar razones, inferir y establecer criterios.

### **Brindar razones**

Es muy común escuchar a las personas opinar sobre algún tema, aún al pedirles razones que justifiquen su opinión se evidencian las dificultades para hacerlo. Dentro del aula de

clase es importante propiciar en los niños la importancia de brindar razones, de tal manera se abre el espacio para el diálogo, evitando así caer en monólogos. Concientizar desde temprana edad la necesidad de dar y pedir razones al hablar con los demás, permite ser más reflexivos y cada vez más dialogantes. Este ejercicio intelectual trae consigo muchas connotaciones éticas, porque en la medida en la que se conocen los motivos y razones que llevan a alguien a pensar o actuar de cierta manera, permite la discusión más allá de las opiniones, abre la puerta a la tolerancia y a la empatía.

### **Inferir**

Llegar a la conclusión de algo no es sencillo de hacer, para ello es necesario haber realizado un proceso de relación previo, en el que se obtenga una consecuencia a partir del análisis de un acontecimiento o afirmación. Inferir es obtener una conclusión a partir de una percepción, comúnmente se habla de una predicción, es decir, se infiere una causa a partir de un efecto percibido.

### **Establecer criterios**

Es una destreza necesaria para desarrollar otras, como el comparar, clasificar o evaluar, ya que tener criterio significa saber juzgar o discernir sobre algo. Por ejemplo, para calificar algo como bello o hermoso, primero se debe responder a la pregunta ¿por qué lo calificó como bello y no como feo? Así que, es necesario establecer un criterio que permita establecer con claridad una justificación.

### **Habilidades de traducción**

Enfatizar en el conjunto de destrezas que potencien el vínculo entre el lenguaje y pensamiento, es indispensable en

los primeros años de vida. Ya que es allí donde se establecen las primeras bases de los tipos de lenguaje existentes. Así pues, se parte del lenguaje oral para abrir paso a la lengua escrita. Lipman (1985) “entiende por traducción como un proceso que consiste en pasar una palabra o una frase de una lengua a otra sin que pierda el significado” (p. 87), en este caso se le dará prioridad a la traducción que consiste en pasar del lenguaje oral al dibujo.

La expresión corporal es una forma de comunicarse que antecede a la expresión verbal y en muchos casos la sustituye, es así como durante las edades tempranas se tiene mayor facilidad para expresar sus sentimientos a partir de gestos. Una de las maneras de ejercitarla es a partir de la traducción o de la transmisión del significado de un lenguaje a otro, es allí donde se busca estimular al niño para que haga uso de su lenguaje corporal para manifestar sus sentimientos y emociones.

Establecer un vínculo estrecho entre el expresar y el poder comunicar oral y plásticamente formará una unidad que permita interrelacionar diferentes lenguajes. Es a través de los dibujos como los niños manifiestan sus percepciones de mundo y emociones que aún no están en la capacidad de verbalizar. Por tanto, el lenguaje plástico debe estar dispuesto para la comunicación y no debe ser demeritado ningún intento que los más pequeños realizan por comunicarse a través de sus garabatos.

Después de haber sido explicadas las habilidades del pensamiento filosófico, será necesario explicar el espacio en el que se va a gestar el desarrollo de las mismas, el cual es denominado como Comunidad de Especulación “Pensando en torno al *Ugly Duckling*”, dicha comunidad surge a partir de la experiencia vivida por Lipman y Sharp con la implementación de la comunidad de indagación, creada por ellos en sus programas de Filosofía para Niños.



## Diálogo filosófico

El diálogo filosófico fue el método utilizado para llevar a cabo la comunidad de especulación, en donde se analizaron las diferentes habilidades que se esperan desarrollen los niños en las sesiones propuestas.

El dialogo filosófico data de los mismos inicios de la filosofía cuando Sócrates, a través de la conversación, intentaba poner en cuestión el obrar del ser humano e interrogar por conceptos que atañen a la vida y al actuar humano, como la justicia, la belleza, el amor, la ciencia; para tratar de saber cuál era el significado de estas palabras y qué tanto sabían sus interlocutores sobre ellas, lo cual se iba desarrollando a través de una serie de preguntas que Sócrates hacía a los jóvenes de la Antigua Atenas. Se ha sabido que la intención de Sócrates nunca fue enseñar nada, es decir, él no buscaba cumplir la función de un maestro, al modo sofista, sino que su papel era el de un aprendiz más, ya que, sólo se limitaba a conversar. Durante los Diálogos de Platón se evidencia un Sócrates que siempre aprende de los demás, lo cual era posible solo compartiendo sus propias ideas y escuchando las de los demás.

El dialogó filosófico requiere un enfoque comunitario en donde se busca que las diferentes voces de los niños expresen sus puntos de vista. Es por ello que la comunidad de especulación debe contar con la participación activa de cada uno de sus partícipes lo cual se logra permitiendo que “la mente de los niños se convierta en un prisma en movimiento que recoja luz desde muchos ángulos diferentes” (Fisher, 2018, p. 205).

Permitir la participación activa de los niños dentro de la comunidad de especulación requiere de una técnica de indagación conocida como mayéutica, esta que procede de la palabra griega ‘*maieutiké*’ (‘arte de procrear’). Dicha técnica fue utilizada en los Diálogos Platónicos, como método para

alcanzar el conocimiento, puesto que todo método es el conjunto de pasos a seguir para alcanzar un fin determinado. En la obra de Platón *Teeteto* (1871), aparece Sócrates dialogando y cita en varias ocasiones el oficio de las parteras: “a los que me frecuentan les ocurre como a las parturientas: tienen dolores de parto”, (p. 208) los dolores a los que se refería Sócrates eran los dolores de la ignorancia y el desconocimiento, que son sentidos al momento de ser guiado para salir del estado de ignorancia. “Mi arte mayéutica tiene las mismas características generales que el arte de las comadronas, pero difiere en que hace parir a los hombres y no a las mujeres y en que vigila las almas, y no los cuerpos en su trabajo de parto. Lo mejor del arte que practico, es que permite saber si lo que engendra la reflexión del joven, es una apariencia o un fruto verdadero” (Platón, 1871, p. 207).

Es así como Sócrates ponía en práctica la labor de su madre (comadrona), ya que buscaba que sus interlocutores dieran a luz ideas, pensamientos y saberes, es decir, su labor era intentar que ellos realizaran su propio proceso de alumbramiento, lo cual se realizaba por medio de preguntas. Así pues, la mayéutica consiste en el empleo de una serie de preguntas correlacionadas, siguiendo un hilo conductor, que le permita al interlocutor extraer de la mente de los discípulos la reflexión y el análisis para emprender la búsqueda del conocimiento.

Los aportes que dicho método puede traer a la comunidad de especulación permitirán que los niños estén en la capacidad de generar un tipo de pensamiento, el filosófico, ya que propiciará el dilucidamiento paulatino de argumentos, opiniones y razonamientos. Por tanto, dentro de la comunidad de especulación, se pretende que los niños, de manera progresiva, den paso al planteamiento de preguntas e hipótesis que les permita ampliar su visión de mundo. La mayéutica será utilizada como técnica de indagación, para ello es necesario utilizar el diálogo para llegar al

conocimiento, ya que al invitar a los estudiantes a examinar sus puntos de vista es adentrarlos al pensamiento mismo.

Es menester aclarar que, al momento de desarrollar el pensamiento en los niños, o enseñarles a pensar mejor, es decir, pensar lógicamente, creativa y cuidadosamente, implica el desarrollo de múltiples habilidades que tienen que ver unas con otras; para ejemplificar un poco esto, se debe pensar en una red la cual se compone de diferentes nudos, conexiones, caminos, hilos y vacíos. Cuando se toca en uno de los nudos de la red toda ella se mueve porque todo está conectado entre sí. De la misma manera ocurre con el pensamiento, cuando se estimula una de sus habilidades, éste a su vez es estimulado. Es por esto que el presente proyecto de investigación tiene como propósito el desarrollo de habilidades tales como: dialógica, reflexiva y empática, que al ser potenciadas contribuirán al desarrollo del pensamiento como tal. Dichas habilidades serán estimuladas dentro de la comunidad de especulación, a través del diálogo, la mayéutica socrática y el ejercicio de la reflexión con los demás, por lo cual brinda la posibilidad de elaborar cuestionamientos y reflexiones en compañía de otros, esto es, los niños desarrollarán su propia capacidad de pensar mientras piensan en compañía de los demás, pues el pensar de manera colectiva brinda la opción de contar con un sinnúmero de posibilidades de acción.

Propiciar el desarrollo del pensamiento, no sólo generará un impacto a nivel cognitivo, sino social, emocional y afectivo del niño, ya que su personalidad se modificará positivamente, lo que le permitirá relacionarse de manera asertiva consigo mismo, con el mundo y con los demás, estas tres dimensiones son analizadas por el ICBF (2016), a través de su escala EVCDI-R (2016), diseñada para valorar el proceso evolutivo de los niños menores de cinco años, lo que quiere decir que estas tres dimensiones juegan un papel determinante en el desarrollo integral de los niños, puesto que hacen parte de su desarrollo psicológico y

socioemocional.

## PROCEDIMIENTO

*Fase 1: (Indagar) Caracterizar la población.*

Durante dos horas se llevó a cabo la observación de los niños del grado Jardín del Centro de Primera Infancia Re+Creo, para conocer el ambiente en el que desarrolla día a día su aprendizaje, sus afinidades, las preferencias de los niños, en fin. Esta fase permitió caracterizar a los niños y las niñas y se identificó el interés que tenían por el tema de la fealdad. También se llevó a cabo la primera entrevista semiestructurada de las maestras en formación, así como el análisis del diagnóstico inicial.

*Fase 2: (Proyectar) Diseño del campo de experiencia.*

Al llevar a cabo un proceso reflexivo de los datos arrojados en la fase preliminar, se decidió adaptar el cuento de *El Patito Feo* para poder abordar los temas de fealdad, los prejuicios y la belleza que aquejaban a los niños.

*Fase 3: (Vivir la experiencia).*

En este momento se implementó el proyecto de investigativo.

*Fase 4: (Valorar el proceso) Análisis y valoración del proceso.*

En esta última fase, se valoró el campo de experiencia (Post-Test). De igual manera, se sistematizaron y analizaron los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a partir de los instrumentos considerados (entrevistas semiestructuradas inicial y final, diarios de campo, grupos focales y las rejillas valorativas iniciales y finales).

## VARIABLES Y CATEGORÍAS

La variable dependiente considerada fue el desarrollo de habilidades del pensamiento. Las siguientes son las categorías consideradas como componentes del desarrollo del

pensamiento, en necesario aclarar que cada una de las habilidades están sujetas al fortalecimiento de una serie de destrezas:

**Tabla 1.** Variables y categorías

<i>Habilidad de Investigación:</i>	<i>Habilidad de</i>
Busca alternativas	<i>Conceptualización</i>
Anticipa consecuencias	Compara y contrasta
Imagina situaciones	Plantea ejemplos
	Presenta definiciones
<i>Habilidad de Razonamiento</i>	<i>Habilidad de Traducción</i>
Brinda razones	Traduce del lenguaje oral a lo
Infiere	mímico y viceversa
Establece criterios	Traduce del lenguaje oral al
	plástico y viceversa

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para valorar la eficacia de implementar la Comunidad de Especulación “Pensando en torno al *Ugly Duckling*” se optó por emplear un diseño clásico de investigación, enmarcado dentro la perspectiva empírico-analítica y este es: un diseño cuasi experimental con un único grupo diagnóstico-valoración final, así que es necesario evaluar la eficacia de un Programa de Filosofía para niños de cuatro años en grado Jardín.

## OBSERVACIÓN INICIAL

Inicialmente se parte de la observación directa de las habilidades que poseían o no los niños de la Escuela Re+Creo y para ello se emplea la rejilla de valoración, a través de la cual se pudo evidenciar que la habilidad de traducción la poseían todos los niños, es así como todos los participantes expresaban a través de su cuerpo las emociones

percibidas dentro de la Comunidad de Especulación, dicha expresión corporal se entiende como:

Un quehacer específicamente organizado relativo a un aspecto de la conducta humana. Es precisamente mediante esta actividad planificada como el lenguaje corporal se enriquece gracias a un proceso de aprendizaje que abarca el ámbito de la sensación, la percepción y las prácticas motoras. (Stokoe & Harf, 1987, p. 19)

La manifestación del cuerpo utilizando el movimiento como medio, se convierte en la viva expresión del lenguaje y de las emociones, muchos autores, entre ellos Vaca & Varela (2008), consideran que desde temprana edad el ser humano es capaz de distinguir las emociones a través de los gestos observados en el rostro, del tono de la voz, de la intensidad de la respiración, entre otras cosas. Dichos gestos expresivos que transmiten emociones y sentimientos están presentes en casi todos los niños de manera innata, es por ello que al realizar la valoración inicial en los niños de la Escuela Re+Creo, cuando se les habló de emociones como la tristeza o la alegría, ellos, a través del cuerpo, lo expresaban con naturalidad, ligereza y sencillez como producto de la sensación que les transmitía el personaje del cuento, es importante resaltar que todos los niños poseían la destreza de la expresión corporal, hasta el niño más introvertido expresó con su cuerpo las emociones que percibía.

En lo concerniente al dibujo como herramienta de expresión, que hace parte de la otra destreza de la habilidad de Traducción, los 10 niños en la observación inicial representaron con facilidad la emoción de la alegría a través de un dibujo, tal como lo plantea el profesor austríaco Viktor Lowenfeld (1961) durante esta edad el niño ya se encuentra en la fase de estructuración de la representación gráfica, puesto que desde los 4 hasta los 7 años conoce esta etapa del dibujo como pre esquemática, en donde se alcanza la cumbre de la evolución del garabato, ahora los trazos tiene formas

reconocibles, vienen acompañados de su nombre respectivo y de colores un poco más fieles a la realidad que en años anteriores, en donde coloreaban como les apetecía sin guardar una concordancia con lo observado a su alrededor. La mayor parte de los niños hacían usos de varios colores, con la intención de darle mayor vida al dibujo realizado por ellos mismos, sin embargo, se pueden observar unos dibujos más estructurados que otros, principalmente en aquellos niños que eran un poco mayores, es decir, en los que sus edades oscilaban entre los 4 años y medio y los 5 años de edad.

En cuanto a la habilidad de Investigación, hubo dos destrezas que inicialmente se observaron en los niños y fue la imaginación y la búsqueda de alternativas. En cuanto a la primera, la mitad de los niños era la de imaginar situaciones, se cree que no se observó en los demás niños porque éstos no sabían qué responder ante la pregunta: ¿qué comían los personajes del cuento?, por lo que no es prudente afirmar tajantemente que los niños no tuvieran la destreza de imaginar situaciones, cuando se sabe que la imaginación es un proceso creativo que está presente principalmente en edades tempranas, y Sático (2007) lo manifiesta de la siguiente manera: “Digamos que los niños están más “libres”, “desbloqueados” de esquemas de interpretación de la realidad por eso fluyen espontáneamente y habitan el mundo de la fantasía con tranquilidad” (p. 7). No obstante, los 5 niños en los que no se valoró positivamente la destreza de la imaginación, se dio como consecuencia del silencio presentado frente a la pregunta planteada dentro de la rejilla de observación.

Seguidamente, la búsqueda de alternativas antes de la implementación de la Comunidad de Especulación “pensado en torno al *Ugly Duckling*”, 5 de los 10 niños presentaban múltiples soluciones a la pregunta: ¿Cómo crees que el patito feo saldrá del huevo?, lo cual permitió observar la capacidad

que poseían para presentar diferentes alternativas a una problemática planteada, y es menester aclarar que aquellos niños que tenían desarrollada la destreza de la imaginación, son los mismos que anticipaban consecuencias, lo cual se debe a que algunas destrezas se relacionan directamente con otras, ya que en el presente caso si el niño está en la capacidad de presentar soluciones a un conflicto planteado, lo hace usando su imaginación para hallar alternativas. Dicha destreza hace parte de las 10 habilidades para la vida que la OMS propone, y busca ser desarrollada principalmente en aquellas culturas donde las situaciones de conflicto son inmanentes. Es así como, a partir de la observación inicial, se busca fomentar en los niños aquellas habilidades de vital importancia para la construcción de ciudadanos, teniendo en cuenta el contexto social, el cual es vulnerable. La resolución de conflictos es un tema que desde las edades más tempranas se puede llevar a cabo y al que la Comunidad de Especulación “pensado en torno al *Ugly Duckling*” puede aportar a partir del desarrollo de aquellas habilidades que fomenten la paz y la armonía de los seres humanos.

Para finalizar, es necesario mencionar que en la habilidad de conceptualización y de razonamiento, se les debe dedicar un poco más de tiempo, principalmente a la primera, puesto que un solo niño posee la destreza de comparar y contrastar, los otros 9 niños no poseen ninguna destreza de tal habilidad. Con respecto a la segunda habilidad, tan sólo 3 de los niños hacen inferencias, el resto no las hace, algunos factores pueden influir en la comprensión inferencial, entre ellos los conocimientos previos, ya que muchos de ellos no poseen la suficiente información para recordar y asociarla con una imagen, que en este caso fue la portada del libro *The Ugly Duckling*. Sumado a ello, se debe destacar un factor que presenta Zamora (1998) y es el de brindar pistas al momento de realizar preguntas inferenciales, aspecto que no se tuvo en cuenta en la valoración inicial, pero sí en la final, lo cual se



hizo adrede para determinar el nivel de inferencia que poseían los niños sin el apoyo de pistas. Todavía cabe señalar dentro de dicha habilidad, la destreza de establecer criterios que tan sólo uno de los participantes logró responder a preguntas como: ¿qué hace bonita a una persona?, pregunta que implica saber juzgar qué rasgos hacen bonito a alguien, es así como el estudiante N8 responde “una persona es bonita cuanto limpia la casa”, pese a que la limpieza no es considerada como un criterio de belleza sino de autodisciplina, se decidió tener en cuenta dicha respuesta porque fue la única aproximación que un sólo participante se atrevió a plantear. Habría que decir también que, en la observación inicial todos los niños poseían no sólo la habilidad de traducción, sino otra, ya sea de razonamiento o de investigación, lo cual permitió reconocer que los programas de Filosofía para Niños no empiezan sus labores desde cero, sino que siempre sus mentes vienen permeadas por la experiencia adquirida en 5 o 4 años y medio de vida, es así como pensar en la teoría de John Locke sobre la tabula rasa en este proyecto de investigación es un sin sentido, ya que los participantes demostraron que pese a no haber realizado ninguna sesión de la Comunidad de Especulación, ya tenían desarrolladas destrezas fruto de sus vivencias. Por lo anterior, se puede decir que la filosofía no requiere de la actividad enseñanza-aprendizaje, sino que el filosofar mismo viene anclado a la cotidianidad de cada ser, pues la capacidad de pensar está presente en cada uno de los seres humanos, tan sólo se debe ejercitar. Así pues, cuando se habla de la presencia de la filosofía en la enseñanza, es innegable citar a Kant con su célebre frase “solo se puede aprender a filosofar” (Market, 1981. P. 9), aspecto que los Programas de Filosofía para Niños han decidido poner en marcha, seducir el pensamiento de los más pequeños es despertar en ellos la chispa del filosofar.

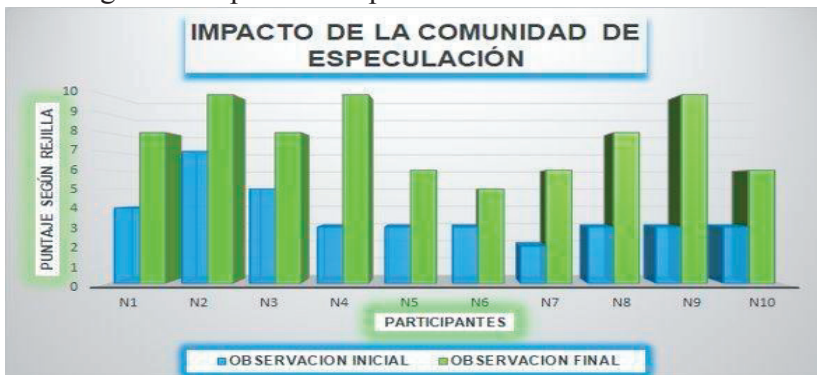
Ahora bien, partiendo de la observación inicial, permitió

determinar en cuál de las habilidades se debe o no hacer mayor énfasis, por ejemplo, evidenciamos que no es necesario desarrollar en los niños la habilidad de traducción, ya que ellos la poseen de manera natural, por lo cual hay que centrar la mirada en aquellas destrezas que ningún estudiante posee o con las que algunos cuentan y otros no, fue más productivo y permitió la optimización del tiempo en cada una de las sesiones.

### OBSERVACIÓN FINAL

Después de haber analizado y reflexionado entorno a la observación inicial, es decir, antes de llevar a cabo la implementación pedagógica de la Comunidad de Especulación “pensado en torno al *Ugly Duckling*”, es necesario realizar el mismo proceso con lo observado finalmente y para ello será necesario emplear los correspondientes gráficos de barras.

Figura 1. Impacto de especulación



Como se puede evidenciar en la gráfica, a través de las barras verdes que representan el diagnóstico preliminar y las azules el diagnóstico posterior, se observa el avance que tuvieron los participantes de la Comunidad de Especulación, pese a que tuvieran antes de la intervención desarrolladas

algunas habilidades, el nivel de incremento es notorio, principalmente en aquellos niños que al inicio no superaban un rango superior a 4 y al finalizar se ubican en un nivel de 10, alcanzando así el desarrollo de casi todas las habilidades en su totalidad, como es el caso de los estudiantes N4 y N9, en los cuales se pudo evidenciar la estimulación realizada desde el hogar, el grado de autoestima que poseen los niños, lo cual se observa en la Comunidad de Especulación al ser los primeros interesados en participar de las actividades, su motivación hacia el aprendizaje era superior al resto de los niños. El N4 siempre recuerda la importancia de levantar la mano, para pedir el uso de la palabra o cuando pide silencio a los demás porque no lo están dejando escuchar a los otros. Cabe resaltar, las pocas veces que no asistían a la escuela, factor determinante dentro de la Comunidad de Especulación, ya que el desarrollo de las habilidades implica constancia y disciplina, para convertirse así en un hábito. Así que, de las 16 sesiones, el N4 faltó sólo a dos sesiones y el N9 sólo una vez, lo que les permitió a los dos niños estar presentes en la mayor parte de actividades y poder adquirir, interiorizar y/o potencializar las destrezas propuestas dentro de la implementación.

Por otro lado, cabe destacar aquellos niños que alcanzaron un nivel de desarrollo en sus habilidades de más del 50%, ya que se encontraban en rangos inferiores al N4 y al final se ubicaron en niveles superiores o iguales al N6, como fue el caso de N5, N7 y N10, es necesario destacar el avance del 40 % que N1 dio, pues su puntuación al inicio reflejaba el desarrollo de algunas habilidades, las cuales aumentaron al final de la intervención. Por otro lado, N3 y N8 lograron un avance significativo, pues finalmente lograron desarrollar más habilidades de las que poseían. En el caso de N6 se observó un avance del 20%, fue el porcentaje más bajo arrojado en la implementación pedagógica. Por el contrario, N2 tenía arraigadas la mayor parte de las habilidades y

avanzó un 30% desde el punto donde se encontraba, sin embargo, le faltó el desarrollo de la destreza que tiene que ver con la habilidad de conceptualización, destreza que tan sólo dos de los diez niños lograron apropiarse. Esto se debe a la dificultad que implica definir términos tan amplios como lo son la belleza o la fealdad, donde generalmente las concepciones están permeadas por las subjetividades.

Ahora bien, el primer paso para comprobar la intervención de la Comunidad de Especulación “pensado en torno al *Ugly Duckling*” es aplicar la prueba t-Student para el análisis de datos, en donde se rechaza la hipótesis nula (H0), ya que los resultados arrojados demuestran que sí existe diferencia estadísticamente significativa entre las calificaciones obtenidas por el grupo antes y después de la experiencia pedagógica. Por tanto, se habla en el presente proyecto investigativo de una hipótesis de trabajo (H1), en donde la fiabilidad del estudio se determina por el valor de P el cual es menor que Alfa (nivel de significancia=0.05) y corresponde a 0,000037 es así como se dice que la intervención pedagógica generó un impacto en los niños y niñas del grado jardín de la Escuela Re+Creo.

Para comprobar los resultados generales es necesario comparar la media de la observación inicial con la media de la observación final. Así pues, se obtuvieron los siguientes resultados:

**Tabla 2. Impacto de especulación**

	<b>Observación Inicial (Diagnóstico)</b>	<b>Observación Final</b>
Media	3,6000	7,7000

Los datos anteriores afirman que las diferencias observadas son significativas entre la situación inicial y la final, considerando la media del primero inferior a la del segundo, con lo cual se puede apreciar que al ejecutar la

Comunidad de Especulación los estudiantes muestran mejoras significativas.

Según la siguiente tabla, se puede analizar el puntaje que arrojaron los niños antes de la intervención, cuyo valor máximo es de 11 dado el caso que posea todas las destrezas del pensamiento que valora la rejilla.

**Tabla 3.** Puntajes

<b>Participante CE</b>	<b>Observación (Diagnóstico)</b>	<b>Observación Final</b>
N1	4	8
N2	7	10
N3	5	8
N4	3	10
N5	3	6
N6	3	5
N7	2	6
N8	3	8
N9	3	10
N10	2	6

Se puede observar cómo el número de asistencia tal vez haya sido un factor determinante para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, al observar que los resultados más positivos los obtuvieron los participantes que más número de veces asistieron a la Comunidad de Especulación, es el caso particular de N4 y N9, el cual arrojó un puntaje inicial muy alto en el que se evidenció que poseían pocas habilidades del pensamiento y con la participación en la

intervención el avance fue notorio al pasar de un puntaje de observación inicial de 8 a un puntaje observación final de 1.

Los resultados obtenidos a partir de una intervención son un incentivo importante para futuras investigaciones, por lo cual es necesario ofrecer la valoración que se realiza de la implementación llevada a cabo en la Escuela Re+Creo y en líneas generales mostrar cómo la Comunidad de Especulación no sólo propició un espacio para desarrollar habilidades del pensamiento, sino también aquellas habilidades sociales, es así que se destacan los siguientes aspectos:

a. Impulsó la comunicación asertiva entre niños y niñas, sumado a ello una escucha activa, autorregulación de los comportamientos y actitudes que impiden escuchar la opinión del otro.

b. Ayudó a las maestras de formación a propiciar ambientes en los que el pensar de los niños y niñas debe ser valorado diariamente, pues esa es la génesis de muchas de sus emociones.

c. Utilizar la narrativa (cuento) como pretexto para fomentar el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Ahora bien, para realizar la síntesis de la eficacia de la intervención, es necesario partir de los objetivos planteados inicialmente para el proyecto de investigación. Se realizó el diagnóstico para determinar el nivel de pensamiento filosófico en el que se encontraban los niños, en donde se pudieron evidenciar las pocas habilidades con las que contaban, esto como consecuencia de múltiples factores que allí interfieren, por ejemplo, la poca estimulación que se les brinda en los hogares para escuchar sus emociones, creencias y visiones de mundo, la poca importancia que se le concede a la educación a temprana edad, lo que se evidencia con las múltiples inasistencias.

Además de lo anterior, se diseñó e implementó la experiencia pedagógica basada en los intereses y conocimientos previos de los niños, lo cual se evidenció en la observación inicial que se realizó de la clase No. 1 en la que se reconoció la afinidad que poseen los niños del grado Jardín por los animales, sumado a esto que se encuentran en una zona rural donde se genera una convivencia directa entre los animales y los niños de la localidad, también se observó el gusto y admiración que tienen por los títeres, los cuentos y todo aquello que implique magia, misterio y asombro.

Finalmente, se realiza un análisis de los datos que se obtuvieron con la intervención, considerando así el diseño y uso de la rejilla valorativa del pensamiento, sometida a juicio por expertos, lo cual permitió hacer uso de dicha herramienta al inicio del proyecto investigativo y al final también.

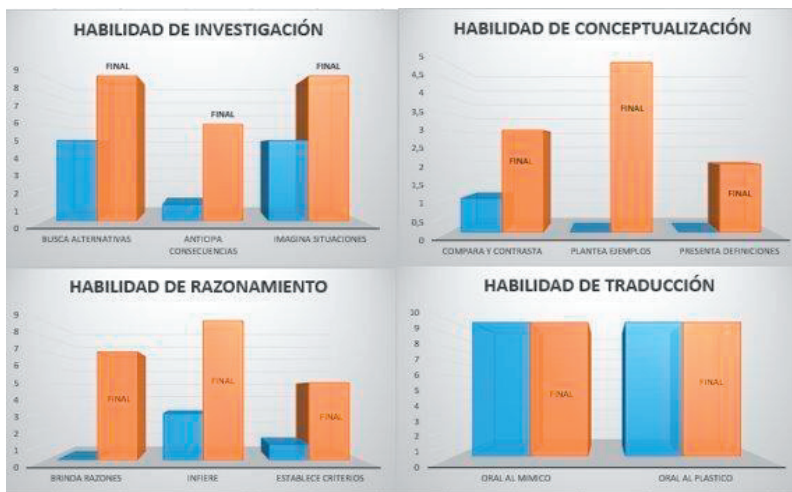
Ahora bien, se presentan de una manera amplia los avances que se observaron en las habilidades del pensamiento a partir de la rejilla valorativa (ver apéndice 1 para rejilla valorativa del pensamiento filosófico) y se determina cuál de ellas tuvo un desarrollo significativo y cuál no.

### **¿EN QUÉ HABILIDADES SE OBSERVARON LOS MAYORES CAMBIOS?**

Dentro de la habilidad de investigación es necesario destacar que, dentro de dicha habilidad, donde se evidenció mayor impacto fue en el desarrollo de la anticipación de consecuencias, puesto que ningún participante la poseía según lo observado en la valoración inicial (diagnóstico), así que, después de la intervención, 7 de ellos lograron el desarrollo completo de la habilidad de investigación, ya que 6 de ellos antes de la intervención buscaban alternativas e imaginaban situaciones, pero no anticipaban consecuencias. No obstante, los 3 niños restantes, que durante la evaluación

inicial no poseían ninguna de las tres destrezas que hacen parte de dicha habilidad, al final de la intervención sólo les faltó el desarrollo de esta última. Así que la destreza en la que mayor avance se observó fue en la anticipación de consecuencias, al ser una habilidad que ninguno poseía, al final la mayor parte de los niños la adquirieron.

**Figura 2.** ¿En qué habilidades se observaron los mayores cambios?



En cuanto a la habilidad de conceptualización, el avance fue notorio, ya que de los 10 niños sólo uno de ellos sabía brindar ejemplos, el resto de los niños no tenían desarrolladas ninguna de las tres destrezas (Compara y contrasta, plantea ejemplos, presenta definiciones) antes de la intervención.

Por otro lado, en lo concerniente a la habilidad de razonamiento, dentro del diagnóstico inicial se observó que ningún niño brindaba razones, lo que se traducía en timidez e inseguridad, lo que les impedía participar abiertamente en la Comunidad de Especulación, pero la valoración final arrojó el resultado que de los diez niños sólo tres no avanzaron en el desarrollo de la destreza que implicaba brindar razones. Por el lado de las inferencias, antes de intervenir se evidenció que



de los 10 niños sólo 3 tenían desarrollada tal destreza, pero después de las intervenciones todos lograron el desarrollo de la misma. Sin embargo, a la mayor parte de los participantes se les dificultó establecer criterios, puesto que sólo dos niños lograron el desarrollo de dicha destreza con la intervención, y uno de ellos ya la poseía desde antes.

Para finalizar, en la habilidad de traducción no hubo avance ni retroceso, ya que desde el inicio todos los niños poseían tales destrezas.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con la valoración de la implementación, se concluye que el programa tuvo mayor impacto en las conductas externalizantes que internalizantes de los niños, es decir, en aquellas que tienen relación directa con la parte interpersonal o social. Esto quiere decir que los infantes del grado Jardín adquirieron pautas de conducta constructiva, de autorregulación, sensibilidad frente a las emociones y necesidades de los demás. En este punto se destaca el desarrollo de la habilidad empática. Desde finales de los años sesenta, el término empatía empezó a tomar relevancia acuñado al componente afectivo, la postura de Bastón (como se citó en Fernández, López & Márquez, 2008), quien entiende “la empatía como una emoción vicaria congruente con el estado emocional del otro o, en otras palabras, como sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan detener conciencia del sufrimiento de ésta” (p. 285). Entendida la empatía como una emoción que surge a partir de la presencia de estímulos situacionales concretos, se generó en los participantes de la Comunidad de Especulación de una manera imprevista dentro de una de las sesiones.

Así que fue necesario incentivar en los partícipes de la Comunidad de Especulación la imaginación, para que

estuvieran en capacidad de ponerse en el lugar del otro, esto como resultado de la reacción emocional que se tiene al observar o imaginar ciertas situaciones en la que los niños experimentaron una emoción en torno a la muerte de la Mariposita Sophia. Esto hace referencia a la respuesta emocional vicaria frente a las experiencias emocionales ajenas, tratar de que los niños sientan lo que la persona o animal siente. Sentir emoción de forma vicaria es el término que se emplea para tratar de evidenciar la capacidad que tienen los niños de adoptar la perspectiva emocional del otro.

Según lo anterior, se debe destacar la Comunidad de Especulación, como un espacio que propicia el surgimiento de un sinfín de pensamientos, emociones y vivencias que tornan a la Filosofía para Niños como un modelo especialmente eficaz, que puede llegar a jugar un papel determinante en la educación de hoy, en lo referente a la primera infancia.

De acuerdo con las maestras en formación y basadas en la primera entrevista semiestructurada, se identificaron algunos problemas específicos que se pudieron corregir o mejorar a través de la implementación del proyecto investigativo, los cuales fueron:

- Disciplina, conductas más adaptativas en el aula.
- Capacidad de diálogo e interacción con los otros niños.
- Reconocimiento y aceptación de las normas planteadas dentro de la Comunidad de Especulación.
- Integración y motivación para el desarrollo de actividades.
- Avance en habilidades de investigación, conceptualización y razonamiento.
- Reconocimiento del valor e importancia del trabajo en grupo.
- Avance en habilidades de juicio y evaluación.
- Modificación de conductas agresivas y violentas frente a los objetos llevados a las sesiones.
- Desarrollo de la habilidad empática.
- Pérdida del temor y la vergüenza de participación.

Sumado a lo mencionado líneas atrás, este programa de intervención permitió pensar razonablemente, esto gracias a la exigencia constante de la reflexión, del análisis, de la inferencia y de la argumentación que se propiciaron con la Comunidad de Especulación.

La estimulación constante de las destrezas del pensamiento es una necesidad frente a la cual no se debe desistir, ya que las dificultades actuales de la sociedad demandan este tipo de trabajo en el aula de clase, donde desde temprana edad los niños deben ser motivados a pensar, lo que se convertirá en un hábito indispensable para toda la vida.

Esta propuesta exigió un cambio en las conductas de los niños, puesto que era necesario que permaneciesen sentados, concentrados y que escucharan atentos por un tiempo determinado, lo cual en edades tan tempranas es casi imposible, pues su quehacer está centrado en la actividad constante y no en la quietud e inmovilización.

Sobre el desarrollo de las sesiones y actividades, un factor común que se reveló es la falta de una escucha activa, puesto que la mayor parte de los niños sólo escuchan a la maestra en formación o a la investigadora, pero menosprecian el aporte u opiniones de sus pares restándole importancia a lo mencionado por ellos. También se evidenciaron falencias en el entorno familiar, ya que en los argumentos brindados por los niños se infería el maltrato físico, como forma de castigo empleado por las madres, estas problemáticas impiden que dentro del entorno escolar se evidencien momentos de tranquilidad y armonía, pues los niños tienen actitudes violentas y agresivas para con sus pares.

La apropiación del diálogo se convirtió en un logro relevante; los niños mejoraron en la discusión de los temas y se daban a la tarea de opinar, tal como lo manifestó una de las agentes pedagógicas en la entrevista final, quien

reconoció el impacto que tuvo en los niños la Comunidad de Especulación, puesto que antes de la implementación del proyecto de investigación los niños intervenían verbalmente poco “uno les preguntaba y les costaba mucho responder y precisamente pues también es porque no tienen un vocabulario muy muy amplio, entonces verlos ahora como cómo participan, cómo piensan para responder, no responden cualquier cosa, sino que primero piensan, como que analizan y ahí sí responden” (Entrevista Marleny), es así como la participación de los niños aumentó, al fortalecer su autoestima, su seguridad y optimismo al momento de brindar un punto de vista, así que la pedagoga infantil reconoce que la importancia que dentro de la implementación se le concedió la voz de los niños, en donde ellos tenían el papel protagónico, lo cual permitió desarrollar a su vez habilidades sociales. Además de lo anterior, las agentes pedagógicas consideran como uno de los logros más importantes de la implementación del proyecto de investigación la participación, la coherencia en los argumentos presentados a las preguntas que se les hace.

En concordancia con lo planteado por la pedagoga Marleny, con respecto a las habilidades sociales, la profesora Yenny afirma que se notó una transformación en la conducta de los niños, lo cual se evidenció en el siguiente momento:

“Eso sí lo pude notar la semana que estuve con ellos que ya no se hacía eso Entonces sí se reían del amiguito era venga no se ría del compañerito, venga ayudémosle, todos somos diferentes eso fue lo que más me gustó a mí, porque uno de ellos dijo todos somos diferentes no tiene porqué reírse de él”.

De lo anterior, se puede inferir que el niño que presentó el argumento de reconocer la diversidad y la pluralidad lo hizo inspirado en el cuento *El Patito Feo*, que se les presentó dentro de la Comunidad de Especulación

Para finalizar el apartado de las conclusiones, es

importante resaltar los casos específicos de niños que sobresalieron por su buen desempeño, ya que respetaban las reglas de la Comunidad de Especulación, como tener en cuenta el turno de la palabra, levantar la mano al momento de intervenir, de hecho en la entrevista posterior realizada a las pedagogas, ellas observaron en los niños el hábito desarrollado a través del uso del símbolo de la palabra, puesto que en muchos casos ya no lo necesitan para intervenir, con sólo levantar la mano y al ser otorgada la palabra por el mediador podían intervenir sin necesidad de portar dicho símbolo.

Además de lo anterior, se observó el desarrollo de la habilidad empática, la cual no estaba prevista dentro de la implementación, esta que es una habilidad necesaria para el entorno social en el que los niños de las Colonias se desenvuelven, es así que muchos niños se comportaban como mediadores en situaciones conflictivas y algunos niños en los que se evidenciaban conductas disociales se destacaron por haber desarrollado la empatía. Por el lado de los niños que presentaban actitudes introvertidas, dentro de la Comunidad de Especulación perdieron el temor a hablar frente a los otros y desarrollaron capacidades para argumentar y explicar sus puntos de vista.

## LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

La primera dificultad que se presentó, y que durante el estudio fue una limitante constante, fue la inasistencia reiterativa de los niños del grado jardín, sumado a esto los niños se encuentran en edades en las que aún no han alcanzado un desarrollo cognitivo que le permita avanzar a otras formas de pensamiento que implican un desarrollo más elevado del mismo. Además, al intervenir se pudo identificar que los niños no han sido lo suficientemente estimulados en los hogares y, por ende, su lenguaje oral era difícil de descifrar, lo que impedía una comprensión exacta de lo que

querían expresar. Esto dificultó así el diálogo dentro de la Comunidad de Especulación. Sumado a ello, en algunos momentos y en algunos espacios los niños no tenían la disposición para permanecer quietos y atentos, lo cual dificultaba llevar a cabo las sesiones que implicaban escuchar.

Ahora bien, se recomienda que este tipo de estrategias pedagógicas en las que el pensar merece un tiempo y un espacio determinado, se utilicen de forma programática, y desde edades a partir de los seis años de edad, en las que se posean algunas competencias básicas, como el trabajo en equipo, niveles de concentración más altos y duraderos, lo que contribuirá a un buen desempeño dentro de Comunidades de Especulación futuras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, E., Atehortúa, Y., Chacón, Y., Giraldo, J., Tamayo, L., Vélez, D. & Vidal, M. (2015). *Propuesta metodológica para la primera infancia bilingüe en un centro de desarrollo infantil*. (Propuesta piloto). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Arias, C. J., Carreño, G. A. & Mariño, L. A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), pp. 237-262.
- Aristóteles (2002). *Arte Poética y Arte Retórica*. México, Distrito Federal. Ed. Porrúa.
- Baker, C. (2014). *Parents' and teachers' guide to bilingualism*: 4th edition (4th ed.). Channel View Publications.
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación* (3a ed.). Alcoy: Marfil. Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 del 2 de agosto de 2016 por la cual se estableció la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Bogotá D.C.: Congreso

- de la República de Colombia.
- Cumming, B. (2011). *Implementing a successful bilingual education program in Japan: support for minority languages and the present climate of bilingual education*. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*, 44, pp. 77-101.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- De Puig, I. & Sático, A. (2011). *Jugar a Pensar*. Recursos para aprender a pensaren educación infantil. México, Puebla. Ed. Octaedro.
- Fernández, I., López, B. & Márquez, M. (2008) *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Filosofía en Español. (2001). *Filosofía Especulativa*. En Filosofía. Org. Recuperado de: <http://www.filosofia.org/enc/ros/filos09.htm>
- Fisher, R. (2018) *Dialogo Creativo*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- García, J. (2011). *Cómo la propuesta de filosofía para niños incide en el diálogo filosófico de los niños y niñas del grado 4 de la I.E Augusto Zuluaga Patiño*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda.
- García, O., Makar, C., Starcevic, M. & Terry, A. (2011). *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies*. In: K. Potowski & J. Rothman (Eds.), *The Translanguaging of Latino Kindergarteners* (pp. 33-55). New York, NY: John Benjamins.
- González, C. I., Arias, E., Durango, D. C., Garzón, J. S. & Rodríguez, A. I. (2018). *An early sequential bilingual*

- methodology for three to five-year-old children from public early childhood development centers.* Pereira, Colombia: UTP.
- Hume, D. (1986). *Investigación sobre el conocimiento humano.* Madrid, España: Ed. Alianza.
- Hart, A. (1993). *La Participación de los Niños. De la Participación Simbólica a la Participación Auténtica.* Ensayos Innocenti Vol. 4, pp. 5-8. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/46473553\\_La\\_participacion\\_de\\_los\\_ninos\\_de\\_la\\_participacion\\_simbolica\\_a\\_la\\_participacion\\_autentica](https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica)
- Hegel, G. (1996) *Fenomenología del Espíritu.* México: Ed. Fondo de Cultura económica.
- Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura.* Madrid, España: Alfaguara.
- Kohan, O. & Waksman, V. (2008). *Filosofía para niños, discusiones y propuestas.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Kohan, W. (2006). *Infancia y Filosofía.* Editorial progreso.
- Lasagabaster, D. & García, O. (2014). *Translanguaging towards a dynamic model of bilingualism at school/ Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela.* Culture and Education, pp.1-8.
- La Guía (2000). *La Especulación Filosófica.* En Diccionario Filosófico. Recuperado de: [//filosofia.laguia2000.com/diccionario-de-filosofia/la-especulacion](http://filosofia.laguia2000.com/diccionario-de-filosofia/la-especulacion)
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Política pública “Colombia por la primera infancia”* - Documento CONPES Social 109. Bogotá, D.C., Colombia. \_



- (2015). Colombia Bilingüe 2014-2018. Bogotá, D.C., Colombia. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés: Grados Transición a 5° de Primaria. Colombia. Bogotá, D.C., Colombia. (2016). Mallas de Aprendizaje de Inglés para Transición a 5° de Primaria. Bogotá, D.C., Colombia.
- Market, O. (1981) *La gran lección de Kant sobre la naturaleza del filosofar*. Anales del Seminario de Historia de la Filosofía 2: pp. 13-30. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/ASHF8181110013A/5174>
- Pineda, D. (1992). *Filosofía para niños: un nuevo reto en la educación del pensar*. Revista Educación y cultura. Santafé de Bogotá.
- Platón. (1871). *Obras Completas*. Madrid-España. Edición de Patricio Azcarate.
- Quiceno, H. (2016). *Experiencia, infancia y cultura*. Infancias Imágenes, 12(2), pp. 1-9.
- Real Academia Española. (2014). *Mayéutica*. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=OfTiG5n>
- \_\_\_\_\_. (2014). *Indagar*. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.).  
Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=LLj8FxH>
- \_\_\_\_\_. (2014). *Especular*. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=GXXJSWn|GXb03kR>
- \_\_\_\_\_. (2014). *Dialógico*. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=Deq1EAs>
- Suarez, M., Mariño, L. & Espinel, O. (2017) *Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí*. En: Pulido & O. Espinel (Eds.), *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155-180). Tunja, Colombia: Editorial UPTC. Texto de la conferencia del mismo nombre impartida en las

- Jornadas Provinciales para el Profesorado de Educación de Educación Infantil - La escuela del S. XXI – centro del profesorado de Málaga – septiembre de 2007, publicado anteriormente en la revista *childhood & philosophy* del ICPIIC (Consejo Internacional de Filosofía para niños)
- Stoke, P. & Harf., R. (1987) *La expresión corporal en el jardín de los infantes*. Argentina, Editorial Paidós.
- UNESCO. (2011). *La Filosofía, una escuela de la Libertad*. México. D.F.
- Vogel, S. & García, O. (2017). *Translanguaging*. In G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Vaca, M. y Varela, M. (2008) *Motricidad y aprendizaje*. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal. Barcelona: GRAO.
- Zamora, D. (1998). Los Power Ranger y la lectura de imágenes. En *Revista Preescolar* N° 11. Ministerio de Educación Pública- OEA. San José, Costa Rica.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Omega Alfa.

## APÉNDICE I

**Tabla 4.** Rejilla Valorativa del Pensamiento Filosófico

---

Nombre del participante de la comunidad de especulación:

N° de asistencia:

<i>Habilidad de investigación:</i>		
	<i>Lo</i>	<i>No lo</i>
<i>Busca alternativas</i>	<i>hace</i>	<i>hace</i>
<i>Anticipa consecuencias</i>	<i>0.0</i>	<i>1.0</i>
<i>Imagina situaciones</i>		

En una situación problemática busca maneras de resolverlas, es así como está en capacidad de responder a la pregunta: ¿Cómo crees que el patito feo saldrá del huevo?

Brinda explicaciones probables a situaciones presentadas en el cuento, por ejemplo: ¿Qué habría sucedido si el patito feo se hubiese quedado con sus hermanos?

Imagina posibles situaciones tales como: en cuento el patito feo es de día o de noche, ¿Qué comían los personajes del cuento?

### *Habilidad de conceptualización*

*Compra y contrasta*

*Plantea ejemplos*

*Presenta definiciones*

Relaciona el cuento el patito feo con su cotidianidad y responde a preguntas como: ¿Conoces a alguien que sea diferente como el patito feo? ¿Cuándo te has sentido como el patito feo en la escuela Re+Creo?

Compara un pato con un cisne, estableciendo similitudes y diferencias.

Brinda definiciones a conceptos como ¿Qué es ser bello o qué es ser feo?

### *Habilidad de razonamiento*

*Brinda razones*

*Infiere*

*Establece criterios*

Expone razones al justificar sus respuestas a las preguntas: ¿Por qué el patito feo decide irse del lado de su familia? ¿Por qué piensas que el patito es feo?

Descifra que sucederá en el futuro partiendo de su imaginación, por ejemplo: ¿De qué puede hablar un cuento que se llama el patito feo?

Realiza un proceso de elección basado en criterios claros, es decir, tiene la destreza de emitir juicios, por ejemplo ¿Por qué elegir el pato amarillo como el bonito? ¿Qué hace bonita a una persona?

### *Habilidad de traducción*

*Traduce del lenguaje oral a lo mímico y viceversa*

*Traduce del lenguaje oral al plástico y viceversa*

Escenifica a través de un lenguaje corporal las emociones que en el cuento se emplean: por ejemplo: cuando el cuento mencione el sentimiento de tristeza, el niño lo representará con un gesto.

Representa por medio de un dibujo (garabato) la emoción que sintió al finalizar el cuento.

Observaciones:

---



9

CAPÍTULO  
NUEVE

## PENSAR LAS INFANCIAS DESDE EL BICENTENARIO

*Slendi Paola Valbuena Velandia*<sup>33</sup>

*Tienes que sentir lo que haces.*

Este artículo surge de la Práctica Pedagógica Investigativa de X semestre, que realizan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPTC. En esta práctica participan los estudiantes para afianzar su quehacer docente, siendo este espacio de práctica constante, además de ser una perspectiva de construcción personal, profesional, ética, argumentativa y de cuestionamiento de los maestros en formación, previos a su terminación académica. También se fortalece el sentido pedagógico y se afianzan los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos, que integran los saberes interdisciplinarios, disciplinar y de profundización, de los planes de estudios. En esta ocasión, se trabaja el proyecto Reviviendo la Historia desde la Ruta Del Bicentenario, el cual fue desarrollado en el Refugio para Pensar las Infancias, un lugar ubicado en la sede central de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este proyecto tiene como objetivo el reconocer y revivir una parte

---

<sup>33</sup> Slendi Paola Valbuena Velandia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: Slendi.valbuena@uptc.edu.co

de la historia de Colombia, a través de la ruta libertadora, planteada por dos departamentos. (Casanare y Boyacá).

Por consiguiente, este proyecto moviliza a entidades e instituciones públicas y privadas, con un tema base, como es “Reviviendo la Historia desde la Ruta del Bicentenario”, donde se promueva la participación de la comunidad en general, y se fomente la diversidad histórica y cultural, de los departamentos de Casanare y Boyacá, protagonistas de la Ruta libertadora.

## INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Educación Infantil cuenta con un aula especializada, llamada “Refugio para Pensar las Infancias”, este lugar brinda la posibilidad de aprender de formas diferentes al aula escolar, cuyo principal objetivo es recibir a las infancias ofreciendo un lugar atractivo a través del juego, la literatura, el arte, la experimentación, el cine, entre otros.

Este espacio está diseñado para el aprendizaje constante y el mejoramiento de las formas de enseñanza, los diferentes espacios, son llamados mundos “Los mundos que componen el Refugio, son universos físicos y ontológicos, tienen propósitos en sí mismos, también cimientos conceptuales y elementos propios” (Lic. en Educación Preescolar, 2014, p. 1). Estos están pensados para permitir a las personas que visiten el lugar, obtener experiencias que contribuyan al desarrollo de la formación escolar o profesional; todo esto, proyectado hacia la infancia y la integralidad de la educación infantil.

Por esta razón, el aula especializada está en constante uso por parte de los maestros en formación, maestros profesionales y comunidad en general, donde se propicia un ambiente armónico a los visitantes, en el marco de proyectos, talleres, clases, entre otros; es así, que en este espacio pedagógico e investigativo, para este primer semestre de



2019, se desarrolla un proyecto basado en la diversidad cultural e histórica de los municipios trascendentes de los departamentos partícipes de la ruta libertadora, los cuales son presentados y expuestos a diferentes poblaciones infantiles, jóvenes y adultas.

**Figura 3.** Refugio para Pensar las Infancias. Reviviendo la Historia desde la Ruta del Bicentenario.



El proyecto “Reviviendo la Historia desde la Ruta del Bicentenario” resalta la importancia de conocer y fomentar el bicentenario, como factor necesario e indispensable, no solo en el ámbito académico, sino también personal, dentro de un ambiente cultural e histórico de un país.

El Bicentenario colombiano nos permite recordar la importancia de la libertad, hace 200 años atrás. Es así, que este proyecto fomenta la historia y la cultura de la Ruta libertadora, conformada por dos departamentos: Casanare y Boyacá; además, busca pensar y repensar las infancias, desde

diferentes perspectivas y ambientes.

Es así, que la integración de un tema trascendental como lo es la historia del Bicentenario y un espacio propicio para el conocimiento, fomenta un aprendizaje significativo y al sujeto como protagonista de su propio aprendizaje, reconociendo una nación con un pasado, un presente y un futuro.

Este proyecto, se lleva a cabo en doce (12) semanas, divididas en los departamentos ya mencionados, donde se trabaja un municipio por semana, (Pore-Tablón de Tamara y Nunchia, Socotá, Socha, Tasco, Tutazá, Puente Reyes, Corrales, Belén, Duitama, Pantano de Vargas, Toca-Chivata, Tunja - Puente de Boyacá), a través de estrategias innovadoras y didácticas, utilizando el aprendizaje significativo, ya que, es una herramienta fundamental en la educación preescolar, puesto que, este le permite al niño reconocer, vivenciar, experimentar y descubrir la importancia de las costumbres de su entorno.

**Figura 4.** Los caminos de la ruta libertadora. Una historia con futuro



## NARRANDO LA EXPERIENCIA

Este nuevo semestre inicia con días fríos, llenos de lluvia; la mayoría de los días son más grises que claros. La gente viste de pies a cabeza con grandes abrigos, sus cuellos tienen bufandas, sus cabezas las cubren los gorros, y sus manos guantes, sin dejar de lado la pasarela de colores, formas y tamaños de sombrillas, además de personas corriendo por no

mojarse o quemarse del sol. Es algo ilógico, decimos amar a la lluvia y el sol; pero corremos y nos cubrimos de ellos, hablamos de admirar la vida; pero no disfrutamos de ella, expresamos amarnos; pero nos lastimamos. Es tan solo algo que debemos repensar.

Después de un largo, pero interesante recorrido de nueve semestres de la licenciatura, ha llegado el momento de poner a prueba todos mis saberes, y este momento es la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización de décimo semestre. Es así, que inicio esta práctica en un lugar, que lleva como nombre “Refugio para Pensar las Infancias”, y tan solo el nombre nos invita a: pensar y repensar las infancias, la importancia, el trasfondo de las infancias, el trabajo armónico y de respeto por ellas, las infancias como una, pero a la vez como todas.

Después de haber llegado a este lugar, me pregunto ¿Cuál es la labor del maestro de Educación Preescolar cuando tiene que atender a diversos grupos de visitantes en el Refugio? Para esto me remito a la Resolución 37 de 2015:

Capitulo IV. Art16.- Práctica pedagógica investigativa de profundización: la que realizan los maestros en formación, previa terminación académica, con el fin de resignificar, fortalecer el sentido pedagógico y afianzar los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos, que integran los saberes interdisciplinarios, disciplinarios y de profundización, de sus planes de estudios. Son propósitos de esta práctica:

- Ayudar a la innovación y mejoramiento continuo de la realidad escolar participando en la realización de proyectos pedagógicos de aula.
- Ejercitar las estrategias didácticas aprendidas para el ejercicio de la labor docente, tales como la creación de ambientes de aprendizajes, la motivación permanente, el dialogo, la pregunta, la participación, la exposición clara de conceptos y la comunicación asertiva. (Consejo académico, 2015, p. 6)

Es así que, para proyectarme como maestra, junto con

unos compañeros, decido trabajar en un proyecto que fuera significativo para maestras y estudiantes que visiten este lugar, este proyecto es titulado “Reviviendo la Historia desde la Ruta del Bicentenario”. Cabe resaltar ¿qué es el Bicentenario en Colombia?

El Bicentenario de Colombia fue un plan de actividades destinadas a la celebración de los 200 años de los sucesos ocurridos en Santa Fe de Bogotá el 20 de julio de 1810, que significaron el inicio del proceso independentista de la República de Colombia. (ACBI, 2009, p. 1)

Además, se reconoce y fomenta la cultura y la historia de dos departamentos importantes en la “ruta libertadora”, como lo son el departamento de Boyacá y Casanare, con algunos municipios importantes en el paso de la libertad.

El Bicentenario nos permite explorar e indagar, qué sucedió en los municipios visitados, encontrando un cúmulo de riquezas, en cada uno de ellos, que nos permiten disponernos para los visitantes; y es ahí donde la creatividad del maestro se pone a prueba, para esto es necesario crear ambientes educativos significativos. Según el documento N° 20, del MEN, afirma que:

En la educación inicial, los ambientes se comprenden como los ámbitos espaciales, temporales y relacionales en los cuales cada niña o niño desarrolla sus propias experiencias de vida. De igual manera, los ambientes hacen referencia a los sujetos que intervienen, a las relaciones que allí se tejen y a la manera como se apropian y usan los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas. (p. 70)

**Figura 5.** Refugio para Pensar las Infancias.



Volviendo nuevamente al Refugio para Pensar las Infancias, se ubica este proyecto en los diferentes mundos que tiene este lugar. Es un lugar donde nos sentimos cómodos, seguros para pensar las infancias, para reencontrarnos y establecer una relación con estas. Además de hacernos cuestionamientos e indagaciones en nuestra formación como maestros, basados en teóricos y la práctica, conjuntamente con espacios que fomentan y enriquezcan nuestras experiencias formativas y de reflexión.

Es así, que el Refugio nos ofrece gran diversidad de mundos, que se trabajan de manera conjunta, sin ningún orden jerárquico, donde se involucra al visitante de diversas maneras.

Mundo, es el nombre común que se le da a la civilización humana, específicamente a la experiencia humana, la historia o la condición humana en general, global, en cualquier parte de la Tierra...Los mundos que componen el Refugio, son universos físicos y ontológicos, tienen propósitos en sí mismos, también cimientos conceptuales y elementos propios. Aquí, no se piensa, de ninguna manera la infancia compartimentalizada, se piensa de manera rizomática, donde pueden surgir muchas conjugaciones;

esto hace del refugio un lugar inacabado, en movimiento, un espacio inspirador, que invita a vivir experiencias para nutrirse y para desarrollar nuevas pesquisas en relación con la infancia. (Licenciatura en Educación Preescolar, 2014, p. 1)

Pero no es simplemente hablar de qué hay en este lugar, sino cuestionarme, ¿cuál es mi labor como maestra? Al estar con los niños me identifico con el quehacer del docente; desde mi experiencia y la conceptualización, pienso que el rol del docente es una experiencia de gran aporte a mi sentir diario como maestra de infancias. Según Larrosa (s.f.), certifica:

Si la experiencia es "eso que me pasa", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. (p. 92)

A lo largo de mi formación, tanto teóricamente como la práctica, han hecho que fomente la importancia, el compromiso y la responsabilidad que tiene el quehacer docente en las infancias. Es así, que día a día, se tiene presente la indagación y la crítica en los temas que se deben trabajar. Además, el maestro es un constante investigador según Vasco (Como se citó en Montero, Linares & García, 2017) aseveran que:

La práctica del maestro desde nuestras lecturas investigativas, podría abordarse desde el estudio del sujeto en torno a la reflexión, indagación, introspección y búsqueda permanente. La mirada a las prácticas, le han permitido realizar una definición orientadora y como centro de estudio, encontrando en las prácticas pedagógicas un término importante para el estudio de la pedagogía. (p. 1)

Los niños y niñas necesitan ser orientados y guiados, en el proceso de formación, de ahí nace la importancia de la labor diaria del docente de preescolar, el de orientadora de algunas herramientas necesarias y pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, las relaciones que emergen entre maestro-alumno y maestro-maestro, son vitales para el ejercicio de ser docente; donde esté presente la reflexión, el interés mutuo, independiente y social, también la generación de nuevos y mejores conocimientos.

No obstante, los niños no llegan solos al Refugio, los colegios o entidades invitados vienen con las maestras titulares, y se identifica que las maestras que acompañan en ocasiones son sujetos pasivos, ajenos a la realidad de lo experimentado en el Refugio, muy tradicionales, donde esperan que los niños sean llenados de conocimientos como tabulas razas. Al respecto, Locke (como se citó en Torres s.f.) afirma que:

Locke negaba la posibilidad de que nazcamos con esquemas mentales que nos aportan información acerca del mundo. En cambio, como buen empirista, Locke defendía la idea de que el conocimiento se crea mediante la experiencia, con la sucesión de eventos que vivimos, la cual va dejando un poso en nuestras memorias. Así pues, a la práctica Locke concebía al ser humano como una entidad que llega a la existencia sin nada en la mente, una tabula rasa en la que no hay nada escrito. (Torres, s.f. p. 1)

Como docente reflexivo pienso que, así pasen los años, se debe ser innovador, no se debe cansar de enseñar y conformarse con llenar cartillas, hacer planas y llenando de letras, y es allí don repienso la pregunta ¿sientes lo que haces?, teniendo en cuenta que la licenciatura forma un maestro indagador, cuestionador y transformador de prácticas, cada día surgen nuevas preguntas, nuevas ideas, ¿qué hacer con la práctica para que los niños se diviertan a

través de conocimiento?, además de generar cuestionamientos en cada uno de los visitantes.

Es importante tener claro que una buena enseñanza deja un aprendizaje significativo, enseñanzas que recordarán a largo plazo, por ello, las planeaciones son instrumentos que ayudan al docente a reflexionar, prever actividades, recursos y ambientes adecuados para el aprendizaje, asimismo, garantiza logros u objetivos a cumplir en lapsos determinados.

Como maestra reflexiva, que indago por el quehacer docente, me pregunto ¿Cuál será el próximo reto, la próxima investigación? Sé que cuando hay acercamiento con los niños, una buena planeación, un buen ambiente, buenas maestras de apoyo que vienen con los niños, el trabajo se hace enriquecedor y se siente plena satisfacción de lo que se está haciendo y se proponen nuevas metas, mejores objetivos para una nueva jornada.

Por ello, es significativo ponerse a prueba a diario; en un mundo que exige nuevas y rápidas adaptaciones, esto no quiere decir que, al conseguirlas, se sienta comodidad y en un área de confort, sino todo lo contrario, cada día será un desafío que busca salir de la tradicionalidad. Donde el docente solo se enfoca en un aprendizaje vertical, en llenar a los estudiantes de conocimientos, sin conocer la necesidad y el verdadero aprehendimiento del conocimiento. Según del Río Hernández, los rasgos distintivos de la escuela tradicional son:

El verticalismo, que sitúa al profesor en una posición jerárquica superior con respecto al alumno, trayendo consigo relaciones de dominio, subordinación y competencia. La dependencia y la sumisión se hacen habituales en la educación diaria, presentándose también de forma significativa el autoritarismo, donde predomina de forma casi absoluta la voz del profesor en la toma de decisiones relacionadas con el proceso. En el último lugar de esta cadena jerárquica se encuentra situado el alumno, carente de poder y sin



ejercer influencia en las decisiones. (2011, p. 9).

**Figura 6.** El niño debe ser llenado de conocimiento.



El cambio debe ser de modo individual y de ejemplo hacia los demás. El desempeño de un docente de baja calidad, puede aprenderse tan fácil, como si fuese algo muy bueno, tal vez es más fácil ser autoritario, conservador y repetidor; que democrático comunicativo e innovador. Un gran error es creer que un buen docente es el que tiene control sobre todos los estudiantes y reina la disciplina. No seamos más creadores de rutinas, sino, por el contrario, generemos nuevos espacios y promovamos aprendizajes significativos.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausubel como se citó en Delgado, 1996, p. 18)

Es trascendente, reconocer que los niños no son tablas rasas, que deben ser llenados de conocimientos, sin interesarnos por saber qué saben ellos, qué experiencias

tienen, qué conocimientos poseen, es importante dialogar, interactuar y conocer a nuestros estudiantes, saber cuáles son las necesidades de cada uno, y así, poder brindar una educación de calidad.

La incertidumbre del rol que involucra ser maestro, puede aparecer en algunas actitudes y comentarios de docentes titulares; puesto que, son muy tradicionales, verticales, no dan espacio a la crítica reflexiva, al diálogo. Y vuelve el cuestionamiento ¿los maestros desean enseñar? ¿Sienten la necesidad de enseñar? Y algo más ¿estos maestros están dispuestos a enseñarme? Carlos Vasco afirma que: “Creo que la evolución ha sido muy lenta, en el sentido que el maestro continúa enseñando de la manera como él aprendió, como cree que han tenido éxito los maestros que han estado en buenos colegios” (2011, p. 2). Dejar atrás el conformismo y empoderarse del verdadero sentir del maestro es parte elemental en la labor docente.

De esta manera, ser el mejor en lo que se desea, requiere de esfuerzo, de sacrificio, de tropiezos, caídas, de tener el valor de ponerse de pie una y mil veces más, de ensayos y errores, pero lo más importante es la voluntad que debe tener el sujeto para iniciar un camino que llegue a una meta, meta que puede ser superada y sobrepuesta por otro objetivo más ambicioso, que al final tendrá frutos inexplicables, porque durante el proceso deseo ser la mejor. Vasco (como se citó en Pérez & Fonseca, 2011) afirma que:

La pedagogía desde Eloísa se configura en la práctica misma como una oportunidad crítica de reflexionar acerca de la enseñanza que, de manera implícita, agencia una idea de hombre y de sociedad, praxis que deviene en la constitución del saber pedagógico, lugar visible de la pedagogía. (p. 1)

Otro punto significativo, es la experiencia propia, acerca de las inteligencias múltiples que tiene el niño, para el proceso de aprendizaje. Una inteligencia, para Howard

Gardner (como se citó en Madrigal, 2007), “implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural” (p. 1). No todos los sujetos aprenden al mismo ritmo y bajo las mismas estrategias de los compañeros, algunos estudiantes pueden ser más de aprendizaje auditivo, visual, verbal, físico, entre otros. Según Zambrano (s.f.):

La representación de un evento, no es similar para todas las personas. Afortunadamente este aspecto nos hace ser únicos, diferentes a las demás personas; usamos nuestras estrategias para percibir nuestro entorno. Por ejemplo, las personas tienden a usar una parte de sistema neurológico que puede ser; visual, auditivo o táctil o kinético. (p. 22)

La práctica de décimo semestre involucra más reflexión, más indagación, y sobre todo de cuestionamiento, sobre cada acto que se presenta a las infancias, buscando la resignificación de lo que es la práctica pedagógica y el sentir de ella misma. Escrutar el posicionamiento crítico y reflexivo de la docencia, y del acto de enseñar, el quehacer en la dinámica del entorno educativo, familiar y social.

En este sentido, no dejemos que los niños se aburran de ir a clases, de tomar un libro y leer, de hacer operaciones matemáticas, de dialogar, de compartir y trabajar en grupo. Hagamos que los estudiantes sientan amor y placer por el aprendizaje, que se diviertan y sean felices en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los espacios educativos no se conviertan en cárceles o jaulas, sino en espacios ambientados en la enseñanza; donde las ideas y las actividades tengan un aporte al conocimiento, donde el héroe o heroína sea el estudiante, según Durkheim (2017):

El aprendizaje según se entiende debe construir y fortalecer la identidad a través de la conciencia social convirtiéndose en una organización trascendente e innovadora de sociedades justas y

equitativas, sociedades intelectualmente fortalecidas a través de saberes conceptuales, psicomotores y socio-afectivos. Potenciar el rol de la educación es el objetivo para humanizar al ser humano mediado por la dinámica pedagógica con métodos, contenidos, objetivos, técnicas, didácticas, que protagonicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando la formación individual e integral de la persona en un marco de compromiso social y ético. (p. 65)

Asimismo, es importante tener presente que la educación se debe presentar de una manera integral y de calidad, además de ser igualitaria, para todos, donde se busquen y reconozcan los aprendizajes previos, a la par de promover ambientes seguros y de apoyo. En ocasiones, subestimamos a los niños, creemos que, porque son pequeños, necesitan siempre de una persona que este indicándoles casi todo, pero ¡basta! ellos pueden. Tan solo debemos enseñar con ejemplo, qué mejor ejercicio que, lo que se dice tenga coherencia con lo que hacemos. Enseñemos a partir del amor y el ejemplo. Gerver (2013a) afirma que:

Apunta que en el sistema educativo en el que estamos inmersos, los profesores se han centrado en el resultado, en el producto final, o sea, en las calificaciones académicas. Se han obsesionado por conseguir los mismos objetivos académicos en todo el estudiantado. (p. 1)

Trabajemos con los alumnos valores, el respeto y amor por los demás y hacia ellos mismos, el respeto por los animales, por el entorno, por la naturaleza. También es nuestra responsabilidad, fomentar buenos ciudadanos, prepararlos para los retos de la vida. La educación preescolar es un claro ejemplo de ello, puesto que, no se enseña de manera aislada cada asignatura, todo es de manera integral, y así formar y facilitarles el proceso de aprendizaje. El MEN (1997) certifica que:

La propuesta curricular para el Grado Cero en sus marcos políticos, conceptuales y pedagógicos, y lineamientos para la construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático, orientaron la creación de ambientes de socialización y aprendizaje que favorecieran el desarrollo integral, la transición de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar, incrementando el interés por el aprendizaje escolar, el conocimiento, el desarrollo de la autonomía, la apropiación de la cultura y de las relaciones sociales, la vinculación de la familia y la comunidad. Presentó como estrategia de trabajo el proyecto pedagógico, y el juego como actividad principal. (p. 5)

De manera que, en la vida real, la rutina, la casa, el mercado; tiene de todo, matemáticas, idioma, naturales, todo de manera conjunta. Según Robinson (como se citó en Larrañaga 2012) “uno de los problemas radica en que aún se piensa en la educación como una acumulación de conocimientos prácticos y técnicos (matemáticas, ciencias...) donde no tiene importancia la creatividad y el talento” (p.13). Es en la infancia que aprendemos por curiosidad, una curiosidad innata; pero muchos la dejan de lado, a lo largo de la vida. Estimular la curiosidad en los niños debería ser esencial en para aprehender el conocimiento, pero no solo en los niños, también en los jóvenes, adultos y por qué no, en los adultos mayores. Porque nunca se deja de aprender, claro está, que hay ciertas ventanas de oportunidad o periodos críticos para cada aprendizaje, pero esto no quiere decir que sea tarde para aprender algo. Por supuesto, llevara un poco más de tiempo de lo establecido, pero se aprende a cualquier edad. Según Acevedo (2014) “entre los seis y los doce años llega una etapa ideal para aprender destrezas, ya que el niño se le facilita aprender, mientras que esto es difícil para un adulto” (p. 24).

**Figura 7.** Refugio para Pensar en la Infancia.



Un docente debe avivar la curiosidad, en él mismo, la curiosidad no tiene límites. Además de atesorar en su interior una gran curiosidad por la pregunta, ¿Por qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿De qué manera enseñar? ¿Se cumplió con el objetivo? ¿Qué materiales serán los más apropiados? Pero hay otra pregunta que surge ¿y por qué no aprender con los alumnos? Que ellos nos enseñen. “Una manera nueva, renovada, de mirar, de percibir el quehacer en el aula y en la escuela, es cuando un maestro inicia, su ejercicio profesional, y encuentra muchas cosas novedosas.” (Vasco, 1996, p. 53). Sería algo interesante vivir la experiencia de ser alumno por un día, donde el maestro sea el niño, y es una invitación; dejémonos sorprender, para que nos enseñen cosas que desconocemos.

Tal vez suene un poco agresivo, pero te reto a: ser y sentir un verdadero maestro. A redescubrir la esencia de ser un

docente, a dejar esa huella imborrable, a enseñar con pasión, donde los niños sientan la necesidad de imitarte, a tener la mejor actitud, y lo más importante, a no dejarnos contagiar del tradicionalismo, de la rutina, de lo mismo de siempre. En este sentido, López (2006) asevera que:

En el momento actual la educación parece estar muerta bajo los escombros de la competencia, la eficiencia, el consumo, la inmediatez, la burocracia, el negocio, los discursos ineficaces, los papeles tradicionales, el “chambismo”, la rutina la falta de pasión de sus protagonistas. (pp. 5-6)

Por ello, asumamos el reto, convirtamos el ejercicio docente en una actividad de análisis, de cuestionamiento propio y colectivo. No nos dejemos arrastrar por el tradicionalismo. “No podemos olvidar jamás que, si queremos enseñar, quienes primero tenemos que estar aprendiendo constantemente somos los maestros.” (Bona, 2015, p. 30).

Los docentes somos privilegiados porque cada día tenemos la oportunidad de sumergimos en un mar de inmensas posibilidades imaginativas; con cada historia que nos cuentan los niños, los jóvenes, los colegas y los padres, podríamos escribir libros o historias llenas de emoción y de experiencias llenas de vida. Aunque recalco que las experiencias de los niños están más llenas de emocionalidad y de ideas nuevas, libres de lógicas que tenemos como adultos, los niños se sumergen más fácilmente en lo imaginario, en la curiosidad, en el poder hacer cosas nuevas y frescas.

Es así que, cuando uno se sumerge a la velocidad de los niños en el mar de posibilidades imaginativas tal vez, se sienta ahogado al principio por miedo, a lo que dirán mis compañeros, pero es tan solo una ráfaga de miedo, un instante, porque todo desaparece cuando somos partícipes de la emocionalidad del niño por el conocimiento.

Es importante resaltar que el proceso de enseñanza-aprendizaje, se basa en aprehender con emoción, según Acevedo (2014): “los niños aprenden mejor con una positiva vinculación emocional con sus maestros” (p. 146). Conjuntamente, los estímulos apropiados, en el aprendizaje, toman un papel importante, además de la asociación de las diferentes experiencias significativas del estudiante. Para el MEN una experiencia significativa es:

Una práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias; que se retroalimenta permanentemente a través de la autorreflexión crítica; es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, tiene una fundamentación teórica y metodológica coherente y genera impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa. (2014, p. 1)

No obstante, el aprendizaje significativo, “el aprendizaje entendido”, distinto al aprendizaje memorístico, donde no se tiene significado, sino que tan solo se memoriza la lección, es transcendental en este proceso, puesto que se fomenta el aprendizaje significativo a través de las experiencias de los niños. De acuerdo a Ausubel “el aprendizaje significativo surge a partir del establecimiento de una relación entre los nuevos conocimientos adquiridos y aquellos que ya se tenían, produciéndose en el proceso una reconstrucción de ambos” (citado por Pérez & Merino, 2017, p. 1). Así mismo, la actividad creadora es fundamental en este tipo de aprendizaje, puesto que es la forma en la que se manifiesta la creatividad, donde el individuo, bien sea por sus experiencias previas o nuevas, crea algo diferente a lo que ya existe, algo innovador. A lo que también alude Lowenfeld y lo denomina como capacidad creadora, la cual define así:

Como un proceso continuo, para el cual la mejor preparación es



la creación misma. En efecto hay un goce real en construir cual es la propia recompensa y que es lo que promueve la necesidad de continuar la exploración y el descubrimiento. (1985, p. 65)

Pero también es importante una flexibilidad de pensamiento o fluidez de idea; de concebir ideas nuevas o de ver nuevas relaciones entre ellas. La capacidad creadora debe ser protegida a la edad de la infancia, pero al mismo tiempo hay que guiarla por caminos socialmente aceptables, puesto que no se trata de infundir ideas o conocimientos, sino de abrir ventanas y puertas hacia el descubrimiento, a la investigación, la exploración y lo imaginativo. Es por ello que la acción pedagógica requiere de una crítica y un análisis constante, de autocrítica, de flexibilidad, de democracia y respeto propio, por el otro y por la naturaleza. Del mismo modo, la práctica pedagógica es: ese escenario en el que se sitúa a los docentes en formación, frente a una vocación del sentir, además de fortalecer su accionar con propiedad argumentativa, para enfrentar y cambiar una parte de su entorno o su diario vivir, donde el eje principal sea la enseñanza, y sus actores sean los niños, según Piaget (como se citó en Ragni, s.f.): “Partiendo de sus necesidades e intereses, en interacción con el medio externo, el niño se autoconstruye y se convierte en el eje del proceso educativo”. (p. 20) Guie, no haga. Ayude, no detenga.

**Figura 8.** Refugio para Pensar las Infancias. Capacidad creadora.



Es por tal razón que ser docente, es ser consciente cada día, de que no puedo ser un maestro sin pasión, y esta pasión no solo la debo tener para mí, sino que también es importante contagiarla a los estudiantes y los otros docentes. Contagiarlos de actitud positiva, de esfuerzo, de ilusión por lo que hago, además de aprender y contagiarme de sus buenas actitudes, de ellos también. Según Bona (2015a) “Cuando seáis maestros o maestras, procurad arrancar cada mañana con una actitud positiva y tolerante” (p. 1). No dejemos que la rutina se apodere de nosotros, intentemos buscar cada día la pasión por la cual elegimos y decidimos ser maestros.

Es por ello que las diferentes experiencias de las prácticas pedagógicas, forjan un ideal y una realidad en cuanto a: los diferentes escenarios, docentes titulares, actitudes, métodos de enseñanza, herramientas y estrategias, entre otras..., y es allí donde la experiencia toma fuerza para aumentar las expectativas y deseos personales, la pasión por la pedagogía, a la flexibilidad y recuperación frente a un obstáculo, a la reorganización de contenidos, didácticas y criterios propios o ajenos.

El rol docente no es nada sencillo, pues el aula es el universo donde convergen infinidad de mundos, cada uno con fortalezas, debilidades con oportunidad de mejoramiento constante, pautas y modelos de crianza, comportamientos, ritmos y estilos de aprendizajes diferentes uno del otro. Lo que hace que sea un reto el proceso de enseñanza, pero no cualquier reto, uno donde usted, él, ella, ellos y yo seamos líderes empoderados de la pasión de enseñar. De ahí la importancia del docente investigador, capaz de generar alternativas, competencias y estrategias a cada accionar.

Enseñar para la infancia, implica un dinamismo contante, además de mantener una confianza y una seguridad en el quehacer docente y esa misma confianza expresarla y transmitirla a los estudiantes. También la flexibilidad de propuestas significativas en el proceso. Es bueno resaltar que la experiencia que se obtiene en el preescolar es significativa y de gran importancia para todo un camino educativo, siendo así el primer escalón de este camino. Como maestros de preescolar, es nuestra responsabilidad ofrecer a los niños un ambiente seguro de aprehensión del conocimiento, a través de formas lúdicas y creativas, donde el niño se pueda expresar sin miedo.

## CONCLUSIONES

### Infancia

En conclusión, el maestro del nuevo siglo debe caracterizarse por el interés hacia el constante conocimiento. Además, de empoderar a los niños y niñas en su instinto imaginativo, creativo y libre. El trabajar con y para los niños representa una gran responsabilidad y compromiso de orientar a niños y niñas en el presente y hacia el futuro, porque es ahora que debemos empezar un cambio, una transformación social. Y es en la infancia que se empieza, además, a dejar una huella indeleble, convirtiéndose esta, en una tarea diaria de nuevos

retos y metas, de paciencia, de valores y de sobreponernos a cualquier obstáculo, pero sobre todo a sentir la docencia. Enseñar es un arte y se debe hacer de esta la mejor obra.

## **Maestro**

En síntesis, el quehacer docente requiere de una crítica y un análisis constante. El quehacer docente invita a ser y sentir un verdadero maestro. A redescubrir la esencia de ser un docente, a dejar esa huella imborrable, a enseñar con pasión, donde los niños sientan la necesidad de imitarte, por el buen ejemplo que has enseñado, a tener la mejor actitud y, lo más importante, a no dejarnos contagiar del tradicionalismo de la rutina, de lo mismo de siempre. Porque trabajar con y para los niños representa una gran responsabilidad y compromiso de orientar a niños y niñas en el presente y hacia el futuro, porque es ahora que debemos empezar un cambio, además de ser una tarea diaria de nuevos retos y metas, de paciencia, de valores y de sobreponernos a cualquier obstáculo, pero sobre todo a sentir la docencia.

Es en la infancia donde se busca dejar una huella indeleble en el sujeto y, para esto, los espacios y ambientes de aprendizajes son de vital importancia para el proceso y desarrollo educativo del estudiante. Además, de dejar un aprendizaje significativo, enseñanzas que recordarán a corto y largo plazo, por ello, los recursos y ambientes deben ser adecuados para el aprendizaje, y así, garantizar una enseñanza integral y, por ende, una educación de calidad.

## **RECONOCIMIENTOS**

A todo el personal académico, administrativo, estudiantes y compañeros, a las docentes Dioné López Agilar, Nelsy Teresa Sanabria, María Cristina Castañeda, Solaida Contreras, Fabio Simijaca y Martha Arias. Sin dejar de lado,

a todos los docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, que de una u otra manera estuvieron guiándome desde primer semestre hasta décimo. Mil gracias a todos y todas.

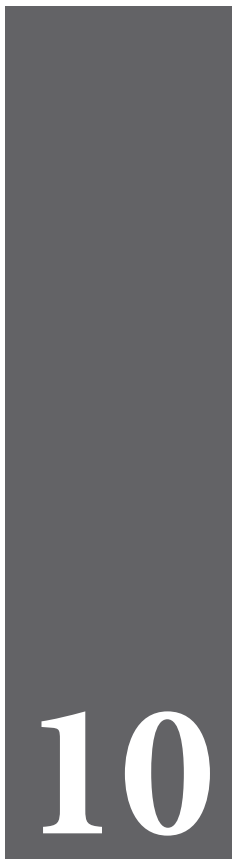
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A. (2014). *¿Cómo funciona el cerebro de los niños?* Colombia: Penguin Random House. Alta consejería para el bicentenario de la independencia. Recuperado de: [http://www.bicentenarioindependencia.gov.co/Es/Prensa/2009/Paginas/cpb\\_091111.aspx](http://www.bicentenarioindependencia.gov.co/Es/Prensa/2009/Paginas/cpb_091111.aspx)
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Los retos y desafíos de un maestro de hoy. España: Penguin Random House. Consejo académico. Recuperado de: ([http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria\\_general/consejo\\_academico/resoluciones\\_2015/res\\_37\\_2015.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2015/res_37_2015.pdf))
- Delgado, P. (1996). *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>
- Durkheim, E. (s.f.). *sociología y educación*. Recuperado de: [https://www.planetadelibros.com/libros\\_contenido\\_extra/28/27793\\_Educacion%20y%20sociologia.pdf](https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/28/27793_Educacion%20y%20sociologia.pdf)
- Larrosa, J. (s.f.). *Sobre la experiencia*. Recuperado de: [http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/\\_la\\_experiencia\\_Larrosa.pdf](http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf)
- Licenciatura en Educación Preescolar. (2014). *Documento programa*. Recuperado de [http://www.uptc.edu.co/facultades/f\\_educacion/pregrado/preescolar/inf\\_adicional/aula\\_espe/](http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/pregrado/preescolar/inf_adicional/aula_espe/)
- López, J. (2006). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas.
- Lowenfeld, V & Lambert, B. (1980). *Desarrollo de la*

- capacidad creadora*. Madrid, España: Kapelusz S.A.
- Madrigal, S. (2007). Inteligencias múltiples: un nuevo paradigma. *Scielo*, 24 (2). Recuperado de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-00152007000200006](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152007000200006)
- Menco, L. (s.f.). *Reflexión acerca del video "crear hoy las escuelas del mañana"*. Recuperado de: <https://www.curn.edu.co/el-portal/151-portal-palabras/produacademica/1263-reflexionvideo.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Serie lineamientos curriculares*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf10.pdf)
- \_\_\_\_\_. (1997). *Serie lineamientos curriculares*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf10.pdf)
- Montero, L., Linares, G. & García, O. (2017). *Aportes de Carlos Eduardo Vasco Uribe a la educación en Colombia*. (Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de magister en docencia). Recuperado de: [http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/18618/85142259\\_2017.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/18618/85142259_2017.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Montessori, M. (1992). *El método Montessori*. Recuperado de <http://www.llibriapedagogica.com/maria-montessori.htm>
- Pérez, J. & Merino, M. (2015). *Conceptos de aprendizaje significativo*. Recuperado de <https://definicion.de/aprendizaje-significativo/>
- Pérez, M. & Fonseca, G. (2011). *Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya*. *Scielo*, (s.v.) 61. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid)

=S0120- 39162011000200010

- Ragni, M. (s.f.) *El enfoque constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos69/enfoque-constructivista-procesos-ensenanza-aprendizaje/enfoque-constructivista-procesos-ensenanza-aprendizaje2.shtml>
- Torres, A. (s.f.). *La teoría de la tabula rasa de John Locke*. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-tabula-rasa-john-locke>
- Vasco, C. (2008). *Comunicación personal*. Recuperado de: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/pedagogia%20general%20segundo%20momento/7265666c6578696f6e65735f736f6272655f6c615f646964c3a16374696361.pdf>
- Vasco, E. (1996). *Maestros, Alumnos y saberes*. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Zambrano, L. (s.f.). *Comunicación efectiva con técnicas de programación neurolingüística*.



**10** **CAPÍTULO**  
**DIEZ**



## INFANCIA EN EL BICENTENARIO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

*Misael Andrés Moreno Buitrago*<sup>34</sup>

El presente artículo es resultado del proyecto pedagógico “Reviviendo la Historia desde la Ruta del Bicentenario” desarrollado en el aula especializada de la Licenciatura en Educación Infantil “Refugio para Pensar las Infancias”, para encontrar una respuesta posible a la interrogante ¿Qué sentido y significado tiene ser maestro desde la Práctica Pedagógica Investigativa de profundización del décimo semestre? Además, con el objetivo de implementar el recorrido por la ruta del Bicentenario como estrategia pedagógica para facilitar el reconocimiento de la historia y la cultura de los municipios de la campaña libertadora, para el desarrollo integral de los niños y niñas visitantes a este espacio. De esta manera, las reflexiones realizadas en cada semana de trabajo pedagógico conllevan a la conformación del presente escrito, en consecuencia, con las distintas experiencias vividas dentro de este espacio, para encontrar el sentido y el significado que obtiene la labor docente en la Educación Infantil durante la confrontación de la práctica con

---

<sup>34</sup> Misael Andrés Moreno Buitrago. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: misael.moreno@uptc.edu.co

la teoría, para proseguir con las reflexiones pertinentes conductoras hacia el planteamiento del ser maestro.

## INTRODUCCIÓN

La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización del décimo (10) semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, se realiza en el aula especializada “Refugio para Pensar las Infancias”, lugar en el cual se ejecuta el proyecto “Reviviendo la Historia desde la Ruta del Bicentenario” con población de niños, jóvenes y adultos. Se acoge a las personas interesadas en vivir experiencias diferentes a las aulas convencionales, para aprender y entender sobre el desarrollo del pensamiento y la educación infantil.

El Refugio para Pensar las Infancias, es un espacio que busca alojar momentáneamente a personas que quieran pensar y construir experiencias relacionadas con la infancia. Se concibe como un lugar que ofrece cierto bienestar para subsistir, se ha diseñado como un lugar acogedor que ofrece fuerza, energía, ¡vida!, donde todos los interesados en la infancia se pueden resguardar, para nutrirse, revitalizarse y seguir su camino (Licenciatura en Educación Preescolar, 2014a, p. 1).

Además de adquirir nuevas vivencias que contribuyan a sus formaciones tanto, profesionales como personales, por medio de proyectos de investigación y prácticas pedagógicas enfocados a pensar las infancias.

Es un apoyo provisional, que permite pensar-se, prepararse, inspirar-se y que invita a constituirse a sí mismo para seguir el camino y, con esto, vivir el desafío de trabajar con y por la infancia. Esto significa que no es un lugar de sobreprotección, sino que demanda exigencias personales para construir experiencias necesarias para vivir (Licenciatura en Educación Preescolar, 2014b, p. 1).

De tal forma, para encontrar respuestas a los cuestionamientos que suscita el trabajo de la Ciencia Humana de la Educación Infantil, en busca de un horizonte iluminado

que contribuya a las exigencias personales y profesionales de los maestros en formación; así ofrecer a las infancias diversas experiencias que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El refugio opera en 9 planos diferentes, pero fusionados, denominados mundos, los cuales invitan, desde diferentes perspectivas, a pensar nuestra presencia cercana o lejana de las infancias. Los mundos no tienen líneas de subordinación jerárquica, son rizomáticos, es decir, lo que Deleuze denomina imagen pensamiento y que se fundamenta en el rizoma botánico; que aprehende de las multiplicidades. Un modelo con una base o raíz que, en este caso, es pensar la-s Infancia-s, donde se originan múltiples ramas, vertientes o raíces; las cuales se conjugan entre sí. Entonces, todo elemento puede afectar-se o transformar-se, al relacionar-se con otro (Licenciatura en Educación Preescolar, 2014c, p. 5).

Por tanto, cada mundo ofrece distintas experiencias que contribuyen al desarrollo de las estrategias para promover en los visitantes el reconocimiento de la diversidad cultural que existe en el departamento de Boyacá y Casanare, junto con sus municipios participes de la “Ruta libertadora”, para propiciar espacios en los que los visitantes experimenten vivencias en las que se encuentren con aprendizajes significativos y el concepto de enseñanza sea visto desde otro lugar, a partir de las disposiciones de esta aula especializada.

De tal modo, se busca promover el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad cultural de los municipios participes de la Ruta libertadora, al celebrarse los 200 años de la Independencia colombiana, al querer brindar a los visitantes, experiencias que construyan aprendizajes significativos sobre la historia cultural del país y susciten la necesidad por aprender más sobre este tema. Es así que Piaget (1978) plantea:

Las personas no entienden, ni utilizan de manera inmediata la información que se les proporciona. En cambio, el individuo siente la necesidad de «construir» su propio conocimiento. El

conocimiento se construye a través de la experiencia. La experiencia conduce a la creación de esquemas. Los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes. Estos esquemas van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y el alojamiento. (p. 75)

Por esta razón, durante el transcurso de la práctica de profundización, las experiencias adquiridas con el desarrollo del proyecto pedagógico permiten la construcción de conocimientos con las personas que visitan este espacio, al mismo tiempo contribuyen a la formación de los docentes, al brindar momentos y vivencias significativas para los maestros que son convertidas posteriormente en reflexiones y transformaciones de la labor como educadores de infancia, en busca de cumplir con el objetivo de este lugar al pensar en las infancias, desde la práctica docente para identificar el sentido y significado que otorga ser maestro.

## SER MAESTRO

Es intrínsecamente necesario resaltar la importancia de la experiencia en la conformación del ser docente, durante la búsqueda del sentido y significado que contrae la docencia. Es así que las experiencias obtenidas, durante la interacción con infantes en el “Refugio para Pensar las Infancias”, conllevan a reflexionar acerca de la configuración como maestro, por lo tanto, es imperante la adquisición de experiencias en la formación constante del docente.

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy

yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero (Larrosa, 1999, p. 88).

La docencia requiere de sujetos dispuestos a escuchar y a sentir, reconocer a las otras personas como semejantes, en tanto que la educación es un proceso en el cual son dos los actores principales, los estudiantes y los maestros; dentro de un contexto con características propias que también intervienen en este proceso. Por este motivo, concebir la existencia de otros sujetos con ideas, argumentos, conocimientos y emociones propias e individuales compartidos durante la construcción de aprendizajes, convierten al maestro en un sujeto relevante en las vidas de sus alumnos, de tal manera que, el docente, debe estar atento a las inquietudes, las problemáticas, necesidades y los aportes de cada uno de los estudiantes. Los maestros planean sus clases para ser sorprendidos por las distintas experiencias obtenidas con los estudiantes, por esto, es vital para la educación contar con docentes permisivos con la participación de los alumnos en su propia formación y como resultado de las construcciones de conocimientos, adquirir la transformación de la práctica docente, al fluir el amor y el lenguaje para enriquecer las relaciones entre el educador y sus educandos. Las vivencias obtenidas dentro del "Refugio para Pensar las Infancias" adquieren un significado importante para la formación docente, puesto que este espacio ofrece una amplia gama de posibilidades para experimentar con los visitantes en los distintos lugares enfocados al proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la construcción del maestro.

La vivencia está condicionada por la cultura, la sociedad, y las redes vinculares que se establecen en la misma; «la vivencia [del sujeto], su vida, se manifiestan no [solo] como funciones de su vida anímica personal, sino como un fenómeno de significación y valor sociales... (Leontiev, 1987, p. 7)

Por tanto, las vivencias que se llevan a cabo dentro del Refugio, favorecen a las reflexiones sobre la práctica docente en busca del mejoramiento continuo, para ofrecer a los infantes, jóvenes y adultos la enseñanza y el aprendizaje oportuno dentro de los espacios establecidos para el desarrollo de este proceso. De esta manera las experiencias conseguidas dentro de la práctica son vitales para la formación profesional. Puesto que “en el "aquí y ahora", escenario por excelencia donde entran en relación todos los elementos con el fin de posibilitar la configuración de sentidos como tal y donde finalmente las personas se posicionan y dan sentido a su vida” (Davies, & Harré, 1990, p. 50). En consecuencia, el análisis de las actividades realizadas en el aula especializada, proporcionan, a los maestros en formación, reflexiones que conllevan a generar cambios en el desarrollo de la enseñanza para posicionarse como maestros y encontrar las maneras propicias para contribuir al aprendizaje de los sujetos.

Para nosotros los docentes, creer es importante para empezar a buscar -por un camino personal y comunitario- el auténtico desarrollo humano en el aula nuestra de cada día; tal vez lo hallemos en una simple sesión de clase, de un espacio y un tiempo limitados, pero misteriosamente llenos de posibilidades y de tantas potencialidades como seres humanos estén dispuestos, comprometidos y dedicados a promover el encuentro (López, 2009a, p. 5). De modo que, la construcción de acciones para realizarse en los espacios del aula especializada, elaboradas para promover y estimular el desarrollo humano y profesional de las personas visitantes, al brindar las experiencias necesarias para la conformación de aprendizajes. “El desarrollo de las capacidades y potencialidades intelectuales, físicas y emocionales son fundamentales en su formación para el presente y el futuro” (Duque, Molano, Díaz & Ramírez, 1997, p. 85). Es decir, la estimulación de las capacidades físicas y mentales de los infantes, permite a los docentes encontrar caminos distintos a

la educación escolástica y bancaria, para invitar a los estudiantes a un espacio en el cual sus capacidades son implementadas para construir conocimientos de manera dinámica.

Solamente partiendo de esta convicción profunda, se puede empezar a ver (aunque lenta y limitadamente) el crecimiento humano de los protagonistas de la educación, es decir: solamente de esta confianza fundada en el hombre y en sus posibilidades, puede empezar a verse educación en las aulas, auténtica educación en las instituciones educativas (López, 2009b, p. 5).

De esta manera, los maestros deben respetar el ritmo de cada uno de sus estudiantes, todos los seres humanos son iguales, pero a su vez son diferentes en las formas de pensar y en sus capacidades, por esto los educadores observan a cada individuo en proceso de aprendizaje para detectar las necesidades y favorecer el aprendizaje a partir de las capacidades de los niños y niñas haciéndolos partícipes de su educación.

Asimismo, López (2009c) plantea: “La educación parece estar muerta bajo los escombros de la competencia, la eficacia, el consumo, la inmediatez, la burocracia, el negocio, los discursos ineficaces, los papeles tradicionales, la rutina, la falta de pasión de sus protagonistas” (p. 6). Es decir, las vivencias que se proponen en el Refugio, convidan a experimentar escenarios, momentos y acciones distintas a las aulas convencionales y rutinarias; para romper las monotonías del día a día de los niños, jóvenes y adultos que deciden refugiarse en busca de sentir el proceso de enseñanza-aprendizaje como una experiencia distinta que les ofrece encontrar significados a sus aprendizajes.

Por añadidura, dentro de la práctica docente es imprescindible entender que “la educación del hombre no se circunscribe a la escuela, pues los factores que inciden en ella provienen y se transforman en su contexto. Por eso, la educación del hombre como sujeto social, ha de ser un

proceso de formación permanente” (Análís, 2004, p. 33). Es decir, permite encontrar distintas maneras de actuar frente a la formación humana, para ofrecer experiencias que contribuyen en la construcción personal y educativa, tanto de los visitantes como de los docentes a cargo del aula especializada.

Era tan hombre y tan maestro, y tan poco profesor -el que profesa algo-, que su pensamiento estaba en continua y constante marcha, mejor aún, conocimiento... y es que no escribía lo ya pensado, sino que pensaba escribiendo como pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir (Esteve, 2003, p. 2).

De tal modo, los maestros están en constante formación, es equivoco hablar de un umbral de preparación y construcción del ser docente, las generaciones de estudiantes son diferentes y cambiantes, la concepción del maestro poseedor del conocimiento absoluto es tan errónea que interrumpe el avance de la educación hacia un proceso de transformación en el que los sujetos partícipes obtengan el papel estelar en su propia formación.

En este aprendizaje por ensayo y error, uno de los peores caminos es el de querer responder al retrato robot del “profesor ideal”; quienes lo intentan descubren la ansiedad de comparar, cada día, las limitaciones de una persona de carne y hueso con el fantasma etéreo de un estereotipo ideal (Esteve, 2003b, p. 3).

En efecto, las concepciones acerca de la perfección del docente dirigen a los sujetos hacia un camino de raciocinio en el que contemplarse a sí mismo como maestro ideal, sin errores y/o equivocaciones, se acerca a un estereotipo de computadora conectada a la red para responder a toda clase de preguntas.

Además de esto, es necesario que los docentes encuentren en su labor, los cuestionamientos propios de su profesión, dentro de su independencia, reflexionar su docencia como



acto continuo de aprendizaje y formación profesional y personal. “La autoformación es una formación en la que el individuo participa independientemente y tiene bajo su propio control los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados de la propia formación” (Marcelo & Vaillant, 2016, p. 20). Es así que, los maestros enmarcados como sujetos críticos precisan de tomar las experiencias diarias en la educación para transformarlas en aprendizajes conductores hacia la exigencia de sí mismos, para ofrecer a sus estudiantes los espacios oportunos para la enseñanza y la construcción de conocimientos. Es así que, Bromberg, Kirsanov & Longueira (2008a) plantean “Nadie puede discutir la gran responsabilidad y compromiso que tenemos que asumir los docentes al momento de posicionarnos del acto de enseñar (aunque muchas veces son los alumnos quienes nos enseñan)” (p. 9). Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje han de entenderse como un acto recíproco, en el cual participan dos actores importantes: el docente y el educando, dentro de un contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. También, contribuye a la autoformación de los maestros al concebir el acto de enseñar como un dar y recibir, al pretender enseñar se aprende de los alumnos, de sus ideas y conocimientos.

Se hace necesario reposicionar al docente como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura, construyendo entre escuela y sociedad un nuevo contrato de legitimidad, con garantía del logro de aprendizajes socialmente válidos para nuestros alumnos. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MECT], 2004, pp. 9-10)

Por esta razón, durante la práctica docente es imperante la constante reflexión sobre las acciones que se llevan a cabo con los refugiados, para obtener de estas una fuente de conocimiento y aprendizaje significativo, tanto para los visitantes como para los maestros en formación, para la construcción de experiencias que contribuyen al proceso

formativo. De este modo, las reflexiones que se obtienen de las experiencias con los visitantes, aportan a las prácticas docentes de los maestros en formación, para entender lo que es necesario para la formación de los sujetos.

La cuestión de los saberes en el trabajo docente es relevante por varias razones. En primer lugar, porque el conocimiento es un elemento clave de la acción educativa y de la tarea de los docentes, pues constituye la materia prima con la que trabajan: La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo (Vezub, 2016, p. 2). Por lo tanto, el saber que contienen los maestros se hace relevante en el proceso formativo de los educandos, la cultura ha de ser reconocida por los docentes para la transmisión de esta, las estrategias propuestas para el aprendizaje deben estar de acuerdo con el valor de la diversidad cultural que se pretende presentar a los sujetos; desde el educador se proyecta la importancia de esta.

El saber pedagógico es propio de la pedagogía, toda vez que el profesorado es, o al menos debiera ser, portador de un saber construido, entre otros espacios-tiempos, durante su proceso de formación inicial y que, a su vez, comparte durante su ejercicio profesional en las aulas escolares (Fierro, Merellano & Moreno, 2014a, p. 175).

Por consiguiente, los saberes de los docentes acerca de las construcciones histórico-culturales tienen un lugar importante dentro de la conformación de los aprendizajes de los infantes, jóvenes y adultos que visitan el “Refugio para Pensar las Infancias”, transformando constantemente su conocimiento a partir de las vivencias que dan sentido a la docencia.

De esta manera, el saber pedagógico construido y, posteriormente, compartido por el profesorado en su labor docente, puede ser entendido como un saber plural formado por una amalgama, más o menos coherente, de conocimientos provenientes de la formación profesional, que incorporan áreas disciplinares, curriculares, pedagógicas y prácticas (Fierro, Merellano & Moreno, 2014b, p. 175).

Por lo tanto, los saberes del docente en la realización de su práctica, ha de sentir la necesidad por la que se comparten sus conocimientos para la construcción y transformación de aprendizajes, por medio del desarrollo de actividades pedagógicas que incentivan a la participación y la comunicación entre el maestro y los estudiantes, en el proceso de experimentación para el reconocimiento de la diversidad cultural en espacios diseñados para la interacción y conformación de significados.

Otro aporte a las reflexiones adquiridas de la práctica docente acerca del ser maestro, son las transformaciones de los espacios cotidianos y los sujetos con quienes se interactúa, al trasladar el aula especializada “Refugio para Pensar las Infancias” al municipio de Soracá, se reconfiguran las experiencias que se descubren en un lugar ajeno con características socioculturales distintas a las del día a día. Por lo tanto, en un contexto rural y campesino es relevante contemplar los saberes que allí están enmarcados en el ambiente escolar y social, entrelazados por la cultura construida por los individuos participes de la colectividad que generan las características propias del entorno en el que se han desarrollado filogenéticamente y ontológicamente los sujetos y los saberes propios.

De la misma manera, se asume el saber campesino como un producto inacabado por lo que el sujeto a la vez que lo cría (lo construye) es criado por él (es formado) manteniendo una simbiosis del hombre con la naturaleza, quien intergeneracionalmente recrea el saber para adaptarlo experimentalmente a las demandas y ofertas sociales y ambientales (Núñez, 2004, p. 24).

De manera que, las construcciones culturales de los saberes y el conocimiento en los lugares rurales conllevan al docente a la reflexión y la crítica sobre su formación subjetiva, en la que engranan las vivencias y los experimentos de su labor, para proseguir con la contemplación de su papel dentro de la educación y la

sociedad. Igualmente, que sus concepciones allegadas a la enseñanza, para ser confrontadas con las teorías y adjudicarlas a sus actuaciones para reconstruir sus prácticas y su formación.

[...] es dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro. O dar un tiempo que no será nuestro tiempo ni la continuación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, el tiempo del otro. O dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra porque será la palabra otra, la palabra del otro. (Larrosa, 2003, pp. 36-37)

Por esta razón, el maestro lleva a cabo la recolección de su vivencia para extraer de los acontecimientos las reflexiones pertinentes para la construcción de nuevas concepciones que se transforman durante el transcurso de sus prácticas, las reconfiguraciones realizadas al abordar espacios diversos en los que comprueba y elabora, respuestas y cuestionamientos para su conformación como educador. De este modo, los eventos en los que se entrelazan -el maestro-el educando y el saber- dentro de un contexto socio-cultural e histórico determinado, conllevan a las aportaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dilucidando la edificación del camino como maestro a seguir. Por lo que los significados que se elaboran en los espacios de aprendizaje permiten, tanto al docente como al alumno, corroborar sus conocimientos para implementarlos en su vida cotidiana.

Entonces, es necesario precisar la competencia de los docentes para su profesión, así como lo conceptualizan Zabala & Arnau (2008) “La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (pp. 43-44). Es decir, los docentes, durante su constante reflexión, determinan sus habilidades y los defectos que pueden tener dentro de su

práctica para promover en ellos mismos un mejoramiento causal de renovación de conocimientos y enseñanza.

Asimismo, “Las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas” (Tardif, 2004, p. 14). De manera que los maestros, durante la adquisición de vivencias en los espacios educativos, van transformando sus saberes y conocimientos para encontrar y generar respuestas o cuestionamientos. Además, las reflexiones establecidas desde la práctica docente permiten inferir que los maestros, en su formación, alcanzan aprendizajes transformadores acerca de la concepción de su profesión.

Es así que, para un maestro tanto en formación como en ejercicio es importante contar con experiencias que le contribuyen a reflexionar y criticar su profesión como docente, para contemplar su formación como un proceso constante en el cual las vivencias con los sujetos, las relaciones que se establecen con los infantes y los resultados obtenidos de las estrategias implementadas para la enseñanza, en este caso el reconocimiento de la cultura boyacense, empleando los municipios de la “Campaña libertadora” como tema que permite encontrar aprendizajes para la construcción de conocimientos.

Ello significa que la práctica trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría (Tallaferro, 2006a, p. 270).

Por esta razón, la construcción de maestro obtiene un componente de abstracción permanente acerca de la teoría necesaria para efectuar la práctica docente de manera amena y segura, en la que el proceso de enseñanza se vea reflejado por el conocimiento y disposición por parte del docente a compartirlo y transformarlo con los aprendizajes adquiridos

de los estudiantes, en la búsqueda de encontrar el camino que conduzca a la enseñanza equivalente e igualitaria en la que participan estudiante y maestro.

Llegar a ser un profesor reflexivo, significa e implica algo más que la probidad intelectual de utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos. Incluye, además, la realización de actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas (Tallaferro, 2006b, p. 272).

Por lo tanto, en la construcción como docente las vivencias adquiridas en los espacios educativos conllevan a la reflexión de los maestros en formación, para apreciar y analizar momentos importantes en los que se confrontan las ideas y los saberes; y de esta manera ser conducido a interrogarse a sí mismo y a su formación. De acuerdo con Dewey (1989):

El profesor reflexivo se caracteriza por poseer una mente abierta y ser sincero, se pregunta por las razones que determinan sus acciones y las consecuencias de las mismas, haciéndose responsable por los resultados, no se conforma con el logro de los objetivos, sino que cuestiona si los resultados son satisfactorios, y la reflexión la realiza antes, durante y después de la acción. (p. 72)

En consecuencia, los actos pedagógicos del docente hacia los educandos, están intrínsecamente analizados por el mismo, para determinar su relevancia y la pertinencia que tienen sus conocimientos, los fracasos y los aciertos que se obtienen, cuestionarse si las acciones efectuadas son las exigidas por las necesidades educativas, tanto de los estudiantes como del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, la reflexión y la crítica de las prácticas docentes, son relevantes para la construcción como maestro, puesto que el aprendizaje y la enseñanza requieren de educadores y educandos, de conocimiento y significado, de preguntas y respuestas, que

conllevar al docente a encontrar los caminos necesarios para lograr cada objetivo que se traza para generar y motivar a los estudiantes a aprender sobre la historia y la cultura boyacense.

La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos (Esteve, 2003c, p. 1).

Por esta razón, es necesario reflexionar sobre toda actividad pedagógica con los infantes, puesto que, tanto los docentes enseñan a sus estudiantes, del mismo modo los estudiantes también enseñan a sus maestros. En tanto que, la educación es una ciencia que implica humanidad en la que el lenguaje y las emociones establecidas en las relaciones del educador y educando son importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[...] Es por esto que las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no sólo revelan nuestro pensar, sino que proyectan el curso de nuestro quehacer. Ocurre, sin embargo, que el dominio en que se dan las acciones que las palabras coordinan no es siempre aparente en un discurso, y hay que esperar el devenir del vivir para saberlo. (Maturana, 2001a, p. 44)

De esta manera, la enseñanza es un proceso equivalente, así como el lenguaje, las palabras, los gestos, aplausos, sonrisas, símbolos y escrituras, para la expresión de pensamientos en la construcción de conocimiento, se hace necesaria la participación de dos sujetos o más que compartan mediante el lenguaje sus ideas y saberes sobre aquello que se pretende enseñar, de lo cual se tienen experiencias previas que propician momentos de aprendizaje y conformación de conocimiento.

En consecuencia, el lenguaje se presenta tanto como

medio de comunicación como de conocimiento, permite la participación y expresión para la construcción de significados a la enseñanza. Los maestros pueden percibir los pensamientos de los estudiantes, las problemáticas y necesidades educativas interruptoras del aprendizaje de los infantes, es aquí en donde las emociones que se transmiten de un sujeto a otro llegan a enlazarse con el lenguaje. Por tanto, Maturana (2001b) plantea:

Vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción. Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. (p. 45)

Por lo tanto, las emociones juegan un papel relevante en la vida de todo ser humano, así que, la educación como una ciencia humana en la que sus actores principales son los alumnos y el maestro, permiten el reconocimiento y la expresión de emociones para comunicar ideas y pensamientos, problemas o necesidades, a los que el docente debe estar atento para atender estas expresiones.

La emoción nunca es virtual, porque vivimos lo que vemos como la presencia del presente. No basta con decir “sólo es una película”. Vivimos la agresión, el miedo, el enojo, la ternura, participando en el acto agresivo, de enojo, de miedo o tierno como algo legítimo para nuestro vivir, a menos que lo rechacemos explícitamente con alguna reflexión que nos muestre que no pertenece a él (Maturana, 2001c, p.30).

De lo anterior, resulta relevante encontrar en las emociones el medio de aprendizaje y expresión oportuna mediante el cual se adquiere conocimiento de sí mismo y de



los semejantes; escuchar la profundidad del ser humano a través de su emocionalidad, conlleva a entender las dinámicas necesarias para desarrollar en un espacio determinado la enseñanza y la formación de infantes. Así, la enseñanza se convierte en un acto del cual la reflexión hace parte importante para este proceso constante realizado por los maestros y los estudiantes, analizar cada instante.

De tal modo que, los maestros han de pensarse como seres humanos, con emociones como el amor “es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias” (Maturana, 2001d, p. 32). Resulta entonces, el amor, como un factor vital en la enseñanza y aprendizaje, para concebir a los infantes como sujetos con diversos pensamientos, merecedores de amor y amar, en la cotidianidad escolar, en los actos y las relaciones establecidas con sus maestros y compañeros. Es decir, el amor exige al educador permitirse sentir emociones y exigirse para ofrecer lo mejor de su profesión a los infantes; sin pretender poseer todo el conocimiento, porque eso es amar, escuchar al otro para aprender y establecer significados al conocimiento que se construye en conjunto. “El aprendizaje es subyacente a una integración afectiva positiva de pensamientos, sentimientos y acciones” (Novak, 1989, p. 40). De ahí que, las relaciones que se establecen entre los infantes y los maestros, están sujetas al desarrollo del aprendizaje, el conjunto de interacciones propone un ambiente para la construcción de conocimientos aplicables a la vida. Por esta razón, es imposible negar la humanidad natural existente en los maestros al adquirir reflexiones de los momentos relevantes para su construcción como docente, las emociones y el lenguaje transmitido por los infantes.

Lo significativo es aquello que adquiere mayor valor para el sujeto que, en términos experienciales, es lo que el maestro registra como vital por cuanto se destaca como relevante en

su vida; trascendente porque va más allá del simple hecho operativo; generador de aprendizajes porque se incorpora vivencialmente como una pauta que direcciona otras vivencias o experiencias; impactante porque afecta su ser personal; y emotivo porque evidencia un fuerte contenido en el plano emocional (Díaz, 2006, p. 13).

Es por este motivo que las emociones y el lenguaje en las relaciones interpersonales dejan una huella en el maestro, permitiéndole analizar cada momento significativo del cual las transformaciones comienzan a surgir con el motivo de la superación del docente, para reconocer el amor existente en los espacios educativos, la relevancia del lenguaje y los aprendizajes que se constituyen en colectivo, conductores a la crítica y el análisis en busca de avanzar y ofrecer experiencias significativas tanto para los estudiantes como para el propio docente.

Otra experiencia que logra producir sentido sobre el “ser maestro” se define en función de la capacidad para crear, innovar y producir saber en la práctica, es decir, de desarrollar actividades, materiales o situaciones de aprendizaje fundadas en estrategias novedosas, comprendidas como eventos importantes en la vida de la escuela y del maestro mismo (Díaz, 2007, p. 60).

Para concluir, con lo anterior se resaltan las experiencias vividas por el docente con sus educandos, de las cuales se rescatan los eventos donde surgen los interrogantes y las respuestas probables constituidas en conjunto, las dudas son disueltas por los mismos sujetos que las suscitan en el maestro; todo esto lleva al docente a apreciar sus actividades pedagógicas y la diversidad de formas posibles para enseñar una serie de temáticas específicas enmarcadas en la diversión de aprender.

De tal manera que, la construcción del sentido de ser maestro se conforma dentro de las prácticas y de los saberes que se van transformando para hacer de la labor docente cada vez una experiencia enriquecida por las relaciones y

situaciones que se realizan en los espacios educativos y formativos. Saavedra (2002) citado en (Rentería, García, Restrepo & Riascos, 2007) plantea que:

La categoría de sentido se define como el lenguaje que significa el acto, el proceso, es decir, de la forma como se significa, la cual se encuentra altamente influenciada por los posicionamientos, marcos de referencia y perspectivas que haya adquirido y articulado el individuo en el transcurso de su vida y en el transcurso de procesos de significación. (p. 7)

Por lo tanto, los docentes, en el marco de su subjetividad, brindan significados a las prácticas realizadas para dar un sentido de lo que se pretende enseñar y de lo que significa para cada individuo llevar a cabo la labor del maestro, trascendiendo de las concepciones tradicionales, para construir su propia concepción del sentido de ser maestro. “De allí, que los sentidos le permitan a las personas tomar posición y dar direccionamientos a su vida, dado que constituyen los marcos de referencia y perspectivas bajo los cuales los individuos asumen papeles y comportamientos” (Rentería, García, Restrepo & Riascos, 2007b, p. 7).

En consecuencia, de las prácticas y las experiencias que permiten realizar pesquisas acerca del sentido que obtiene ser docente, dentro del cuestionamiento continuo que suscitan en los sujetos las vivencias con los infantes, jóvenes y adultos que llegan a visitar el laboratorio, que permite hallar algunas respuestas a estos cuestionamientos que conllevan a la reflexión constante de los actos pedagógicos direccionados al proceso de enseñanza-aprendizaje; convirtiendo estas vivencias en ocasiones para aprender.

Los profundos cambios que hoy experimentamos, exigen repensar la educación, instituyendo las condiciones para constituir la como problema, es decir, animarnos a desmitificar lo establecido, sacudir hábitos y costumbres, agredir lo sacralizado y re-interrogar a través del ejercicio de

la crítica, entendiendo la crítica como el movimiento de deslegitimación de lo dado, con toda la carga de riesgo y posibilidad que ello implica. La crítica erosiona, desnaturaliza, borra las falsas neutralizaciones, remueve lo sedimentado (Lacueva, 2009, p. 16).

De esta manera, el docente, dentro de su constante formación y cuestionamiento, ha de pensarse como sujeto educador que ejerce crítica sobre el proceso educativo para obtener reflexiones que le contribuyen a sus conformaciones de los significados que dan sentido a su profesión, dentro de los contextos socioculturales y los ambientes que se elaboran para enseñar la cultura trascendente en la educación.

Por esta razón, las críticas y las reflexiones ejercidas sobre las experiencias convertidas en ocasiones de aprendizajes para la formación personal y profesional, de docentes y educandos, aportan a las configuraciones del sentido de ser maestro y los significados que se le atribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje, generado en el aula especializada “Refugio para Pensar las Infancias” para contribuir al desarrollo de este proceso.

Igualmente, las actividades pedagógicas realizadas con los infantes permiten inferir a los docentes en formación el significado que contiene el ser maestro dentro de los diversos contextos socioculturales en los que se desarrollan los infantes, qué mejor que recorrer tan distintos entornos para adquirir las experiencias necesarias que contribuyen a la formación docente para entender que la educación es variable y la debida precaución para evitar generalizar.

Nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender; mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentro se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar [...] no hay un método para encontrar tesoros y tampoco un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o ‘*paideia*’ que recorre al individuo en su totalidad (Deleuze, 1988, pp. 273-274).

Es decir, las experiencias que se pretenden propiciar para

el aprendizaje cultural boyacense, se hace necesario conjugarlas con los sujetos a los que se dirige la enseñanza, direccionando así un diálogo y comunicación permanente en la que los maestros y estudiantes se relacionan intrínsecamente para la construcción de aprendizajes que conllevan a la formación profesional y personal en las cuales las reflexiones que se abstraen son de vital importancia para la constante búsqueda del ser docente.

En todo proceso de enseñar-aprender, se establece una relación vincular entre un sujeto ‘que busca’, uno que educa y el saber; hablar de un sujeto que se apropia del objeto de conocimiento supone reconocer que no sólo piensa, sino que también quiere y actúa en una dimensión socio-cultural singular (Bromberg, Kirsanov & Longueira, 2008b, pp. 73-74).

De esta forma, considerar la relación establecida entre los sujetos maestro-alumno, en la que se hace necesaria la comunicación y los razonamientos del conocimiento a partir de las construcciones en conjunto llevadas a cabo, dentro y fuera del aula escolar, para configurar las relaciones que se establecen entre los sujetos y el saber. Para promover los aprendizajes y sus apropiaciones, para la aplicación en la vida cotidiana y así reformular constantemente los cuestionamientos y las respuestas obtenidas en el desarrollo de las interacciones en la enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Analís, A. (2004). *El saber hacer en la profesión docente* (Segunda ed.). México D.F, México: Trillas.
- Bromberg, A., Kirsanov, E. & Longueira, M. (2008). *Formación profesional docente, nuevos enfoques* (Segunda ed.). Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of Selves. *Journal for the theory of social behavior*, 20 (1), pp. 43-63.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid, España:

Júcar.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, C. (2006). *Tramas y urdimbres de significado: acercamientos comprensivos a la subjetividad docente en el contexto de experiencias escolares significativas*. Proyecto de investigación. Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá. Junio 13 de 2006. Pp. 28- 49.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*. Científica Guillermo de Ockham, 5 (2), pp. 55-65.
- Duque, A., Molano, D., Díaz, G. & Ramírez, H. (1997). *Tres miradas al mundo escolar*. Bogotá D.C, Cundinamarca, Colombia: Programa Alegría de Enseñar.
- Esteve, J. (2003). *Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos*. Universidad de Navarra. (pp. 1-5). Málaga: Universidad de Málaga.
- Fierro, A., Merellano, E. & Moreno, A. (1 de septiembre de 2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 18(3), pp. 173-190.
- Lacueva, A. (2009). *El reto de la formación docente* (Primera ed.). Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Larrosa, J. (1999). *Sobre la experiencia*. Barcelona, España: Aloma. \_\_\_\_\_: (2003). *Entre las lenguas*. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona, España: Laertes.
- Leontiev, A. (1987). *Prólogo al libro Psicología del Arte*. En Vygotsky, L. *Psicología del Arte*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Licenciatura en Educación Preescolar. (2014). *Refugio para Pensar las Infancias*. Refugio para Pensar las Infancias, 5. Tunja, Boyacá, Colombia.
- López, M. (2009). *Desarrollo humano y práctica docente*

- (Primera ed.). México D.F, México: Trillas, S.A. de C.V.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2016). *Las tareas del formador*. Málaga, España: Aljibe.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (Décima ed.). Santiago, Chile: Dolmen Ensayo.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MECT]. (diciembre de 2004). *Núcleos de aprendizaje prioritario*. pp. 1-50.
- Novak, J. D. (1989). *Uma teoria de educação*. Sao Paulo, Brasil: Pioneira.
- Núñez, J. (2004). *Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural*. Investigación y Postgrado, 19(2), pp. 13-60. Recuperado en 06 de junio de 2019, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es).
- Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Rentería, E., García, E., Restrepo, I. & Riascos, W. (2007). *Sentidos del trabajo a partir de trayectorias y recursos personales para Afrontar el mundo del trabajo*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Tallaferro, D. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. *Educere*, 10 (33), pp. 269-273.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vezub, L. F. (2016). *Los saberes docentes en la formación inicial*. La perspectiva de los formadores. *Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (1), pp. 1-14.



11

CAPÍTULO  
ONCE



## PEDAGOGÍA HOSPITALARIA, INFANCIA Y EDUCACIÓN

*Maritza Arango Puerta*<sup>35</sup>  
*Yenny Alejandra Ramírez García*<sup>36</sup>

En el escenario de la pedagogía hospitalaria, se abordan diversos puntos de los cuales se reconoce que es necesario hacer una exploración teórica en torno a los conceptos que la sustentan, para así aproximarse a la definición social, médica y educativa que se tiene de los niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad. En este contexto, resulta relevante también llevar a cabo un recorrido por las experiencias que validan la pedagogía hospitalaria y que le otorgan sentido al acto educativo en este ámbito, según lo indique el diagnóstico, la fase, el tratamiento y capacidades de una enfermedad infantil. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace estrictamente preciso que instituciones y demás agentes operen contemplando ajustes y adecuaciones curriculares que, enmarcadas en el aula hospitalaria, faciliten la garantía de los derechos a partir de la contribución que la pedagogía hospitalaria hace a la educación en términos legales.

---

<sup>35</sup> Maritza Arango Puerta. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: maritzaapuerta@gmail.com

<sup>36</sup> Yenny Alejandra Ramírez García. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: yaramirezg7@gmail.com

La pedagogía hospitalaria surge por la necesidad de acercar la escuela a los espacios de hospitalización, debido a que, en casos de enfermedades crónicas, niños y adolescentes deben ausentarse de la institución educativa por tiempo indefinido, afectando los procesos académicos, de socialización, de desarrollo y de esparcimiento para atender su salud.

Es así como se reconoce que la pedagogía hospitalaria busca reducir los efectos negativos de la enfermedad y del tratamiento, brindándole a su vez a los pacientes en calidad de estudiantes, la oportunidad de continuar forjando su proyecto de vida por medio de la generación de hábitos que motivan la exploración, la curiosidad por el descubrimiento y el interés académico; además, Lizasoain, quien reconoce la pedagogía hospitalaria como una rama diferencial de la pedagogía, destaca que: “con la atención pedagógica se pretende ayudar al niño para que en medio de esa situación negativa por la que atraviesa, pueda seguir desarrollándose en todas sus facetas personales con la mayor normalidad posible. El desglose de esta finalidad general da lugar a una amplia relación de objetivos, de medios y de procedimientos entre los que se elegirán los más adecuados según sea la situación personal de cada niño” (Lizasoain, 2007, p. 5).

Partiendo de ello, resulta plausible mencionar que cuando se recibe el diagnóstico de una enfermedad crónica, se genera una transformación que determinará las dinámicas sociales, familiares y escolares; es así como se reconoce que, de manera global, las Instituciones Educativas deben estructurar un proyecto educativo institucional que contemple este tipo de condiciones, orientando así a los docentes y directivas para el ejercicio de su práctica pedagógica en función de la normatividad que rige al país y el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

El recorrido histórico ha hecho evidente que, tanto desde el Ministerio de Educación Nacional como desde las

Secretarías de Educación Departamentales y Municipales, este derecho fundamental no ha sido encaminado de manera acertada; por lo cual, siguen presentándose cotidianamente casos de niños y adolescentes que no son promovidos en las instituciones educativas de base e incluso pierden sus cupos tras la premisa de tener ausencias acumuladas, sin importar la justificación médica de éstas, provocando principalmente la deserción escolar; además se reconoce que los centros educativos no están preparados para enfrentar estos casos, cerrando las puertas a los niños y adolescentes a recibir formación de calidad pese al respaldo que ofrecen las leyes, decretos y documentos públicos, como el Decreto 1470 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional colombiano, que propenden por el bienestar integral; delegando la función de acompañamiento académico únicamente al núcleo familiar, aún sin que éste posea las herramientas necesarias que les permitan enfrentar tal proceso.

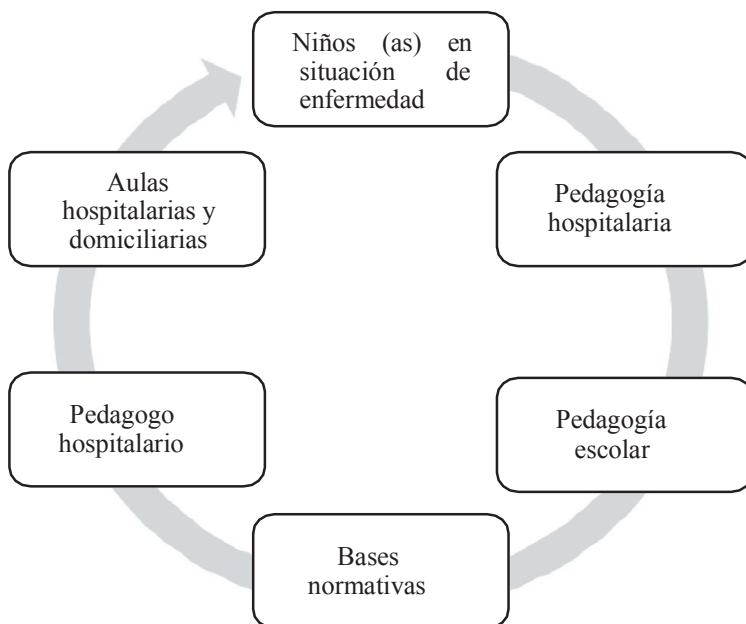
A modo de contextualización y siguiendo el orden de ideas, se menciona que los niños y adolescentes diagnosticados con enfermedades crónicas, deben ser constantemente hospitalizados y expuestos a rigurosos tratamientos, lo que repercute grandes cambios en su vida, que les priva de lo que convencionalmente se llamaría una vida normal, desencadenando unas rutinas desconocidas en un proceso doloroso.

## NIÑEZ, ENFERMEDAD Y PEDAGOGÍA

Como se ha mencionado, la pedagogía hospitalaria reúne una serie de nociones que están basadas en la normatividad vigente, nacional e internacional, los aportes reunidos bajo la recopilación teórica en este campo, permiten explorar todo un camino recorrido en una modalidad que pareciera apenas estar tomando fuerza o reconocimiento. Los conceptos fundamentales de la pedagogía hospitalaria se reúnen en el siguiente esquema de una manera equilibrada, reconociendo

que ninguno de estos aspectos tiene mayor peso ya que, para su correcto funcionamiento, es imprescindible tener un mismo nivel para cada uno de ellos.

**Figura 9.** Conceptos fundamentales.



Este conjunto de nociones permite tener un horizonte más amplio de la influencia de la pedagogía hospitalaria no solo en la nivelación escolar para niños y adolescentes con enfermedades crónicas, sino para la evolución de su tratamiento; además el criterio de diferentes autores facilita el acercamiento a una concepción más profunda.

### APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE NIÑO EN SITUACIÓN DE ENFERMEDAD

El concepto de niño en situación de enfermedad está latente en los planteamientos médicos y pedagógicos; sin embargo, no ha sido definido con unas características específicas, es por eso que se retoman consideraciones teóricas de autores que se han aproximado a dicha definición.

Para empezar a conformar una estructura coherente, se valora parte de una población vulnerable al tratarse de la infancia en situación de enfermedad; personas que deben atravesar procesos dolorosos, agotadores y de duración indefinida lo cual genera distintos tipos de duelos relacionados a las consecuencias de éstos, como la pérdida del cabello cuando hay un tratamiento de quimioterapia y con ello la afectación a su autoimagen y autoestima, la pérdida de la socialización, pérdida en el ámbito escolar, el hecho de asumir normas y un ritmo de vida completamente diferentes al que han tenido a lo largo de su vida; éstos son aspectos sumamente relevantes que influyen a su vez, en el estado emocional y la recuperación médica, por eso Peña y Puerta (2011) resaltan la importancia de la resiliencia, especificando que la capacidad de asumir una situación de enfermedad y/o tratamiento de manera positiva puede ser un aprendizaje adquirido de los padres, pero también de gran importancia en esta etapa de su vida la influencia de otros actores como docentes, familiares, amigos y en este caso, el personal médico.

En relación con el planteamiento anterior, se resalta que el hecho de atravesar por situaciones dolorosas siendo niños, conlleva a una reflexión que transforma el valor y la perspectiva de todo aquello que los rodea; es por esto que, al pasar un largo tratamiento o padecer una enfermedad crónica, la educación se recobra un valor fundamental al considerarse como un puente de comunicación entre el niño (paciente-alumno) y su centro educativo, incluyendo allí a sus amigos de curso; es también, brindar valor a un sujeto y eliminar paradigmas, pues les permite comprender que a pesar de su estado de salud, sus capacidades intelectuales y creativas no han sido afectadas fortaleciéndolos y empoderándolos en el proceso de continuidad académica. Es posible afirmar que un niño en tratamiento o situación de enfermedad está sujeto a cuidados especiales, pero en esencia continúa siendo un niño que quiere explorar, jugar, conocer, crear, y que, gracias a los ambientes de su entorno, puede o no lograrlo.

## PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

Para comprender el término se debe acudir a los valiosos aportes que ha recibido a lo largo de la historia y desde diferentes autores y contextos, lo que le proporciona a su concepto un vasto panorama de definición; en este sentido, la pedagogía hospitalaria según los aportes de Lizasoain y Ochoa (2003) es: "...rama diferencial de la pedagogía que se ocupa de la educación del niño enfermo y hospitalizado..." (p.7). Niños, que se encuentran recibiendo tratamientos médicos prolongados o en situación de enfermedad grave rompen los vínculos con sus instituciones educativas a las cuales ya pertenecían, es así como esta disciplina está enfocada en la búsqueda de reducir la separación de la escolaridad "del niño enfermo y hospitalizado", re-creando el proceso educativo, apuntando al desarrollo y a la formación integral en un contexto poco común, reduciendo efectos negativos que se desencadenan del tratamiento y el estado adverso por el que atraviesa.

Es importante destacar que a estas acciones educativas las caracteriza una población altamente variada que posee unas necesidades individuales, pues en un contexto hospitalario de unidad pediátrica se encuentran niños, niñas y adolescentes que en algunos casos no han estado escolarizados, mientras que en otros ya pertenecen a una institución educativa; esta demanda está relacionada con la diversidad de edades de la población, la cultura que representan de acuerdo a su lugar de procedencia y al grado académico que han alcanzado hasta el momento del diagnóstico.

En lo que al caso colombiano respecta, a la pedagogía hospitalaria no se le ha otorgado la importancia que le corresponde en el ámbito educativo, esta analogía se ha establecido principalmente ya que es posible evidenciar que en otros países del contexto latinoamericano es un tema bastante explorado; en Perú, existe desde el año 2000 el programa educativo-recreativo: "Aprendo Contigo" el cual

fue reconocido por el Ministerio de Educación, este se ha ido extendiendo a distintas clínicas y hospitales que cuentan con unidades de pediatría, allí garantizan la educación y a su vez, cuentan con estudiantes practicantes pertenecientes a la formación docente, que se vinculan de manera voluntaria con el fin de implementar acciones educativas, reconociendo en sus planteamientos según lo expone Chaves (2012) que: “la pedagogía hospitalaria trasciende el currículo escolar, puesto que constituye también un acompañamiento valioso para el niño apoyándolo emocionalmente, disminuyendo su ansiedad, mejorando su adaptación al entorno hospitalario y evitando las horas vacías” (p. 3).

En Argentina, también han ahondado en el tema, llegando a construir un documento denominado “La educación domiciliaria y hospitalaria en el sistema educativo nacional” La escritura de este documento se da en el año 2013, planteado desde el Consejo Federal de Educación, acudiendo a los antecedentes legales, pero también, a la propia adquisición de su política de educación nacional. Por medio de este documento, la pedagogía hospitalaria y domiciliaria se imparte con igual rigurosidad que las clases en un aula regular, pues allí, se justifica la inclusión como principio fundamental y de justicia social, ajustándose a unos lineamientos generales y comprendiendo que es fundamental para el desarrollo físico y emocional y, que a su vez, es desde el Ministerio de Educación Nacional donde deben implementarse las acciones pertinentes; un ejemplo de ello es el siguiente apartado contemplado en el documento: “La modalidad articulará transversalmente al interior de los Ministerios de Educación con los niveles obligatorios, con otras modalidades, con la Educación No Formal, con programas específicos, con otras direcciones o áreas existentes. Trabjará de modo intersectorial con los ministerios provinciales de salud y otras áreas vinculadas a la situación de enfermedad del alumno”. Impulsando a su manejo en diferentes hospitales del país.

Por otro lado, en Chile también se implementa esta modalidad sustentada en la dualidad entre pedagogía hospitalaria e inclusión, Ferreira (2015) expone: “...una modalidad educativa inclusiva ya que contempla y asume al estudiante en todas sus dimensiones, es decir, atiende a la diversidad educativa respetando la heterogeneidad de los estudiantes tanto en el ámbito social, cultural y personal. Por otra parte, no discrimina, en su propuesta pedagógica todos y todas tiene la posibilidad de aprender, la pedagogía hospitalaria se ajusta a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes y busca minimizar o eliminar las barreras existentes”.

Ahora bien, a pesar de todas las gestiones y sondeos existentes en América Latina, es necesario mencionar que es en Europa donde más se ha avanzado en este campo, los estudios realizados en este continente han sido fundamentales para los planteamientos que hoy se dan en occidente. Se han creado también, modelos de cartillas como guías para padres, docentes y personal de salud para así comprender la manera de implementar estrategias con esta población. Un ejemplo de ello es la cartilla Guía para padres y profesores generada por ASPANOA.

**Figura 10.** La educación en los niños con cáncer. ASPANOA.



Dicha guía tiene como fin dar a conocer aspectos que se ven afectados con un diagnóstico como el cáncer infantil,



pero a su vez, la manera de abordarlos poniendo en evidencia las funciones de todos los actores que se involucran, siendo diseñada por un grupo de docentes con la participación de un psicólogo que aporta las recomendaciones pertinentes ante las preocupaciones que surgen a padres y docentes.

Se encuentra entonces que la comunidad europea muestra gran avance e interés por la población de niños en situación de enfermedad y/o tratamiento reconociendo sus derechos como pilares fundamentales para generar políticas, guías y textos de diferente índole que permiten mostrar un panorama amplio de preguntas y respuestas frente a las dudas que surgen en general.

Asimismo, es posible hallar distintos materiales europeos, pues han sido pioneros en el tema, estableciendo formalmente desde los Ministerios de Educación la presencia de docentes en centros hospitalarios, de manera más marcada en España donde se implementan distintos PEI.

En el caso colombiano, se encuentra registro de una experiencia denominada “La socio- matemática en un aula hospitalaria: un abordaje desde la hospitalidad”; dicha experiencia es producto de una investigación desarrollada con fines de grado para optar por el título de Magister en Discapacidad e Inclusión Social, realizada por Salgado (2017), médico de profesión quien se interesó en llevar a cabo la socio-matemática como herramienta de mediación no sólo para resolver situaciones matemáticas sino también para generar autonomía. Allí se menciona que el 17% de los alumnos (entre una población de 17 alumnos entrevistados) no se encuentran matriculados en ninguna institución educativa a pesar que el aula hospitalaria tiene conexión con el colegio Simón Rodríguez de la ciudad de Bogotá, además, solo 2 de ellos se encuentran en colegios privados. Dentro de la experiencia hace énfasis en los resultados de la investigación, sin embargo, no se expone el quehacer diario en el aula hospitalaria.

En Bogotá, las IPS: Hospital de la Misericordia, Instituto

Cancerológico, Fundación Cardio Infantil, Instituto de Ortopedia Infantil Roosevelt, Fundación Dharma, Hospital Universitario Clínica San Rafael, cuentan con espacios de aulas hospitalarias, en algunos de ellos se realizan prácticas pedagógicas principalmente de los programas de licenciatura en pedagogía infantil que se dictan en distintas universidades, contando además en algunos de ellos con la presencia de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud en la asignación de docentes para dichas aulas, sin embargo, no se logran evidenciar funciones de nivelación académica en comunicación con las instituciones educativas a las cuales los alumnos (as) se encuentran adscritos.

Por otro lado, se reconoce el aporte que la Fundación Diana Sarmiento Medina hace a la pedagogía hospitalaria mediante el Manual para Padres, Aspectos Emocionales de la Leucemia Infantil donde se le otorga principal importancia a cuatro aspectos fundamentales denominados así:

- a. Parte I: Tú, el padre y la madre.
- b. Parte II: Tú y tus hijos
- c. Parte III: El colegio, sus etapas y entorno
- d. Parte IV: Si la muerte es inevitable

Se reconoce pues el valor que se le atañe a cada una de las instituciones encargadas de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes pese a tener un diagnóstico de enfermedad crónica, además del apoyo y orientación que deben recibir los padres, como se afirma en el ya mencionado Manual.

En este texto se abordan las fases a las que conduce un diagnóstico crónico tanto para los niños, como para sus familias, experimentando sentimientos de confusión, negación, temor, rabia, culpabilidad, ira y dolor antes de recobrar la esperanza y la confianza en la vida. En este punto, es importante destacar también la importancia del contacto constante con la institución educativa de base para establecer

acuerdos que facilitarán el proceso de enseñanza y aprendizaje ya sea en un contexto hospitalario o domiciliario, resaltando la función de los agentes educativos en la estimulación de habilidades y competencias regidos por el PEI del centro educativo, contemplando además los ajustes curriculares necesarios para atender la demanda en términos equitativos.

Guardando relación con el planteamiento anterior, la pedagogía hospitalaria se visualiza en el marco de la necesidad por brindar orientación tras posponer su proceso de formación formal; esto implica la necesidad de asumir la enfermedad con las consecuencias que acarrea para el desarrollo ya que se convierte en una situación crónica con la que se debe vivir permanentemente. Además, es importante señalar que una enfermedad trae consigo secuelas sensoriales, psicológicas y motrices que afectan la calidad de vida y que esta condición puede prolongarse con el transcurrir del tiempo.

## PEDAGOGÍA ESCOLAR

Si bien el aula hospitalaria está mediada por la pedagogía hospitalaria, conserva una estrecha relación con la pedagogía escolar. A partir de una mirada contemporánea de la infancia es imprescindible separarla de la pedagogía, teniendo en cuenta que es la base fundamental de esta disciplina forjándose como su objeto de estudio y de reflexión. Por eso, Alzate (2003) planteaba:

La pedagogía, en tanto producción discursiva destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar, dedica sus esfuerzos a hacer de esos pequeños futuros hombres de provecho, o adaptados a la sociedad de manera creativa o sujetos críticos y transformadores, etc. La pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de seres humanos y grupos sociales... (p. 84)

La finalidad del sistema educativo se revela en la medida en que pretende formar seres sociales con habilidades idóneas para desempeñarse en su medio, con la capacidad de observar, analizar y proponer estrategias de resolución de conflictos de una manera asertiva y eficaz, estimulando su pensamiento crítico, reflexivo y creativo mediante experiencias de aprendizaje significativas permitiendo así el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido resulta valioso citar a Santisteban (2009) quien plantea:

“En el aula debemos promover en el alumnado las habilidades necesarias para que se cuestione lo que sucede en su mundo. Ésta es la base del pensamiento científico y social. Las preguntas nos hacen pensar y nos llevan a otras, nos hacen personas reflexivas y racionales, frente a otras actitudes irracionales”. (p. 13) Teniendo en cuenta esto, se hace innegable la importancia de la constante actualización docente requerida en este medio para llenar los vacíos que poseen los niños y niñas escolares a la hora de abordar las diferentes situaciones que se les presentan, ya que es en este escenario donde se hacen visibles las necesidades, las problemáticas familiares y sociales que deben ser atendidas; para esto es importante conocer el contexto además de las concepciones de cada disciplina. Estas mismas situaciones se plantean en un aula hospitalaria o domiciliaria, teniendo en cuenta el seguimiento de contenidos que se llevan a cabo en la Institución Educativa para la debida nivelación académica con la que debe contar cada niño, niña y adolescente que se encuentre en situación de enfermedad y alejado del aula regular.

Asimismo, vela por la cobertura integral de la educación cuando se hace estrictamente necesario abandonar las aulas de clase, aun reconociendo la importancia de este espacio para la formación de seres humanos capaces y con función social; esto cobra sentido en el planteamiento que hace Zambrano (2006) al afirmar que: “La escuela es un lugar para

los sujetos, en la medida en que ella les brinda los aprendizajes necesarios, las competencias requeridas y los recursos de comunicación más importantes para que cada uno pueda servirse cuando tenga necesidad de ello” (p. 11).

Ahora bien, resulta valioso cuestionarse sobre el rol que cumple la pedagogía escolar, hablando específicamente de las instituciones educativas, cuando un estudiante es diagnosticado con una enfermedad crónica; surge entonces el interrogante sobre cuál es la función de la escuela, de los docentes y de los compañeros cuando se hace necesario enfrentar una situación de esta índole. Es relevante la función de los docentes escolares, manteniendo comunicación, estableciendo tiempos, contenidos y acompañamiento para continuar con las labores académicas de una manera exitosa; resaltando claro está, la intervención del pedagogo hospitalario, con quien se debe tener constante contacto para hacer los ajustes curriculares pertinentes de manera conjunta.

### **RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA HOSPITALARIA Y PEDAGOGÍA ESCOLAR**

Los niños y niñas como sujetos de la educación y hospitalizados corresponden a estudiantes de los niveles de pre-escolar y básica primaria, de carácter obligatorio por constitución, que por estar en condición de enfermedad o tratamiento no pueden asistir al aula regular en las instituciones educativas, por esto se les denomina alumnos y no pacientes: estos niños requieren de una enseñanza personalizada que involucra discursos pedagógicos, médicos, psicológicos, socio-económicos que orientan las características del servicio educativo, haciendo visible la reciprocidad entre la pedagogía escolar con la pedagogía hospitalaria.

En este contexto, se promueve una educación flexible que permita a los niños la continuidad en sus procesos escolares y que garantice sus derechos a la educación y a la igualdad de

oportunidades en su formación.

Cuando la escuela se hace visible en la condición de enfermedad u hospitalización, los niños y niñas tienen la posibilidad de reducir el impacto de su realidad, cuando puede acceder a las actividades propias de la escolarización, el alumno hospitalizado acepta el nuevo escenario como posible pero pasajero, que le permite sentir que su vida o su mundo pueden permanecer de alguna manera normales.

Son igualmente importantes los nuevos y distintos procesos de socialización que le ayudan a mantener el vínculo con su cotidianidad, valorando otras experiencias y aprendizajes; también es de anotar que la escuela en el hospital reduce los efectos negativos que pueda causar el tratamiento médico.

Incorporar la enseñanza y el aprendizaje en el espacio de hospitalización, motiva a los niños a aprender y a potenciar el desarrollo humano, aún en situación de enfermedad, sin descuidar que en este escenario se ejecuta un trabajo interdisciplinario entre el pedagogo hospitalario, el personal médico, la institución educativa y la familia.

Ahora bien, el pedagogo hospitalario debe planear y ejecutar su trabajo partiendo del contexto especial de sus alumnos, teniendo en cuenta las necesidades y situación de cada uno, su estado de ánimo y evolución en su tratamiento, por lo cual no puede definir unos objetivos y concretar un plan a priori, porque la singularidad de las situaciones amerita que vaya construyendo cada escenario de enseñanza y de aprendizaje poniendo a prueba su creatividad, autonomía y pensamiento estratégico, para implementar el trabajo escolar.

Algunos aspectos que identifican la pedagogía escolar y hospitalaria:

- Ambas tienen como fin la educación e integran la formación personal, social y recreativa.
- Requieren ajustes encaminados a las necesidades del contexto y particularidades de los estudiantes, para así

- lograr una atención adecuada.
- En las dos posturas se tiene en cuenta el principio de la inclusión.
  - Intervienen entidades como las Secretarías de Educación y de Salud.
  - Las familias son sujetos fundamentales en la comunidad educativa.
  - La educación está a cargo de profesionales y personal capacitado para este contexto.
  - Tanto en el aula regular como en el aula hospitalaria, hay docentes y alumnos, a quienes se asignan unas tareas, apuntando a alcanzar unos objetivos propuestos desde los estándares básicos por competencias.
  - Desde ambos contextos se propician habilidades sociales que permiten el desempeño en diferentes situaciones.
  - Respaldan el derecho a la educación tal como se establece en la Constitución Política de Colombia.
  - La comunidad educativa debe estar involucrada para acompañar el proceso y velar por el cumplimiento apropiado del derecho a la educación.

## **PEDAGOGO HOSPITALARIO**

En busca de la garantía de derechos, hay un actor fundamental que es el pedagogo o docente hospitalario, quien desempeña unas funciones específicas en los contextos en que se desenvuelve, garantizando espacios que no pueden suplir profesionales de la salud o las familias, sin embargo, debe tener una comunicación constante con estos con el fin de brindar una atención integral y dar a conocer el impacto de la pedagogía hospitalaria destacando su importancia ya que, como se ha mencionado, legalmente existe el programa pero debido a su baja o nula implementación es desconocido para las personas y profesionales que intervienen en la atención de la infancia en situación de enfermedad e incluso el desconocimiento dado desde las Instituciones Educativas con relación al decreto que las involucra como imprescindibles en

la formación. Con respecto a este rol, Fernández (2000) aclara y cita en su texto que: “Para el niño la escuela es el medio más natural después de su familia; en el hospital el niño se siente escolar si puede realizar unas tareas durante gran parte de la mañana o la tarde, las cuales, van a contribuir a continuar su proceso educativo...” (p. 141).

En este punto, es importante destacar que, si bien el pedagogo hospitalario debe tener en cuenta características propias de los contextos y de la población que interviene como malestar, incapacidad para realizar algunas actividades, falta de ánimo, entre otras; estas situaciones no se presentan todo el tiempo y debe evitar caer en la victimización de sus alumnos y alumnas y centrarse en las capacidades que poseen, lo cual va directamente relacionado con los planteamientos de Fernández:

El papel del educador se concentra pues, en una labor de educación y orientación al paciente pediátrico y su familia a través de la evaluación psicosocial de la situación personal y familiar del niño y de su condición médica, el trabajo articulado entre el equipo médico y sanitario que le atiende y el profesorado del niño para llevar a cabo un seguimiento escolar durante su ingreso. (2000, p. 148).

Dado que la finalidad y función del pedagogo hospitalario es brindar una continuidad del proceso educativo, a pesar de no asistir a un aula regular, también debe velar por el reintegro a la Institución Educativa de base, brindando un acompañamiento permanente que permita al alumno retomar el ejercicio de manera exitosa, reduciendo la ansiedad y otros efectos negativos que esto puede generar. A su vez, Haller, Talbert & Dombro (1978) destacan características que debe poseer, lo que ellos denominan, un maestro hospitalizado, entre las cuales están:

- Capacidad para manejar gran variedad de niños de diferentes niveles educativos, edades y personalidad.



- Amplia experiencia adquirida en aulas, campamentos o lugares de recreo.
- Percepción y sensibilidad para comprender las necesidades educativas y emocionales del niño.
- Voluntad para trabajar en condiciones irregulares.
- Tolerancia ante las interrupciones de la rutina escolar y extremos en el comportamiento que con frecuencia se producen.
- Capacidad para manejarse frente a la enfermedad y la muerte.

Cabe subrayar que no existe una formación específica en docencia hospitalaria para hacer parte de este contexto, pues basta con ser docente para cumplir las funciones necesarias, sin embargo, el decreto colombiano da unos parámetros que deben cumplir entre los que se ponderan: (a) El alumno o alumna debe pertenecer a una institución educativa certificada. (b) En caso de brindar Apoyo Académico Especial por parte de docentes estatales, es posible contratar otros docentes de establecimientos educativos reconocidos. (c) El docente hospitalario y la Institución Educativa deben realizar ajustes al PEI.

## MARCO LEGAL

El marco legal permite concebir un horizonte más amplio frente a la intervención que se debe realizar por parte de los diferentes agentes educativos, siendo veedores y actores en el cumplimiento de los derechos y en beneficio de la formación integral de los protagonistas del proceso, en este caso, los niños, niñas y adolescentes en condición de enfermedad y/o tratamiento. En este sentido, se exponen algunas cartas de derechos: La Carta Europea de los Derechos de los Niños Hospitalizados del año 1986, en la cual se destacan asuntos importantes como lo es el establecimiento de un servicio de pediatría, de manera que los niños y niñas se encuentren en un lugar exclusivo donde no tengan que compartir los

espacios con adultos. Esta carta fue pionera en brindar pautas sobre la atención médica a niños y niñas.

En segundo lugar, se origina la Carta de los Derechos del niño Hospitalizado de la Asociación EACH, planteada en el año 1988, que se asemeja a la carta anterior en el contenido de su normatividad al pensar en el bienestar de los niños y niñas hospitalizados, incluyendo la necesidad de contar con espacios de distracción y entretenimiento, también la atención enfocada a acompañantes de pacientes pediátricos especialmente, sin desconocer todos los demás aspectos de la Carta Europea de los Derechos de los Niños Hospitalizados.

En tercer lugar, cronológicamente se plantea la Carta Europea sobre los Derechos a la Educación del Niño Enfermo en el año 2000, dicha carta proyecta un plan de acción para que los niños y niñas que se encuentran en largos períodos de hospitalización, puedan recibir educación, ya sea dentro del hospital o en su domicilio, si su enfermedad de base así lo requiere, garantizando el derecho a la educación y, por ende, la continuidad de su proceso de manera que la enfermedad no sea un impedimento en su proyecto de vida.

Otro aporte relevante, actual y contextualizado, es el Código de la Infancia y la Adolescencia -Ley 1098 de 2006- inmerso en las políticas colombianas, exponiendo la garantía de la formación con amor, comprensión y felicidad para niños, niñas y adolescentes; impartiendo también la prevalencia en normas para la protección integral de la población mencionada, con un énfasis en la garantía de Derechos Humanos.

Dentro del código, se reconoce en el apartado de derechos y libertades, que el derecho a la vida y a la calidad de esta en ambiente sano, incluye en ella el derecho a la educación, además expone:

Artículo 28. Derecho a la educación. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones

estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación.

Además de reconocer la importancia de una educación de calidad, es importante destacar que hay condiciones que requieren mayor atención, tal como se puede evidenciar en el parágrafo de esta Ley:

Todo niño, niña o adolescente que presente anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en salud, educación, orientación y apoyo a los miembros de la familia o a las personas responsables de su cuidado y atención. Igualmente tendrán derecho a la educación gratuita en las entidades especializadas para el efecto. Corresponderá al Gobierno Nacional determinar las instituciones de salud y educación que atenderán estos derechos. Al igual que el ente nacional encargado del pago respectivo y del trámite del cobro pertinente.

Allí se menciona que el Gobierno es el principal responsable de velar porque esta Ley se ejecute y, de esta manera, haya un acceso a derechos fundamentales, pues es así como se exaltan en la Constitución Política de Colombia; la educación y la salud como parte de los derechos fundamentales.

En la Constitución Política se destaca también:

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las

instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Este amplio artículo genera la reflexión sobre cómo las leyes colombianas han establecido la atención de manera puntual y específica, distribuyendo responsabilidades a los entes que corresponden, pero destacando a su vez el papel fundamental que cumple la sociedad en general para que esto sea posible.

Por último, y en el caso de Colombia, se encuentra el Decreto 1470 del año 2013 (Anexo 1), el cual nace a partir de la Ley 1384 y la Ley 1388 y se constituye como Apoyo Académico Especial, contando con 4 capítulos donde se especifica la atención educativa de niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años que están en tratamiento médico por enfermedades que obligan a las ausencias escolares durante períodos prolongados como lo es el diagnóstico de cáncer infantil. Para esto, la entidad garante debe ser la Secretaría de Educación, que está en la obligación de proveer docentes en todas las IPS que cuentan con servicio de pediatría, añadiendo que es la entidad territorial la encargada de realizar un seguimiento para que dicho decreto se cumpla.

Al tomar como soporte este Decreto, surgen las Orientaciones Para La Implementación del Apoyo Académico Especial y Apoyo Emocional a Niños, Niñas y Jóvenes en Condición de Enfermedad; dichas orientaciones establecen los roles que deben cumplir entidades de educación, centros hospitalarios, familias, fundaciones, aclarando que, por ejemplo: “Las ausencias de los estudiantes que se deriven de la realización de exámenes diagnósticos y procedimientos especializados por sospecha de cáncer, o del

tratamiento y consecuencias de la enfermedad, no podrán ser tenidas en cuenta para efectos de determinar el porcentaje de asistencia mínimo que el establecimiento educativo tenga contemplado en su SIEE para la respectiva aprobación del año escolar” (2013, p. 22).

Además, se establece una ruta de atención en estos casos, se expide que la mayor responsabilidad recae sobre la Secretaría de Educación, sin embargo, diferentes entidades de carácter público y privado pueden participar, ya sea en la financiación de recursos humanos y materiales o en la participación de docentes en entidades como fundaciones.

### **AULAS HOSPITALARIAS Y DOMICILIARIAS**

Al referirse a la atención educativa a niños en situación de enfermedad, se destaca que el sistema educativo cumple la función de brindar cobertura sin importar el contexto en el cual deban ejecutarse las actividades pedagógicas.

Se habla entonces de aulas hospitalarias, como la unidad destinada dentro del hospital para brindar acompañamiento pedagógico a los pacientes en etapa escolar, cabe aclarar que la institución educativa es el agente encargado de propiciar este espacio además de garantizar óptimas condiciones para su realización, para tal fin es necesario formular un currículo flexible que se adapte a las condiciones presentes en el aula hospitalaria; Lizasoain (2005) expone que: “Los elementos que configuran el plan de actuación de las aulas hospitalarias son, básicamente, las actividades de enseñanza/aprendizaje en torno al currículo escolar y las actividades lúdico-formativas” (p. 8).

Esta es una apuesta a la educación en conjunto con agentes involucrados en el proceso; el docente hospitalario tiene la función de establecer y programar los contenidos académicos a impartir, organizar los espacios que requiere para tal fin, el grupo de niños, niñas y adolescentes con los cuales es pertinente trabajar y las estrategias que

implementará en las aulas hospitalarias; por otro lado, Lizasoain (2005) cita en su texto el rol del personal sanitario: “El pedagogo hospitalario debe asumir responsabilidades de facilitador de la comunicación y de la relación entre el médico, el paciente y la familia” (p. 9), resaltando además que se convierte en el vínculo que une al estudiante con la institución educativa a la cual está vinculado desde el aula hospitalaria; y otro agente importante es la familia, quien cumple un rol determinante en el proceso de adaptación de la vida hospitalaria. Lo cual, así propuesto, promueve el desarrollo de las actividades pedagógicas dentro de las instalaciones del hospital cuando los niños, niñas o adolescentes se encuentran en una fase de la enfermedad que requiere de hospitalización prolongada; existen también períodos de cuidados en casa para lo que se implementan las aulas domiciliarias; en este sentido González, Macías & García (2002) especifican, citando la Circular del Ministerio de Educación y Cultura de Argentina, 12 de Noviembre de 1996, apartado dos, “Criterios para la organización de las actuaciones dirigidas a la atención del alumnado hospitalizado y convaleciente” que:

Los niños que padecen enfermedades o lesiones traumáticas que les obligan a períodos de hospitalización o convalecencia prolongados, se encuentran en situación de desventaja respecto a su permanencia en el sistema educativo: su escolaridad se ve dificultada y suelen acumular retrasos escolares que sólo pueden ser paliados desde la adopción de medidas de apoyo que serán útiles, al mismo tiempo para reducir la ansiedad que su enfermedad les provoca. Los recursos educativos institucionales establecidos para la atención de este alumnado son las Unidades de Apoyo en Instituciones Hospitalarias y los Programas de Atención Educativa Domiciliaria. (p. 306)

Es de suma importancia reconocer que los espacios de aulas hospitalarias no están limitados a un salón o un aula, pues en los casos de requerirse y según el estado de salud de

cada alumno, es necesario desplazarse a la habitación donde se encuentre y allí mismo desarrollar la clase garantizando la permanencia y, a su vez, facilitando las clases. En reconocimiento de las características de este contexto, Hawrylak (2000) expone cómo se han construido las aulas hospitalarias en España, recalando que estas pueden plantearse ya sea desde el Ministerio de Educación y Cultura del mismo país, o desde las Aulas Dependientes del Instituto Nacional de Salud, además, argumenta:

Cada día es más aceptada la concepción de aula hospitalaria como un lugar seguro dentro del hospital; es normalizador por cuanto que intenta subsanar la discontinuidad que se produce con un significado integrador. (p. 144)

De esta manera, exponen que, debido al crecimiento en la modalidad de educación hospitalaria y mayor documentación al respecto, así mismo se da un aumento en su auge, lo que permite reconocer su importancia fundamentada en experiencias reales.

La unidad domiciliaria de atención debe ser solicitada por los padres de familia a las instituciones educativas, teniendo en cuenta la fase de la enfermedad por la cual atraviesa el niño, niña o adolescente evitando así la marginación del sistema educativo, reconociendo que se encuentran en período de convalecencia en sus hogares y, por tanto, tienen derecho a recibir orientación académica por parte de algún agente, esto hace referencia a que los docentes de la Institución Educativa y por voluntad propia o por estricta orden deben presentarse a los domicilios para realizar la nivelación académica.

## METODOLOGÍA

Se siguió un orden cualitativo, aplicando las técnicas de observación, recolección, análisis e interpretación de la información, esto se expone en la idea presentada por Jean-

Pierre Deslauriers en su texto *Investigación Cualitativa* (2004), donde se expresa que:

El proceso de investigación cualitativa se parece al de la intervención profesional: los practicantes en ciencias humanas no actúan en un laboratorio, sino que deben encontrar soluciones a problemas concretos teniendo en cuenta siempre las coerciones, los imprevistos, las circunstancias y la vida de las personas que desean ayudar. Aún más, el proceso de intervención profesional es notablemente el mismo que el de la investigación. En razón de su cercanía con el terreno y de su preocupación por la acción, siempre me ha parecido que la investigación cualitativa es un método de investigación que puede servir de apoyo a la práctica profesional. (p. 15)

Este postulado cobra razón al contemplar el elemento teórico de la investigación, puesto que se hizo un riguroso rastreo histórico que favoreció el proceso de hallazgo de particularidades propias de los individuos, así como de la apropiación de conceptos y significados pertinentes para abordar el tema significativamente; estos aspectos fueron útiles a la hora de darle fuerza a la construcción de una nueva representación o imagen social de los actores y, así mismo, determinar las rutas de acción que se deben emprender para obtener la cobertura en atención; hablando específicamente de una población comprendida en edades alrededor de los 5 y 13 años; divididas en los siguientes grupos poblacionales:

- 5 cuidadores, acudientes y/o padres de familia.
- 5 niños, niñas y adolescentes.
- 4 miembros del personal de salud encargados de la atención de la población.

A estos grupos se realizaron entrevistas y bajo sus respuestas surgieron categorías y generalidades que amplían la perspectiva frente a la pedagogía hospitalaria y permiten formular planteamientos basados en las opiniones de estos actores, tal como se podrá observar a continuación.



**Tabla 5.** Entrevistas a pacientes

<b>PREGUNTA</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
¿Conoces la enfermedad que tienes y los cuidados que necesitas?	Diagnóstico Limitación Precaución	Los niños, niñas y adolescentes comprenden su enfermedad con nombres técnicos, cuidados requeridos y prohibiciones; demuestran interés en sí mismos y en su bienestar.
¿Has tenido contacto con tus compañeros del colegio y/o con algunos profesores?	Apoyo comunicación Pares	Se expresa la ausencia de los compañeros y docentes en general cuando se presentan periodos de hospitalización o convalecencia, destacando principalmente que el contacto se da con docentes de grados anteriores más no de los cursos vigentes.
¿Crees que puedes seguir estudiando mientras estás en tratamiento? ¿Por qué?	Posibilidad Importancia Contextos	Es evidente el deseo de superación y de mejorar la calidad de vida mediante la construcción de un proyecto de vida y la continuidad de su proceso de formación recibiendo clases en el contexto domiciliario u hospitalario.
¿Te interesa seguir estudiando mientras recibes tratamiento?		

¿Cuál es tu materia favorita?	Áreas académicas	Se describen materias básicas que despiertan el interés de los niños, niñas y adolescentes, predominando dentro de ellas el arte.
¿Cómo te gustan las clases?	Expectativa, área, Continuidad Herramientas	Manifiestan el deseo de tener clases divertidas, amenas y productivas que les permitan continuar con los procesos iniciados en la institución educativa de base mediante estrategias novedosas.

**Tabla 6.** Entrevistas a cuidadores

PREGUNTA	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
¿Cómo afecta el diagnóstico del niño, niña o adolescente su proceso educativo?	Limitación Transformación Contexto	Cuando los pacientes reciben el diagnóstico surge una transformación en las dinámicas personales, sociales y familiares que les obliga a adaptarse a nuevos contextos, impidiendo la escolarización regular.
¿Quiénes cree son los (as) responsables de la educación de niños (as) con enfermedades	Deber Apoyo Importancia	Las familias reconocen el importante papel que juegan en la vida y el tratamiento de los niños, niñas y adolescentes; además reconocen que el Estado es el principal

crónicas?		agente garante de derechos.
¿Conoce el programa de pedagogía hospitalaria?	Posibilidad de apoyo Importancia institución.	Se evidencia un sentir general de motivación por el trabajo desarrollado en el programa de pedagogía hospitalaria al cual tienen acceso destacando la influencia benéfica de éste en la nivelación escolar.
¿Qué conoce sobre las leyes que protegen a los niños, niñas y adolescentes en condición de enfermedad?	Desconocimiento o institución.	Un aspecto común en las entrevistas de las familias es el desconocimiento de las leyes nacionales en favor de los niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad.
¿Considera necesario que haya una nivelación escolar mientras el niño (a) está en tratamiento u hospitalizado?	Importancia Posibilidad Beneficio	Se expresa el sentimiento de agradecimiento con el programa de pedagogía hospitalaria ya que se ha convertido en una mano amiga que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el contexto hospitalario y domiciliario logrando la nivelación escolar de los niños, niñas y adolescentes que se han ausentado de la institución de base.

<p>Como familia ¿Qué puede sugerir para que el programa de pedagogía hospitalaria tenga los mejores resultados?</p>	<p>Sentimiento Apoyo Posibilidad</p>	<p>Las familias se sienten comprometidas con sus niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad para brindar apoyo, ya sea emocional, académico, económico y social.</p>
<p>¿Qué miembro (s) de la familia podría encargarse de acompañar al niño (a) en su tiempo de estudio?</p>	<p>Compromiso Disponibilidad Transformación</p>	<p>Las familias se han visto en la obligación de cambiar sus rutinas habituales para poder acompañar a los niños, niñas y adolescentes en los períodos de hospitalización o convalecencia, incluso, han renunciado a sus trabajos para contar con más tiempo. También, se han delegado responsabilidades a otros miembros de la familia para brindar cobertura.</p>
<p>Como familia ¿Qué puede sugerir para que el programa de pedagogía hospitalaria tenga los mejores resultados?</p>	<p>Espacio Tiempo, contexto Comunicación</p>	<p>Se ha manifestado la necesidad de ampliar la cobertura en relación a los lapsos entre la hospitalización y la convalecencia manteniendo la comunicación y estableciendo vínculos de confianza y afectividad.</p>

¿Con qué herramientas tecnológicas cuentan para hacer consultas y tareas?	Computador Celular Internet	La totalidad de las familias entrevistadas cuentan con acceso a internet y poseen dispositivos electrónicos que le permiten estar en contacto con los docentes y acceder a la información.
---	--------------------------------	--

**Tabla 7.** Entrevistas a personal de salud

<b>PREGUNTA</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
Cuando se habla de atención integral ¿Considera que el proceso educativo es importante?	Importancia Beneficio Limitación	Consideran importante la educación como parte de la atención integral ya que aporta beneficios al paciente y la familia, aunque reconocen que hay muchas limitaciones para su cumplimiento.
¿Cómo afecta el diagnóstico del niño, niña o adolescente su proceso educativo?	Limitación, Población (pacientes- familia) Salud	Hay una población afectada y son los pacientes directamente pero también sus familias, quienes encuentran limitaciones debido a procesos médicos generando ausentismo escolar.

<p>¿Quiénes son los responsables de la educación de niños (as) con enfermedades crónicas?</p>	<p>Entes Poblaciones</p>	<p>Se reconocen como entes responsables: familia, gobierno, instituciones educativas, IPS, docentes y fundaciones.</p>
<p>¿Qué conoce del programa de pedagogía hospitalaria?</p>	<p>Desconocimiento o Función educativa Beneficio</p>	<p>A pesar de haber desconocimiento acerca del programa se reconoce la función educativa y aporte positivo. Hay una mayor distinción del programa por medio de la fundación Sanar.</p>
<p>¿Considera que el proceso educativo aporta a la recuperación en los niños (as) que padecen enfermedades crónicas?</p>	<p>Importancia Futuro Motivación</p>	<p>Aporta a la recuperación en la medida que se convierte en una motivación y así mismo en proyección hacia el futuro, reconociendo la importancia en la implementación del programa.</p>
<p>¿Cómo puede el personal de salud vincularse a programa de pedagogía hospitalaria?</p>	<p>Beneficio Motivación Futuro</p>	<p>Propuesta para capacitar el personal de salud y así se generen espacios bajo el reconocimiento en la importancia del programa pedagogía</p>

		hospitalaria.
¿Conoce cuál es el papel del Estado en la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes hospitalizados?	Desconocimiento o Limitación	En su mayoría, presentan desconocimiento de las políticas públicas y el rol del Estado en el cumplimiento de la pedagogía hospitalaria, pero reconocen que este no participa de manera adecuada.

Con los resultados obtenidos con las entrevistas, se diseñó una propuesta de pedagogía hospitalaria, la cual se hizo necesaria como soporte elemental de la normatividad que rige los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito domiciliario u hospitalario para niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad, tratamiento o convalecencia. Parte de esta propuesta arrojó el diseño de talleres de nivelación, talleres de sensibilización, diseño de aula hospitalaria y presupuesto de ejecución.

Tras obtener los diferentes resultados, se construyen conclusiones y recomendaciones basadas en las respuestas de los grupos y el estudio en sus diferentes etapas.

## CONCLUSIONES

La investigación muestra que, el recorrido legal nacional e internacional ha sido categórico al establecer la normatividad que rige los procesos educativos en el ámbito hospitalario o domiciliario, pero también ha evidenciado la falta de atención a la población infantil en condición de enfermedad o tratamiento.

El desconocimiento de la norma es parte del impedimento

para garantizar el derecho fundamental a la educación de éste grupo poblacional; razón por la cual, surge la necesidad de crear la propuesta pedagógica hospitalaria, dando respuesta a las necesidades expresadas por los diferentes actores.

Caracterizar esta población permitió reconocer que la mayoría de las familias son de estratos socio económicos bajos y escasa formación académica, lo cual implica que al tener pocos recursos no cuentan con la capacidad para sufragar una educación privada o personalizada para sus hijos.

Los actores involucrados niños, personal médico y padres de familia, reconocen la importancia del trabajo realizado por los docentes hospitalarios en las aulas ajustadas para fines académicos en relación al mejoramiento de calidad de vida, atendiendo lo primordial, las necesidades psicológicas, cognitivas y funcionales de los involucrados.

La recolección, sistematización y análisis de la información genera reflexiones en torno a la experiencia educativa, promoviendo el rompimiento de las barreras culturalmente establecidas sobre las instituciones convencionales, lo cual es una tendencia curricular contemporánea.

El conocimiento de esta rama diferencial de la pedagogía permite el crecimiento social de las naciones en la medida en que incluye y se atiende la demanda de una parte de la población desprotegida, mejorando la calidad de vida de quienes acceden a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es vital que cada institución, ya sea de educación formal o informal, proponga ajustes a su Proyecto Educativo Institucional (PEI) como elemento fundamental de su quehacer, garantizando el acceso al saber de los niños y adolescentes diagnosticados con enfermedades crónicas en contextos hospitalarios y domiciliarios, por medio de políticas, adaptaciones curriculares, personal calificado y claridad en la legalidad que soporta la modalidad de la pedagogía hospitalaria.



Para que la propuesta de pedagogía hospitalaria sea efectiva, es importante la participación de todos los involucrados como: personal de salud, cuidadores, familias, alumnos, instituciones educativas y docentes, que encaminen sus acciones hacia un mismo objetivo, reconociendo la importancia y el efecto que tiene la formación escolar para la población infantil que cruza procesos prolongados de tratamiento y enfermedad.

Identificar el contexto de cada uno de los niños, adolescentes y sus familias es preciso para reconocer no solo a la población garante de derechos, sino para emprender acciones de cuidado, atención y nivelación académica con el fin de mitigar los efectos de la sintomatología y de los tratamientos a los que deben someterse; además de encaminar las acciones pedagógicas en función de los gustos, necesidades y capacidades descubiertas.

Los procesos demostrados dejan visible la necesidad de establecer roles y responsabilidades claras en función de la garantía del derecho fundamental.

El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación territoriales, tienen la responsabilidad de velar por el cumplimiento del Decreto 1470 de 2013 de Apoyo Académico Especial.

Se requiere de la voluntad y el trabajo articulado entre Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Instituciones Prestadoras de Salud, Instituciones Educativas, personal de salud y docentes hospitalarios para que haya conocimiento y cobertura del Apoyo Académico Especial, apropiando espacios para que esto sea una realidad.

Las instituciones educativas, ya sea de educación formal o informal, deben realizar ajustes a su Proyecto Educativo Institucional (PEI) como elemento fundamental de su quehacer, garantizando el acceso al saber de los niños y adolescentes diagnosticados con enfermedades crónicas en contextos hospitalarios y domiciliarios, por medio de políticas, adaptaciones curriculares, personal calificado y

claridad en la legalidad que soporta la modalidad de la pedagogía hospitalaria.

## RECOMENDACIONES

Es fundamental formalizar la inducción y capacitación a los actores involucrados en éste proceso: personal de salud, sobre las modalidades de estudio, (hospitalaria y domiciliaria) a docentes hospitalarios sobre las adecuaciones curriculares y manejo de los niños en condición de enfermedad y tratamiento, igualmente a los padres de familia o cuidadores las recomendaciones pertinentes, el manejo de información acorde a los contextos y alumnos que tiene a su cargo.

Acordar la difusión de la normatividad y políticas relacionadas con la pedagogía hospitalaria para garantizar su cumplimiento.

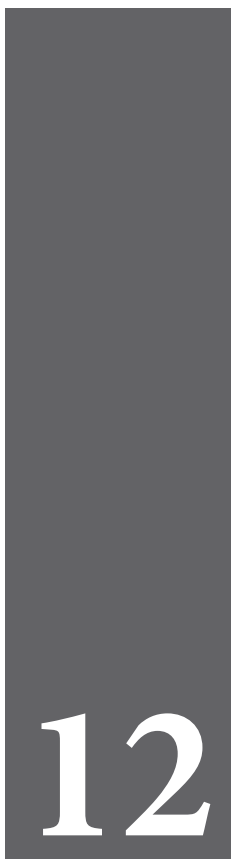
La Secretaría de Educación debe asignar personas capacitadas que lideren la inclusión, en la que se enmarcan estos casos de niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad, acordando el seguimiento y verificación del vínculo que tienen con instituciones educativas a las que pertenecen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro. ASPANOA. (2003). *Guía para padres y profesores*. La educación en los niños con cáncer Asociación Vasca de Padres de niños con cáncer (2001). *Educación a niños y niñas con cáncer*. Guía para la familia y el profesorado.
- Cárdenas, R. & López, F. (2006). Hacia la construcción de un modelo social de la pedagogía hospitalaria. *Revista Interuniversitaria, Pedagogía Social*, núm. 12-13, pp. 59-70.

- Nuevo sistema de responsabilidad penal.
- Consejo Federal de Educación. (2013). *La educación domiciliaria y hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional*. Argentina
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1993). *Carta Europea de los Niños Hospitalizados*. Parlamento Europeo pp. 69-71.
- De los Frailes, M. (2016). *Atención educativa al niño enfermo de la comunidad de Madrid*. Aula hospitalaria clínico San Carlos.
- Fernández, M. (2000). *La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario*. TABANQUE, 15, pp. 139-149.
- Ferreira, M. (2015) *Pedagogía Hospitalaria y Currículo en Chile: Una mirada a la educación inclusiva de calidad*. Fundación Nuestros Hijos. Chile. Recuperado de: <http://www.fnh.cl/colegios-hospitalarios/>
- González, F., Macías, E. & García, F. (2002). *La Pedagogía Hospitalaria: Reconsideración desde la actividad educativa*. Núm. 1, pp. 303-365. Guía Metodológica para el Diseño y Rediseño de Programas Académicos de la Universidad Tecnológica de Pereira. Lineamientos Generales. Proceso de Elaboración del Plan Educativo Institucional -PEI- pp. 9-44.
- Hawrylak, M. (2000). *La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario*. Tabanque. N° 15, 139-149.
- Lizasoain, O. (2007). *Hacia un modo conjunto de entender la pedagogía hospitalaria*. Primera Jornada Nacional de Pedagogía Hospitalaria “La educación: prioridad de vida”. Los Teques, pp. 22-23 de junio, Venezuela.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Los derechos del niño enfermo y hospitalizado: El derecho a la educación. Logros y perspectivas*. \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Decreto 1470*.

- Apoyo Académico Especial. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niños, niñas y jóvenes en condición de enfermedad. pp. 13-19.
- Peña. D. & Puerta, M. (2011). *Sociedad Colombiana de Pediatría Derechos de la niñez y los servicios de salud*. Manual de formación de formadores para el equipo de la salud.
- Pla Vidal, N. (2006). *Un acompañamiento a medida*. Perfil de una ética encarnada y entrañable. Aulas hospitalarias, reflexiones de la VIII jornada sobre pedagogía hospitalaria. UNESCO, Chile.
- Red Latinoamericana y del Caribe (2009). *Declaración de los derechos del niño, la niña o joven hospitalizado o en tratamiento de Latinoamérica y el Caribe en el ámbito de la educación*. Recuperado de: <http://www.redlaceh.org/DocumentosWeb/idCarp-5--3d5c59f458ee7d6698275d2922e5bb24.pdf>
- Requena, M. (2017). *Una escuela hospitalaria, etnografía sobre los cuidados de niños gravemente enfermos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sanar. (2016). *Resignificar la vida y transformar la esperanza*. Modelo de acompañamiento Sanar.
- UNICEF, Comité español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid. España.
- UNICEF. (2005). *La infancia amenazada*. Estado mundial de la infancia. Recuperado de: <https://unicef.org.co/buscador?s=infancia>



12

CAPÍTULO  
DOCE

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

*Leonardo Fabio Gómez Ramírez<sup>37</sup>*  
*Leydi Marcela Rivera Noreña<sup>38</sup>*

La presente investigación tuvo como propósito identificar lo que piensan los niños y niñas sobre el concepto de infancia, como sujetos implicados en este periodo de vida. Abordando específicamente el reconocer las representaciones sociales sobre infancia; teniendo en cuenta para esto, la importancia que tienen las diferentes investigaciones realizadas sobre el tema de infancia, y los estudios sobre representaciones sociales desde diferentes perspectivas. Para tal efecto, se parte de un enfoque descriptivo-comprensivo, que se adapta a las necesidades del estudio centrado en identificar el núcleo central y periférico de las representaciones sociales; la población del estudio fue conformada por niños y niñas en edades comprendidas entre 5 a 8 años (de tres instituciones educativas de carácter oficial y privado de la ciudad de Pereira). La metodología de estudios de representaciones sociales, se centró en grupos

---

<sup>37</sup> Leonardo Fabio Gómez Ramírez. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: leo\_gomez17@utp.edu.co

<sup>38</sup> Leydi Marcela Rivera Noreña. Universidad Tecnológica de Pereira. Liceo Taller Pablo Picasso-Pereira. Correo electrónico: nicolesara9676@utp.edu.co

focales y una encuesta complementaria para determinar su núcleo central y sistema periférico.

## INTRODUCCIÓN

Con la presente investigación se lograron identificar las representaciones sociales de la infancia que tienen los niños y las niñas de tres instituciones educativas de la ciudad de Pereira (Risaralda, Colombia), del sector público y privado. Lo anterior, desde un estudio cualitativo descriptivo-comprensivo, que se adapta a las necesidades del estudio centrado en identificar el núcleo central y sistema periférico de las representaciones sociales, la perspectiva de la sociología de la infancia, la voz y la participación de los niños y a las niñas como sujetos activos dentro de los procesos de investigación.

Desde la problemática que se tuvo en cuenta, se entiende, siempre que se habla de infancia, se piensa en niños, juegos, diversión, una etapa de la vida, entre otras cosas que pretenden definirlas, y la mayoría quedan sólo en eso, en ideas, sin embargo, muchas otras personas quieren ir más allá y es allí donde se han presentado diferentes investigaciones, sobre qué es la infancia, cuáles son sus concepciones y cuáles son sus representaciones.

Entre los autores que se han preocupado por este concepto se encuentran como principales exponentes: De Mause, Ferran Casas, Chombart, Alzate, Quiceno, entre muchos otros, que han intentado definirla y dar un aporte a su significado. Para De Mause (1991, citado en Álzate, 2003):

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, al temor y a los abusos sexuales. (p. 21)

Desde los resultados que estos autores han aportado a esta

etapa de vida, se encuentra como definición la del autor Quiceno (2016), quien plantea que “Es importante separar la infancia del niño, así como lo es el poder separarnos nosotros mismos de lo que son los niños y distinguir lo que es la infancia y lo que es un estado de niño, que no es lo mismo...” (p. 2). Desde esta definición, para tener un concepto o una idea clara sobre lo que la infancia significa, es necesario e importante el distinguirla y entenderla, no como el niño, sino como una etapa o un estado.

En este sentido y con la intención de lograr entenderla de una forma más clara y concisa, es que se han presentado como temas de investigación, la diferencias entre una definición, una concepción y una representación, teniendo esto presente, desde las representaciones que sobre la infancia se encuentran, se presenta en la conocida obra histórica de Philippe Ariès (1973, 1986, 1987, citado en Alzate, 2004) quien plantea:

Ha mostrado el carácter invisible de las concepciones de la infancia. La antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente; la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos. (p. 6)

Asimismo, el niño era considerado como un ser moldeable, al cual se podía manejar y controlar como lo deseara el adulto, ya que tiene unas necesidades específicas, pero depende principalmente del adulto, el cual considera al niño como un ser frágil que requiere de mucha ayuda.

Varela (1986) estudia cómo las figuras de la infancia no son ni unívocas ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba de su carácter socio-histórico. De esta manera, las representaciones de infancia van cambiando a medida que cambiamos de tiempo y de espacio, ya que de estas subyacen otras necesidades y



oportunidades. De este modo, es necesario tener claridad frente a los contextos y tiempos en los que los niños y las niñas se encuentran, puesto que estas son algunas variaciones que son muy influyentes al momento de determinar las necesidades que tienen estos.

No obstante, desde una perspectiva más directa, contextualizada a Colombia, un tiempo atrás se consideraba:

Padres, maestros y sacerdotes aparecen como la trinidad educadora de la época y constituyen aquellos pilares en los que la sociedad depositó la responsabilidad de perfeccionar esos maleables e imperfectos, irreflexibles y frágiles y encauzarlos por el camino de la vida racional y cristiana. Los textos revisados se encuentran inundados de metáforas religiosas, militares y campesinas. El niño es ángel, o demonio, hijo de Dios o hijo del diablo, lleno de pasiones, lleno de virtudes. Soldado raso, combatiente el niño es una planta que hay que regar, una tierra que hay que parar. En los textos se encuentran también metáforas científicas: los niños son seres biológicos, entes psicológicos, seres sociales. A comienzos del siglo se empieza a ver la lucha entre las metáforas religiosas, morales, militares, campesinas y las metáforas científicas; la lucha entre la visión religiosa y militar de la niñez y las instituciones que lo protegían y la visión educativa, sanitaria, laboral y psicológica, de las nuevas instituciones. (Muñoz & Pachón, 1991, p. 374)

Por lo anterior, se ve una perspectiva más controladora, más sesgada frente a las necesidades, virtudes y oportunidades que podrían tener los niños y niñas. No obstante, todas estas representaciones sirven como punto de partida para cambiar la mentalidad y ser garantes de los derechos que tienen estos frente a un colectivo en específico.

En cuanto a las representaciones sociales, se ha contado con diversas investigaciones, entre las cuales están los aportes de Ferrán Casas (1998), quien plantea que:

Por una parte, cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente que es infancia, cuáles son sus características, y, en

consecuencia, qué periodos de la vida incluye. (...) Sin que ello signifique que es menos importante, la infancia no es sólo un período de vida, sino que se refiere también a un conjunto de población de un territorio, que reúne la característica de estar en tal periodo. (p. 25)

Desde otra representación, que ayuda a comprender lo que infancia significa, se plantea lo siguiente:

Indica cómo las representaciones sociales de la infancia podrían constituir un excelente test proyectivo del sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad, las representaciones caracterizan a quienes las expresan, pero, sobre todo, a aquellos que son designados. En el caso de la representación social de la infancia, ésta tiene que ver directamente con el pasado de cada uno de nosotros, con nuestra descendencia, y con el porvenir de cada grupo humano; interesa por tanto a los individuos y a las sociedades sin excepción. (Chombart, 1971, citado en Alzate, 2003, p. 6)

En este sentido, una representación de la infancia, que se presenta desde las investigaciones llevadas a cabo en Colombia, es planteada por Alzate (2003), quien dice que:

La representación del niño como un personaje desplazado a menudo hasta su mitificación muestra, de un lado, la complejidad de los mecanismos de representación del pensamiento mítico y de sus relaciones a los modelos ofrecidos a los niños y, de otra parte, enfrenta al propio niño a esos modelos ideales con los que comparar la imagen de sí mismo (p. 7)

En las representaciones sobre infancia, se evidencia cómo se concibe al niño, en unas como un ser social y las aspiraciones en una sociedad, en otras como un personaje desde un pensamiento mítico, o simplemente como un periodo de vida, entre estas definiciones, concepciones y representaciones, se encuentra un horizonte para conocer sobre la infancia, sin embargo, se puede evidenciar que, a pesar de todas las investigaciones planteadas, se presenta un

vacío en cuanto a la representación directa del sujeto implicado, se refiere al niño como parte de esta época, y es en este sentido que nace el propósito de la presente investigación, donde, a través de diferentes metodologías, se conoció la representación social sobre la infancia desde los niños, qué piensan de infancia, se sienten o no parte de esta etapa y por qué, pero no sólo parte de este interés de conocer sus ideas y pensamientos, sino además de escuchar la voz directa de los niños y niñas, permitiéndoles así ser participantes en la opinión de esta etapa de vida, entre otras preguntas que se presentaron y de las que se obtuvieron algunas respuestas, y para las cuales se tuvieron en cuenta, no sólo la opinión desde la sociología de la infancia, sino también desde otras investigaciones que le otorgaron el derecho de la participación a los niños y niñas, y donde se logró dar a conocer su voz, desde otros temas de interés.

Teniendo en cuenta lo anterior y, a partir de todas las teorías que han surgido sobre la infancia, se presenta el interés de saber ¿Cómo se presenta la voz, el punto de vista y cuál es el núcleo central y el sistema periférico que sobre las representaciones sociales de la infancia tienen los niños y niñas de 5 a 8 años de edad de tres instituciones educativas de carácter oficial y privado de la ciudad de Pereira?

En este sentido y, con el interés de aportar al tema de infancia, se hace necesario e interesante conocer la voz y el pensamiento de los niños y niñas, se pretende conocer la representación social que tienen acerca del periodo de vida en que viven, teniendo como objetivo general establecer una tipología de las representaciones sociales de la infancia que tienen los niños y las niñas de tres instituciones educativas de Pereira, a partir de una perspectiva descriptiva-comprensiva denominada la “voz de los niños”.

De esta manera, para lograr cumplir dicho objetivo, se presentan como objetivos específicos: a) Interpretar y comprender las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas acerca de la infancia, según los siguientes

elementos de la representación social: periféricos y de función (concreción, regulación y defensa); b) Identificar el núcleo central y periférico de las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas acerca de la infancia; c) Establecer el núcleo figurativo, las actitudes y las informaciones que tienen las representaciones sociales de los niños y las niñas sobre la infancia, y d) Analizar los resultados obtenidos durante la implementación de la metodología.

## MARCO TEÓRICO

El siguiente contenido se expone con el propósito de facilitar el proceso de análisis de los resultados obtenidos durante la investigación y de dar respuesta a los objetivos que se plantearon, para lo cual la infancia se define como:

### Infancia

El término “Infancia” ha tenido múltiples definiciones acerca de qué es y a quiénes se refiere, sin embargo, este ha sido parte de diferentes investigaciones sobre representaciones sociales de la infancia, las cuales han permitido conocer un poco más sobre su significado y cómo éste aporta a la etapa de la niñez como parte de ella.

Desde lo que se plantea en la UNICEF (1989), se caracteriza al niño como todo ser humano menor de 18 años. En Colombia, la Ley 1098 de 2006 establece el Código de Infancia y Adolescencia, en su artículo 3º dice que “se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y 12 años, y por adolescente a las personas entre 12 y 18 años de edad”.

Percibiendo, de esta forma, diferentes maneras de determinar la edad en la que se presenta la infancia, sin embargo, independientemente de la edad, para muchos investigadores que han pensado respecto a esta etapa, la infancia se caracteriza por un rasgo natural en el

comportamiento, en la forma de pensar y de ser que no se limita con la edad cronológica de los individuos.

Con respecto a lo anterior, y con el propósito de entender y comprender dichos conceptos, se abordan desde dos partes, cómo se entienden las representaciones sociales y las representaciones sociales sobre la infancia, y que se reflejan a continuación:

### ¿Qué se entiende por representaciones sociales?

El concepto de representaciones sociales ha tenido diferentes exponentes, quienes han intentado definirlo, cada una de estas definiciones han variado en su significado, pero a su vez han contribuido, haciendo que este concepto sea más claro, para la presente investigación se cuenta con la opinión de algunos investigadores quienes han dado grandes aportes que seguidamente serán definidos. El considerado como su principal exponente fue el Psicólogo social Moscovici (1979), quien plantea que:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios liberan los poderes de su imaginación. (pp. 17-18)

De esta manera, el autor manifiesta la importancia de construir realidades a partir de las relaciones que tienen las personas, a través de la comunicación y comportamientos, en donde el conocimiento tiene mayor preponderancia al momento de realizar intercambios de algunos aspectos de la cotidianidad, los cuales aportan a su realidad física y social. En palabras de Abric (1976-1987) “Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el

elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación” (p. 20).

Este núcleo central cuenta con dos funciones esenciales que ayudan a la comprensión de cada representación social, la función generadora, es por la cual se transforman o se crean los significados más predominantes o constituidos de una representación, y la función organizadora que determina la originalidad de las ideas propuestas para una representación, en pocas palabras, es la que unifica todo el conjunto de elementos, para llegar al núcleo central.

En conclusión, las representaciones sociales muestran lo que representa a un grupo social, su cultura, sus creencias, sus rituales, pero lo hacen desde su cotidianidad, es a través del actuar de cada uno de los integrantes de un grupo y de sus costumbres que se pueden determinar, estas representaciones no se construyen desde lo individual, sino que se establecen desde el mismo ámbito social, esto no quiere decir que las ideas individuales de cada sujeto no signifiquen nada, sino que para constituirse como una representación social es necesario que se comparta en el grupo y que sea aceptada por todos los individuos pertenecientes a este, de esta forma se reconoce una representación social.

## **Representaciones sociales sobre la infancia**

La infancia, como concepto, ha presentado múltiples definiciones acerca de su significado, pero estas han variado según la cultura, las creencias o costumbres del contexto donde se ha cuestionado dicho término. En este sentido, al hablar acerca de la infancia, se busca más específicamente conocer las representaciones sociales que se tienen sobre esta, contando con varios exponentes que han contribuido con grandes aportes, en la presente investigación se toman en cuenta algunos de estos, que serán expuestos a continuación.

Ferrán Casas ha sido uno de los mayores exponentes en el

ámbito hispanoamericano acerca del concepto de infancia, pero también ha realizado aportes al término de representaciones sociales en general, el cual lo define como:

Las representaciones sociales son dinámicas, aunque no todos sus aspectos cambian con la misma facilidad. Las informaciones que circulan en la vida cotidiana, las contribuciones científicas que se difunden, las discusiones que, espontáneamente, se dan entre los ciudadanos en los distintos espacios de encuentros cotidianos, las imágenes y datos que proporcionan los medios de comunicación social, y otras fuentes, van introduciendo, con más o menos lentitud, una serie de cambios en la representación mayoritariamente compartida acerca de cada objeto social. (Casas, 1998, p. 28)

Teniendo en cuenta lo anterior, Casas relaciona toda información obtenida y toda contribución científica como parte clave en una representación, donde cada ciudadano perteneciente a un espacio y quien comparte una información entre un grupo social, siendo aceptada en su mayoría, crea una representación, es en este sentido en que se crea la representación social sobre la infancia.

Por una parte, porque cada sociedad, cada cultura, define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características, y, en consecuencia, qué periodos de la vida incluye (...). Sin que ello signifique que es menos importante, la infancia no es sólo un período de vida, sino que se refiere también a un conjunto de población de un territorio, que reúne la característica de estar en tal periodo (Casas, 1998, p. 16).

Por ello, se debe pensar la infancia como ese momento decisivo por el cual pasa cada niño y que es de suma importancia tener unas bases bien estructuradas para pensarla desde una perspectiva amplia, la cual satisfaga las diferentes necesidades que se presentan en esta etapa, siendo conscientes de su gran valor. Como se puede ver, las representaciones sobre la infancia se presentan siempre desde

una idea en conjunto y ha tenido una gran variedad de cómo se concibe en el pasado y cómo es su representación en la actualidad, pero cada idea cambia desde el mismo grupo social y desde la sociología.

### **Sociología de la infancia**

Desde la perspectiva de la sociología, se presentan diferentes miradas acerca de la infancia, pero estas se presentan en la actualidad donde nace un interés por el niño como ser social y perteneciente a una sociedad, y se presenta el objetivo de cuidarlos y protegerlos, pero para hacerlo de una manera adecuada nacen y se presentan estas perspectivas, donde se plantean como etapa de vida, también con cierta preocupación respecto a esta y con diferentes conceptos y opiniones acerca de quiénes la componen. Como plantea Gaitán (1999):

La preocupación específica por la infancia es relativamente reciente y tiene un carácter ambiguo, pues a la vez que defiende la consideración específica de ésta como una etapa diferenciada, trata a toda costa de integrarla dentro del orden y la universalidad que comprende la sociedad adulta, dando preferencia en realidad a las necesidades de los mayores con respecto a los niños, antes que atender a la particularidad de estos. (p. 16)

Desde este punto de vista, se genera una duda acerca de si las medidas que se toman son realmente las necesarias para los niños y niñas, y más sin tener en cuenta su opinión, o el interés que pueden tener estos respecto a los objetivos que se quieren lograr con ellos, desde su desarrollo, desde su crianza y desde sus intereses para cuando sean adultos.

En conclusión, desde la sociología de la infancia, se puede determinar que lo importante o lo adecuado, sin querer juzgar las investigaciones que no lo hacen, deben partir desde el sujeto participante y protagonista como tal, y para hacerlo es necesario conocer sus ideas y sus opiniones acerca de este



tema que se pretende profundizar, por esto: “La infancia debería juzgarse desde el punto de vista de su valor intrínseco para los niños mismos. Como ven la sociedad (el mundo en sí) cómo se ven a sí mismos (el mundo para sí) en la sociedad” (Gaitán, 1999, p. 127).

## **La participación de los niños y niñas**

Los derechos de la infancia se encuentran estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño, y uno de estos y al que en la actualidad se le ha dado principal importancia, es el derecho a la participación, en el cual se plantea que:

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. (Art. 12 de la CDN, 1989, p. 20)

Pues, es a partir de las experiencias de los mismos niños y niñas, que logran comunicar específicamente sus necesidades e intereses y que surgen en un determinado momento.

En este sentido Clark & Moss (2006, p. 22) dicen que “De este modo, es necesario considerar a los niños y a las niñas como agentes sociales activos, capaces y competentes, puesto que hay un alto grado de veracidad y confiabilidad en la información que proporcionan estos al momento de recibir una afectación directa en sus vidas”. Es necesario tener en cuenta la opinión de los niños en diversos temas, especialmente en aquellos en los que ellos son los principales protagonistas.

No obstante, los niños y las niñas que participan en una investigación deben ser respetados tanto al momento que no deseen hablar, expresar algunas ideas u opinar sobre sí mismos, de la misma manera que se le debe asegurar que no va a ser parte de ninguna manipulación (Clark *et al.*, 2008). De esta manera, se les asegura a los participantes una

protección y seguridad frente al proceso de la investigación y de su propia integridad.

### La voz de los niños y las niñas

A continuación, en la relación de investigaciones sobre la perspectiva de los niños y niñas acerca de la infancia, destacamos sus elementos metodológicos y su enfoque general. Igualmente, se enfatiza en estas investigaciones la condición de la infancia como grupo social y de los niños y niñas como agentes y sujetos sociales en la investigación. Esta condición es fundamental en el enfoque conceptual y metodológico de este proyecto.

**Tabla 8.** Relación de investigaciones sobre las perspectivas de los niños y niñas.

<b>Autor - Año- Libro o investigación.</b>	<b>Comentario</b>
<b>Autoras:</b> Paulina Chávez Ibarra / Ana Vergara del Solar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La infancia como juego, libertad y felicidad.</li> <li>● La infancia como tiempo recuperable.</li> <li>● La escuela como trabajo</li> <li>● La infancia como dolor y como memoria del dolor</li> </ul>
<b>Escuchemos a los niños</b> <b>Autores:</b> Anne B. Smith, Nicola J. Taylor,	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Concepciones sobre la infancia:</b> Las autoras citan a Thomas y O’kane (!998) en donde plantean que: pidieron a varios grupos de niños que clasificaron en orden de</li> </ul>

Megan M. Gollop importancia, sus razones para involucrarse en la toma de decisiones. De manera sistemática, los niños colocaron los conceptos de “ser escuchados”, “dar mi versión” o “que me apoyen”

---

<b>Sociología de la Infancia</b> <b>Autores:</b> Lourdes Gaitán	<b>La infancia vista por los niños.</b> La infancia para los niños significa libertad, en el sentido de disponer de más tiempo libre para dedicarlo a las cosas que les gustan.
---	---

---

## METODOLOGÍA

El enfoque de investigación es de orden cualitativo, el cual es definido como aquel que busca medir los fenómenos sociales: “ofrece una expresión cifrada a los datos y los analiza con la ayuda de métodos estadísticos. Aísla las variables más susceptibles de causar los fenómenos sociales y también las más apropiadas para ser reproducidas” (Deslauriers, p. 19), con el que se busca comprender las representaciones sociales que tienen los y las niñas sobre la infancia. Sin embargo, la particularidad del enfoque de este estudio está en lo que se denomina “la voz de la infancia”, en la cual se entiende la expresión como el derecho a la provisión o la satisfacción de necesidades básicas del niño, el derecho a la protección y el control de los riesgos para el menor de edad durante la ejecución de la investigación y, finalmente, aunque no menos importante, el derecho a la participación que convierte al niño, al menos, en un sujeto informado al que se escucha y se atiende.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea como diseño la investigación descriptiva-comprensiva que se adapta a las

necesidades del estudio de representaciones sociales, porque estudia los métodos y procedimientos, centrado en identificar el núcleo central y periférico de las representaciones sociales que tienen los niños sobre su concepto de infancia. La manera de estudiar las representaciones que la infancia tiene como grupo social sobre sí misma, teniendo en cuenta que en la actualidad el estado colombiano ha presentado un interés y esfuerzo por aportar al desarrollo de los niños y niñas.

### Muestra

Para lograr el objetivo de la presente investigación, se utilizó la muestra no probabilista, que busca reproducir lo más fielmente la población global teniendo en cuenta las características conocidas de ésta última [aplicación del principio de la maqueta, del modelo reducido] (Beaud, 1984, p. 182) teniendo en cuenta lo anterior, se tomó como muestra:

Estrato socio-económico: se realizó en tres instituciones educativas de estrato bajo, medio y alto.

Tipo de institución: instituciones educativas donde se manejan grados desde preescolar hasta quinto de primaria.

Población: Niños de 5 a 8 años de edad.

Sexo: se realizó con dos grupos de cuatro integrantes por cada institución teniendo un total de 6 grupos de género definido, uno de niños y uno de niñas.

**Tabla 9.** Síntesis de la metodología.

<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>
1. Ampliación sobre el enfoque metodológico	Investigación descriptiva - comprensiva que se adapta a las necesidades del estudio de representaciones sociales

2. Población a estudiar	Niños de tres instituciones educativas de la ciudad de Pereira de estrato bajo, medio y alto, de carácter privado y público, donde se establecieron grupos focales, con niños y niñas en edades de 5 a 8 años de edad.
3. Técnicas de recolección de la información	Entrevista semiestructurada, donde a partir de un conversatorio surgieron algunas preguntas para orientar la investigación y una encuesta general.
4. Proceso de constitución de los datos	Se realizó una grabación de cada uno de los conversatorios para extraer las respuestas de los niños, acerca de su concepto de infancia.
5. Proceso de análisis de los datos	Al tener las representaciones de los niños, se realizó un análisis donde se tuvo como base las opiniones de diferentes autores.
6. Primer índice del informe final de investigación	En el informe final de la investigación, se obtuvieron los resultados sobre las representaciones que tiene los niños y niñas acerca de la infancia, logrando comparar sus respuestas con la de diferentes autores y logrando extraer lo que es verdaderamente importante para ellos, cómo perciben el mundo que los rodean, y qué tan importantes se sienten como sujetos activos en una sociedad.

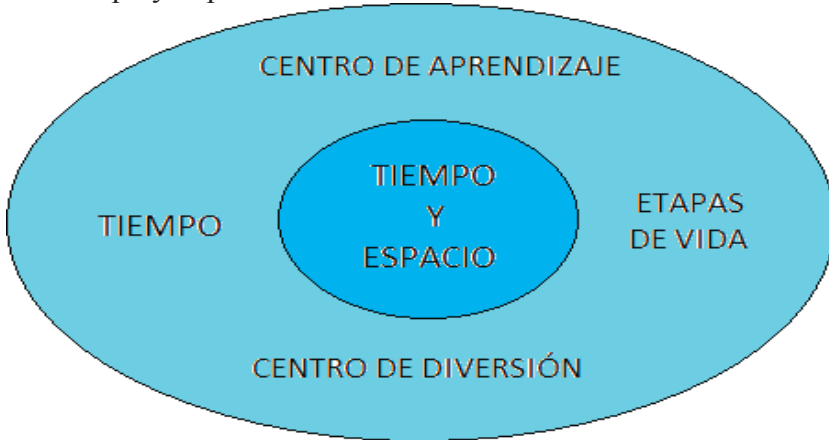
## RESULTADOS

### Tiempo y espacio

En el siguiente cuadro se evidencian las representaciones sociales que tienen los niños y niñas acerca del tiempo y del espacio, qué significa para ellos el volver a ser niños y qué

espacios consideran apropiados para ellos y sus actividades.

**Figura 11.** Esquema de la categoría y subcategorías de Tiempo y Espacio.



En la categoría de “tiempo”, los niños y las niñas responden a la pregunta ¿Creen que es posible volver a ser niños? estableciendo en sus respuestas el “no” definitivo y como justificación dicen que “Algunos dicen que hay que morir para volver a nacer, otros no creen y otros sí creen en eso”, sustentando que para poderlo lograr “tendrían que tener una máquina para volver a ser niños”, notándose en ellos la palabra tiempo como algo que no se puede devolver o recuperar y en este sentido una infancia irrecuperable.

De esta manera, Kohan (2010) comprende la infancia, por lo menos desde tres connotaciones al referirse al tiempo con que es posible leer la misma, “La primera de ellas, *chrónos*, se refiere al desarrollo, al tiempo lineal, secuencial y numérico del que se encargan desde la ciencia aplicada, por ejemplo, la psicología genética experimental con sus respectivos estadios” (p. 1). En este orden de ideas, el tiempo tiene un sentido estricto frente al desarrollo, donde se muestra un avance en los aspectos físicos de cada persona, estableciendo la etapa de la niñez como el momento en que se tiene fuerza, energía y destrezas. En cambio, en la etapa

adulto se pierden las características mencionadas con anterioridad y se evidencia un poco de fragilidad, cansancio y enfermedad, viéndose el tiempo como un desgaste para el cuerpo humano.

Sin embargo, algunas alternativas que encuentran los niños y las niñas para que un adulto vuelva a ser niño es a través de la imaginación, en donde se puede crear una representación de lugares y espacios en su mente e incluso experimentar intenciones de jugar y gusto por los juguetes, pero especifican que no cuentan con la energía, la condición física e incluso el tiempo disponible para hacerlo.

En la categoría de “espacio”, se especifican las subcategorías de “Centros de aprendizaje y centros de diversión”, los niños y las niñas hacen referencia a los lugares que más frecuentan, especificando la diversión, aprendizaje y experiencia como características de los lugares primordiales para cada niño y niña. Cuando se refieren a los centros de aprendizaje dicen: “También en una escuela donde hayan muchos niños chiquititos, yo cuando era chiquita iba allá cuando tenía apenas tres años y se llama aprendamos felices en San Joaquín”, “en los colegios, para aprender”, y para los centros de diversión plantean que “porque en los parques hay juegos, los pasamanos, los columpios y otros”, “porque es algo para divertirse”.

Para ellos es importante tener dónde jugar, dónde se pueden entretener y dónde puedan imaginar, y plantean los lugares de aprendizaje como espacios en los cuales es importante asistir, porque aprenden cosas nuevas y pueden conseguir amigos, además, también pueden entretenerse.

Pese a esto, se presentan algunas carencias en cuanto a los espacios abiertos que se encuentran disponibles para los niños y niñas, en donde si se tienen en cuenta los estratos socioeconómicos donde se lleva a cabo la presente investigación, los lugares con los que cuentan los niños son limitados, pues aunque algunos niños sustentaron que podían jugar en la calle, otros dijeron no poder hacerlo porque sus

padres les decían que podían atropellarlos o encontrarse algún tipo de peligro, “Aunque a mí ya no me gusta salir porque ya han robado niños por mi cuadra, ya no nos gusta salir”.

No obstante, para los niños y las niñas el espacio no es una excusa al pensar en diversión, como lo señalan Hart & Petrén (2000):

Las niñas y los niños encuentran siempre, aun en las situaciones más adversas, momentos y lugares para jugar, las características de los espacios y de los entornos pueden ser un obstáculo para que lo hagan, en particular, para que jueguen de forma libre, espontánea y segura.

Lo que permite darse cuenta que, para los niños, el poder divertirse nunca tendrá impedimento, pues independientemente de algunas especificidades de estos sitios, su imaginación no tiene límites.

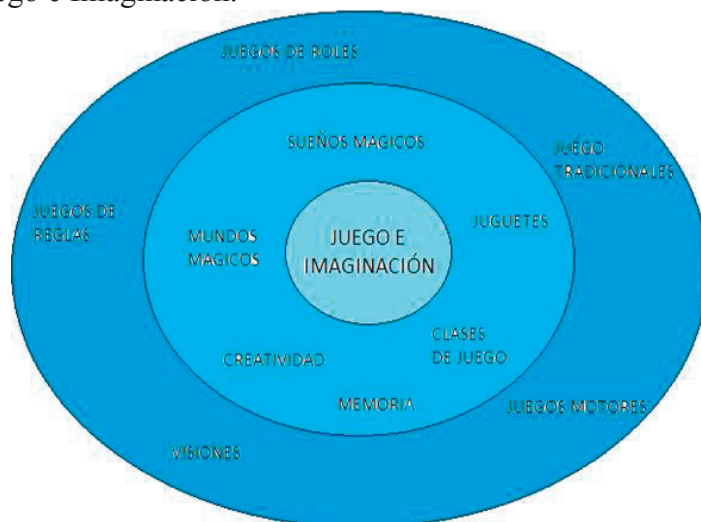
En conclusión, el tiempo y el espacio son dos conceptos que para los niños y las niñas marcan una clara diferencia entre ser niño y ser adulto, reconociendo algunos aspectos específicos de cada etapa de vida, sin embargo, ninguna de las dos genera algún impedimento para llevar a cabo actividades que los diviertan, pues para ellos la imaginación es la base primordial para poder ser niños.

### **Juego e imaginación**

En el siguiente cuadro se evidencian las representaciones sociales que tienen los niños y niñas acerca del Juego y de la Imaginación, qué significa para ellos el juego, a qué pueden jugar y qué piensan acerca de la imaginación, si la consideran una habilidad propia de la niñez o una habilidad de toda persona, independiente de su edad.



**Figura 12.** Esquema de la categoría y subcategorías de Juego e Imaginación.



En la actualidad, el juego se ha estudiado desde un enfoque de desarrollo, tanto cognitivo como social, buscando especificar sus aportes a estos y el cómo emplearlo de manera adecuada para lograr obtener los beneficios que tiene. En este sentido Gómez (2015) dice que:

El juego infantil se define como una actividad placentera, libre y espontánea, sin un fin determinado, pero de gran utilidad para el desarrollo del niño. Las connotaciones de placentera, libre y espontánea del juego son fundamentales y por tal razón debemos garantizarles con nuestro acompañamiento inteligente. (p. 5)

Este tipo de juego que se describe permite que no sólo el niño se divierta, sino que además aprenda y se toma en este sentido como una herramienta necesaria para la creación de estrategias de aprendizaje, en donde pueda tener libertad, pero no una libertad algo deliberada, sino para autodeterminarse, teniendo siempre esta intención de manera implícita, de forma que el niño no perciba estas intenciones y disfrute del juego.

En la categoría “imaginación (Mundos mágicos y sueños

mágicos)” los niños y las niñas sustentan que no importa la edad, ya que siempre se puede lograr todo con sólo imaginarlo, para ellos la mente es tan poderosa que puede trascender la realidad, “La imaginación es algo que uno se imagina en la mente, que es como una imagen, son como los sueños”, pero también esta habilidad tiene formas de presentarse, pues depende de la vida y experiencias de cada niño, teniendo en cuenta que esta tiene que ver con su historia de vida, para los niños los adultos carecen de esta cualidad, plantean que “ pero algunos se les dificulta la imaginación y así, porque no sé, están muy viejitos”.

En este sentido, Vygostky (1986) plantea que:

En cada período de desarrollo infantil, la imaginación creadora actúa de modo singular, concordante con el peldaño de desarrollo en que se encuentra el niño. Ya advertimos que la imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con profundas peculiaridades que la diferencian de la experiencia de los adultos. (p. 15)

Con base a lo anterior, es importante resaltar el rol que juega la experiencia en la vida de todo ser humano, en donde gracias a ella se logra progresivamente un avance significativo en cuanto al cúmulo de experiencias que con la imaginación van creando y de esta manera, se van estructurando un poco más estas facultades y habilidades.

Para los niños, el hecho de que un adulto pueda imaginar que es “niño” es posible, sin embargo, sustentan que por su edad también se presenta una limitación en cuanto a que no podría por más que quiera, realizar actividades que pueden hacer los niños, pero esta limitación no sólo se presenta en su estado físico, sino también a la hora de imaginar juegos, pues para ellos las historias que crean los niños son tan fantásticas que es imposible que un adulto pueda entenderlas. “Porque ellos sólo escriben historias de la biblioteca para grandes”. Para el niño la edad representa grandes obstáculos y más aún

cuando se llega a la tercera edad, donde para el niño, el adulto es un viejo y que no tiene tiempo para divertirse o imaginar.

En conclusión, para los niños y niñas, una de las habilidades con las que cuentan gracias a su edad, es el poder tener una imaginación que les permite crear, siendo la memoria parte fundamental para esto, gracias a lo que recuerdan y a su creatividad es que los juguetes y juegos cobran sentido y se presenta el disfrute, que sería el mayor propósito del juego, estas habilidades o capacidades, se pierden a medida que se crece, pues para ellos, la memoria se deteriora y pierde la capacidad de almacenar información necesaria, perdiendo todo los beneficios que esta nos ofrece al nacer.

### Sentimiento y experiencia

En la siguiente figura se evidencian las representaciones sociales que tienen los niños y niñas acerca del Sentimiento y la Experiencia, para ellos qué significa ser niños, si les gusta serlo o si por el contrario prefieren ser adultos, hasta qué edad consideran que se es niño y para ellos qué es la infancia.

**Figura 13.** Esquema de la categoría y subcategorías de Sentimiento y experiencia



En la categoría de Sentimiento las respuestas de los niños y niñas, la infancia se ve con nostalgia, como una etapa que pronto pasará, sustentan que “Para mí, que uno puede jugar y disfrutar la infancia que uno está haciendo porque cuando uno sea grande ya va dejando los juegos atrás y ya uno empieza a trabajar y ya deja los juegos atrás, entonces yo quiero disfrutar la infancia y ya cuando sea grande trabajar y estar feliz por lo que hice por ser pequeña” mostrándose de esta manera el crecer como algo que no es interesante, pero sí inevitable, y que hace que se enfoque en disfrutar de su etapa actual, con la claridad de que al crecer y ser adulto, estas características que hacen parte de la infancia se pierden. “Para mí, ser niña es muy divertido, porque uno puede jugar, brincar, saltar, pero cuando uno es viejito ya no se acuerda de nada, ya no recuerda, ya no le importa nada, pero ellos sí tienen corazón, sino que no saben cómo manejarlo”.

En coherencia, el Sentimiento es un concepto que toca de una manera directa a los niños y a las niñas por el sentido que este tiene. Es por esto, que Otero (2006) afirma:

Para tener sentimientos se requiere de un organismo que además de poseer un cuerpo, tenga un medio de representar dicho cuerpo en su interior, es decir, tenga un sistema nervioso. Por ejemplo, las plantas, no pueden hacer eso. Dicho sistema nervioso tiene que ser capaz de cartografiar los estados corporales en patrones neurales y transformarlos en representaciones mentales. Pero también, se necesita que el sentimiento sea conocido por el organismo, es decir, se requiere conciencia, si bien la relación entre sentimiento y conciencia no es directa ni sencilla, parece difícil sentir sin tener conciencia de ello. (p.13)

En este sentido, el sentimiento es innato en las personas, por ello, es necesario crear conciencia sobre esta relación, ya que es de suma importancia que los niños y las niñas establezcan estos patrones nerviosos, en donde puedan tener mayor claridad sobre lo que sienten y piensan a través de algunas representaciones mentales.

Por otra parte, en cuanto a la categoría Experiencia, los niños hacen alusión a los que viven según su etapa, y para ellos hasta qué edad se es niño, colocando una base, hasta qué edad llega la infancia, y nombran el término madurar como parte de su crecimiento, “cuando yo tenga 12 o 15 sigo siendo joven y sigo siendo una niña”, “pero, va a madurar, madurar es como, esto ya no me importa, todo esto ya no me importa, no me importa Santa Claus, ya no me importa nada más, ni jugar”.

Establecen dentro de su infancia, diferentes experiencias, como parte fundamental de su niñez, explicando cómo para aquellos que ya han crecido, el ser niños dejó gratos recuerdos, “porque cuando uno es grande va realizando más el estudio y responsabilidad y uno cuando es pequeño uno disfruta porque mi hermana quiere volver a nacer para volver a ser pequeñita como yo, porque le hace falta, porque ella tenía una amigo se llamaba Piraña, entonces él jugaba mucho hasta que Piraña un día estaba corriendo, cuando se encontró un muro y él no vio y se le cayó un diente que se le estaba poniendo flojo, entonces mi hermana se rio y le dijo a Piraña dizque si ve, por estar corriendo así con la boca abierta se le rompió un diente, entonces Piraña le dijo: no pues, estoy contento porque ahora voy a ser rico, porque el hada de los dientes me va a traer plata cada que se me caiga un diente”.

De esta manera, Quiceno (2016) señala:

La experiencia es la que hace el niño desde que nace y el preceptor, lo que debe ver, es esta experiencia y no tanto los comportamientos del niño. La experiencia es el espacio de lenguaje, de vivencias y sensaciones, producido entre el niño y su exterior, espacio que luego va a ser nombrado como espacio interior por la Escuela Activa, que se crea en el siglo XX. (p. 7).

Sin lugar a duda, la experiencia subyace de las interacciones que los niños y las niñas tienen con su entorno social y natural, en donde a medida que el niño va conociendo nuevas personas, lugares, lenguajes, entre otros,

va adquiriendo una mayor experiencia, la cual aporta de una manera significativa a la construcción de sus vivencias, momentos y sensaciones que percibe de su medio. Los niños sustentan, “Pues para mí, la infancia es disfrutar el tiempo que uno tiene de pequeño, disfrutar los momentos y todo. Y, además, porque uno cuando ya es grande, uno ya sólo tiene los recuerdos de ese momento o esa situación”.

En conclusión, la categoría de Sentimiento y Experiencia, nos permite evidenciar la infancia en el niño, pero desde una nostalgia, para ellos el crecer conlleva muchos cambios, y la mayoría de ellos no tan satisfactorios, se concibe la infancia como esa etapa de disfrute de la vida, en donde cuenta con la inteligencia y la memoria necesaria para aprender día a día, al igual que con un estado de tranquilidad al sentirse protegidos por sus familias, lo que les permite creer en seres fantástico que forman parte de un mundo imaginario, y con el que se construye el único objetivo que es divertirse.

Son conscientes de que deben crecer, porque así es la naturaleza, pero al ver la realidad del ser adulto, como una parte de la vida llena de responsabilidades y obligaciones, logran ver en la infancia, la etapa más importante de sus vidas.

### Condición física y género

En la siguiente figura se evidencian las representaciones sociales que tienen los niños y niñas acerca de la condición Física y del Género, qué implica para ellos su cuerpo, el ser grandes o pequeños, cómo se es fuerte o débil y cómo influye el ser niños o niñas en las actividades de la niñez y por ende en la Infancia

**Figura 14.** Esquema de la categoría y subcategorías de Condición Física y Género.



La categoría de Condición Física, los niños y las niñas establecen que por estar pequeños pueden realizar muchas actividades y juegos, en cambio, los adultos no pueden hacerlo, ya que carecen de vitalidad y energía, dicen que “Las niñas pueden jugar con la piscina de pelotas, se pueden divertir brincando en el brinca brinca, también pueden montar en el carrusel, pero los adultos no pueden, bueno, los de ocho o siete sí se pueden montar a la montaña rusa, pero con ayuda de papás o mamás, no de viejitos”. Para los niños, la condición de su cuerpo les permite realizar muchas actividades, puesto que se sienten fuertes y resistentes, a diferencia de los adultos en los que se presentan debilidad, más aún especificando a las personas de la tercera edad, al preguntarles si los adultos se pueden subir a un juego del parque responden “No, porque si se monta y para agacharse se rompería una costilla porque esa costilla ya está viejita”.

Pero esta cualidad no sólo se presenta en sus extremidades, ya que el cerebro y sus capacidades cognitivas, son también parte fundamental de las observaciones que realizan, “Porque el cerebro ya les dice: No ya, usted ya se cree una adulta, ya no juegue más con eso”. Lo relacionan con el aspecto de recibir órdenes de su cerebro, el cual le ayuda al adulto a percibir, si es apto o no para realizar una

actividad.

Con base en lo anterior, Hernández (2008) afirma:

Uno de los principales factores que inciden en el nivel de condición física de un sujeto, es el grado de actividad física realizado. Por ello, se entiende que cuando se establece una relación entre la actividad y el ejercicio físico con la calidad de vida, lo que principalmente se está resaltando es la importancia que se le concede a la condición física dentro de los parámetros que definen el estado de salud de las personas. (p. 18)

Cuando se les pregunta a los niños acerca de si todos los adultos carecen de la capacidad física para jugar, sustentan que cuando los adultos realizan actividad física, pueden obtener energía para jugar y divertirse, “Mi mamá juega fútbol”. De esta forma, es evidente que una buena condición física debe ir acompañada de ejercicio, siendo esta la fuente principal para la mejoría en el estado de salud de las personas, por ello, es fundamental realizar estas prácticas preventivas, para lograr una vitalidad plena y adquirir un alto grado de condición física deseada. Sin embargo, los niños y las niñas tienen un punto a favor, ya que cuentan con la disponibilidad, actitud y energía para mantenerse en buena condición, algo de lo que algunos adultos carecen.

En este orden de ideas, en la categoría Género, los niños hacen referencia a los juguetes o juegos que pueden realizar si son niños o niñas, y establecen “A las niñas les dan *barbies* de regalo y a los niños les dan carros o bolas, porque las niñas están relacionadas por los niños, porque ambos juegan diferente y también pueden jugar *barbies*”. Sin embargo, al momento de un niño sustentar que le gustan las muñecas, surge una discusión en donde una problemática social se presenta, nos referimos a la condición sexual, independientemente del estrato de los niños y niñas, se perciben en ellos las actividades como parte de las preferencias sexuales, “No, ni siquiera los niños juegan a las muñecas, porque son *gays*”. Pero al surgir este comentario,



los niños que tienen un conocimiento sobre el tema, sea porque en la institución educativa o porque en sus familias les ha informado rebaten diciendo “los juguetes son para todos los niños, -un niño en mi casa juega a las muñecas”, logrando que los niños que iniciaron la discusión acepta que en ocasiones también juegan con muñecas.

Se puede evidenciar, entonces, que el género y las conductas sociales marcan grandes diferencias entre las actividades que se pueden realizar al ser niño o niña, pero también demuestran la importancia de la información que los niños reciben de los adultos, y cómo su capacidad de razonamiento les permite darse cuenta de si lo que se realiza está bien o mal.

De este modo, Ramírez (2008) afirma:

Los estudios de impacto de género analizan la situación de ambos sexos ante una temática determinada con la intención de reducir las posibles diferencias entre hombres y mujeres. A través de los estudios se pretende anticiparse a la situación y conocer el punto de partida, para poder así determinar las estrategias necesarias y adecuadas en orden a que la programación objeto de estudio obtenga los objetivos deseados y evitar así consecuencias negativas no intencionadas en relación al género. (p. 310)

Esto es un tema que genera mucha controversia a nivel mundial, ya que las mujeres desean equiparar las oportunidades, es decir, manifiestan que ellas también están en todo el derecho de realizar las mismas actividades y trabajos que un hombre. En contraste, los niños y las niñas consideran que hay algunas diferencias entre ser hombre y mujer, puesto que en ocasiones no pueden realizar las mismas actividades o los mismos juegos. No obstante, se trata de mitigar un poco la concepción de que las mujeres no pueden hacer lo mismo que los hombres porque está mal visto por la sociedad.

En la Subcategoría Infancia Perdida, para los niños al crecer se pierde la infancia, y esto se evidencia en perder su

inocencia, y en no querer jugar, ni divertirse, “Porque como que la infancia la dejaron a un lado y ya se volvieron más maduros, así es mi papá, no juega conmigo ni a los carros, porque yo tengo un carro remoto”, para ellos llega la madurez y esto implica cambios que dejan atrás esta etapa de vida.

Se define entonces la infancia como la capacidad de tener una ilusión, según Baudrillard (2000, como se citó en Sánchez, 2011):

Durante la infancia la ilusión es exactamente una realidad que nos permite recorrer espacios que desde la imaginación cultivan el pensar. Lo que, en la verdad, sólo es verdad cae bajo el golpe de la ilusión. Lo que en la verdad supera la verdad depende de una ilusión superior. Sólo lo que excede la realidad puede superar la ilusión de la realidad. (p. 34)

Con base en lo anterior, los niños y las niñas consideran que la infancia perdida hace referencia a una ilusión que paulatinamente se va perdiendo con el paso del tiempo, ya que se ingresa a una realidad totalmente diferente a la que tenían frente a la vida, porque se va perdiendo un poco la imaginación y la creatividad cuando se llega a la etapa de la adultez, es por esto que la infancia sigue siendo perdida a medida que las personas van dejando de imaginar o crear algunas representaciones en su mente sobre la realidad.

En conclusión, para los niños y niñas la condición física y su género forman parte primordial de la infancia, pues para ellos es la etapa en la que gozan de fuerza, aunque carecen de estatura, más que verlo como un impedimento lo ven como una cualidad que les permite disfrutar de la diversión y del juego, para ellos la infancia es solo una etapa y se pierde a medida que se crece, pues estas cualidades se transforman en debilidad, sin embargo, reconocen que es natural crecer y que ellos también lo desean, pero hacen un enfoque hacia el poder estudiar una carrera, “Porque me gusta ser grande para ir a la universidad”, pues sustentaron que solo siendo adultos

podrían lograrlo, “yo sí quiero crecer para ser doctora de animales, y yo sólo para ser futbolista, policía o bombero”.

Teniendo en cuenta lo anterior, los datos recolectados, clasificados y analizados desde las categorías de Tiempo - Espacio, Juego - Imaginación, Sentimiento - Experiencia y Condición física - Género; se identifican como los componentes del núcleo central de la representación social de los niños y niñas, acerca de la infancia. El núcleo central se complementa con el sistema periférico conformado por los conceptos, Centros de aprendizaje, centro de diversión, Etapas de vida, Juguetes, Creatividad, Clases de juego, Memoria, Inteligencia, Familia, Amistad, Creencias, Diversión, Fuerza, Debilidad, Estatura e Infancia perdida.

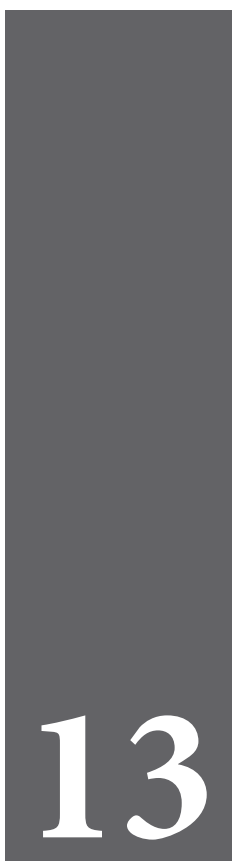
En este orden de ideas, respondiendo a los objetivos planteados inicialmente, al interpretar y comprender las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas acerca de la infancia, según los siguientes elementos de la representación social: periféricos y de función (concreción, regulación y defensa), se determina que las representaciones sociales que los niños tienen acerca de la infancia, giran especialmente acerca de una etapa de vida, la cual dura hasta que se crece y se convierten en adultos, esta etapa, la de la adultez, denota para ellos un tiempo que hay que afrontar en la vida, pero que presenta diferentes falencias, al perder muchas características que solo cuando se es niño se pueden vivir.

## REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

- Abric, J. (1976-1987). *Filosofía y cultura contemporánea*. En: Prácticas Sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán, S.A de C.V.
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Ediciones Papiro.
- Ariès, P. (1986). La Infancia. *Revista de Educación* (281), pp. 5-17.

- Baudrillard, J. (2000). *El Crimen Perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- CDN. (2015) *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*. Recuperado de: [https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/07/cdn\\_version20151.pdf](https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/07/cdn_version20151.pdf)
- Clark, A. & Moss, P. (2006). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (2008). *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Gran Bretaña: The Policy Press.
- Chávez, I. & Vergara, A. (2017). Ser niño y niña en el Chile de hoy La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos. Santiago de Chile: *Ceibos. Childhood*, 9 (3), pp. 321-341.
- Chombart, L (1971). *Un monde autre l'enfance. De ses representations a son mythe*. Paris: Payot.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gómez, J. *El juego infantil y su importancia en el desarrollo*. Recuperado de: <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2018/04/El-Juego-Infantil-y-su-Importancia-en-el-Desarrollo.pdf>
- Hart, R. & Petrén, A. (2000). "The Right to Play". En Petrén y J. Himes (comps.), *Children's Rights - Turning Principles into Practice*, Estocolmo: [http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim\\_inf/espacios.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim_inf/espacios.pdf)
- Hernández, O. (2008). *La condición física, hábitos de vida y salud del alumnado de educación secundaria del norte de la isla de Gran Canaria*. Recuperado de: <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/2119/1/3219.pdf>

- Kohan, W. (2009) *Infancia y Filosofía*. México, D. F.: Progreso. Recuperado de: <http://www.icesi.edu.co/blogs/psicologia/files/2010/11/Entrevista-Walter-Kohan-Infancia-emancipacion-y-filosofia1.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *Teoría de las representaciones sociales*. En Moscovici, S (1979). *Teoría de las representaciones sociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Otero, M. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1 (1), pp. 24-53.
- Quiceno, H. (2016). Experiencia, infancia y cultura. *Revista Udistrital*, 15 (2), p. 2.
- Ramírez, C. (2008). *Concepto de género: reflexiones*. Ensayos, (8), pp. 307-314.
- Smith, A.; Taylor, J. & Gollop, M. (2010). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de cultura económica.
- Varela, J (1986) *Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños*. *Revista de Educación*, 281, pp. 155-175.
- Vigotsky (1986) *La imaginación y el arte en la infancia*. Edita: Akal, Madrid, 1986. p. 15. Recuperado de: [https://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_mdl/lic/ED/DC/AM/10/La\\_imaginacion\\_y\\_el\\_arte\\_en\\_la\\_infancia.pdf](https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/lic/ED/DC/AM/10/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf)



13

CAPÍTULO  
TRECE

## LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA: UN CAMINO AL RECONOCIMIENTO DE LA CIUDADANÍA

*Elizabeth Martínez*<sup>39</sup>

El presente artículo hace parte de la investigación: “Representaciones sociales de la participación de los niños y niñas colombianas”, a través del análisis de contenido de las noticias publicadas en el diario colombiano *El Tiempo* durante el año 2012, reconociendo la prensa escrita como una fuente secundaria valiosa, por su función social como portadora y transmisora de representaciones sociales.

Como resultado, se identificó el contenido y la organización jerárquica: núcleo central y elementos periféricos de las representaciones sociales. Según los cuales la participación de los niños y niñas no se sustenta desde una perspectiva de derechos, orientada hacia el reconocimiento y ejercicio de los mismos, sino que se limita a acciones que reproducen relaciones autoritarias y adultocéntricas, bajo el argumento de la necesidad de “ocupar” y “entretener” a los niños y a las niñas en cosas provechosas. En consecuencia, la participación se reduce a espacios deportivos, recreativos y artísticos patentados por los adultos cuyos principales usuarios son los niños y las niñas.

---

<sup>39</sup> Elizabeth Martínez. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: [emartinez@utp.edu.co](mailto:emartinez@utp.edu.co)

## INTRODUCCIÓN

Reconociendo que los dos últimos siglos constituyen un periodo de construcción y consolidación de los estados nacionales democráticos en los que subyace la importancia de la ciudadanía, siendo a su vez escenario de construcción de dos concepciones de infancia: la de los niños y niñas como “objetos de protección” por parte de la familia y el estado, y la de los niños y las niñas como sujetos de derechos políticos. Esta última concepción indica que los niños y las niñas no son receptores pasivos de la protección de los adultos, sino que deben ser considerados sujetos activos de la transformación de sus ciudades, considerados como agentes imprescindibles en el camino hacia la profundización de la democracia participativa (Belmonte *et al.*, 2006).

En esta perspectiva, el concepto de ciudadanía de los niños y las niñas conlleva a pensarlos como miembros activos de la comunidad, que pueden participar activamente en su vida pública y trabajar por el bien común; por lo cual la edad deja de ser el pivote para la participación y se sustituye por los criterios de capacidad y oportunidad, permitiendo que los niños y niñas no sean exclusivamente sujetos pasivos condicionados a las decisiones adultas, sino que pasan a ser sujetos activos en las relaciones cotidianas con su entorno.

Estas nuevas miradas han permitido problematizar concepciones adultas que asumen a los niños y niñas como sujetos pasivos que se adaptan a las influencias del medio, para pensarlos y promoverlos como constructores de ciudadanía, sujetos de múltiples relaciones, capaces de vivir su vida con sentido, de cuestionarse sobre los asuntos que rodean su existencia y los de las comunidades inmediatas y más generales. (Mieles & Acosta, 2012, p. 207)



## REFERENTES TEÓRICOS

Aunque existe todo un marco legal que sustenta el reconocimiento del derecho a la participación de los niños y las niñas (CIDN de 1989, Ley 1098 de 2006), un gran porcentaje del colectivo adulto aún se resiste a reconocerlos como ciudadanos del presente ya que, como lo señalan Garzón *et al.* (2004) se ha puesto un excesivo acento en que la ciudadanía está ligada a la racionalidad y a la productividad como sus rasgos distintivos, perdiendo la posibilidad para aquellos grupos culturales que no encuadran en dicha categoría, tales como los niños y las niñas; desconociendo así la nueva resignificación de participación tal y, como lo aclara el mismo autor, que no se restringe a los procesos de elección de sus representantes, sino que debe abrirse a connotaciones más amplias, al ser entendida como la posibilidad que tienen los ciudadanos de incidir en la toma de decisiones que los afectan y de apropiarse los mecanismos que el estado ofrece para entrar en interlocución con él.

Del término participación se pueden encontrar variedad de acepciones, según Lourdes & Liebel (2011) la participación es entendida como derecho que corresponde a todas las personas, sin importar que sea de utilidad para alguien o no, implica que se trata de un aspecto inherente a los sujetos actores, que amplía su marco de acción, protegiéndolos de ser degradados o solo objetos. Esta concepción se basa en una visión del ser humano en la que todas las personas tienen la capacidad y el interés de hacerlo.

Siguiendo a Garzón, Pineda & Acosta (2004), la participación social de los niños y las niñas hace referencia a la oportunidad que tienen los ciudadanos, según el sistema democrático, de incurrir en la toma de decisiones que los afectan y emplear los mecanismos que el estado dispone para su interlocución. Conllevando al reconocimiento de los sujetos como sujetos de derechos y como actores protagónicos con capacidad de definir sus posibilidades de vida según la visión de la construcción de un mundo

compartido.

Así mismo, Díaz (2010) considera que es tomar parte en el mundo social, siendo una condición que nos permite construir la intersubjetividad y por esto puede estar mediada o ser significativa a partir de contextos y actores concretos, que construyen lo que les es común a lo largo de sus procesos de vida en el espacio público y privado, como esferas coexistentes.

Quizás una de las definiciones más citadas es la de Hart (1995), el cual define la participación como el “proceso de expresar decisiones que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 24), niños y niñas tejen su realidad en medio de estructuras sociales que, de acuerdo con la actividad, los potencia o limita, y a la que al mismo tiempo aportan y recrean con su lógica.

Para el Comité sobre los Derechos del Niño y para UNICEF, la participación es un principio director clave, un derecho “facilitador”, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. Según esta percepción, la participación no es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un “proceso”: es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por lo tanto, es también un fin en sí mismo. Por lo tanto, la participación debe ser respetada no sólo como meta, sino también como estrategia para alcanzar otras metas. Una de esas metas podría orientarse hacia la prevención de situaciones marginales o de riesgo que conducen hacia la vulneración de derechos y a condiciones de vida no adecuadas para el desarrollo de los niños y las niñas.

## METODOLOGÍA

El estudio se ubica entre las orientaciones fundamentales que comparten las ideas básicas de los procesos hermenéuticos, entre los cuales se encuentra el análisis del

discurso, que según Martínez (2010) incluye la gran familia de análisis textual, tales como el análisis de contenido, cuyo objetivo es descubrir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social, compartiendo una orientación cualitativa y hermenéutica, que se enfoca en descubrir el significado de las cosas, a interpretar las palabras, los escritos, los textos, los gestos y el comportamiento humano, teniendo en cuenta como componente esencial el contexto del cual hacen parte. Específicamente el corpus de la investigación estuvo compuesto por 64 noticias publicadas en el periódico *El Tiempo* durante el año 2012.

## RESULTADOS

### La participación como derecho

El Instituto Interamericano del Niño (2010) señala que el derecho de los niños y las niñas a ser escuchados y tomados en cuenta, es uno de los valores fundamentales de la convención; haciendo énfasis particular en el Artículo 12, el cual se establece no solo como un derecho en sí, sino que debe ser considerado en la interpretación y aplicación de todos los demás derechos.

Entonces, el “derecho a ser escuchado y tomado en cuenta” se entienden como participación, constituyendo, a la vez que un derecho, uno de los principios orientadores que transversalizan toda la convención, al igual que los principios de autonomía progresiva, no discriminación e interés superior.

En este sentido, la participación es considerada el vértice o punto de encuentro de un conjunto de derechos tales como: el derecho a la formación de un juicio propio, a la libertad de opinión (Artículo 12.1 C.I.D.N.), a la libertad de expresión (Artículo 13), incluyendo buscar, recibir y difundir ideas, a ser informado y a buscar información, a la libertad de

pensamiento y de conciencia (Artículo 14), a la libertad de asociación y de reunión (Artículo 15), a la consideración de sus puntos de vista en la familia, la escuela y demás espacios institucionales y a la participación en la vida cultural y en las artes (Artículo 31).

Desde esta perspectiva, los niños y las niñas, como sujetos de derecho, se reconocen como personas pensantes, capaces de hacer juicios y tener ideas propias según el principio de autonomía progresiva. Se consideran parte del espacio democrático, contrario a concepciones tradicionales de los niños y niñas como sujetos sin voz y dependientes de un adulto.

Precisamente para aportar a estos cambios representacionales y señalar con mayor claridad y precisión los aspectos concernientes a la participación, en junio de 2009 el *Committee on the rights of de child* expidió el comentario general 12 titulado “El derecho del niño a ser oído” que, entre sus especificaciones, considera el derecho a ser escuchado en diferentes ámbitos y situaciones como en la familia, los servicios de protección de salud, educativos, de tiempo libre, culturales o deportivos, en su lugar de trabajo, en situaciones de violencia, en estrategias preventivas, de vulneración de derechos, inmigraciones y asilos, así como en situaciones de emergencia.

Aunque la participación de acuerdo con el informe País hace referencia a las “acciones que promueven la autoafirmación de los niños y las niñas y adolescentes como titulares de derechos”, se requieren una serie de cambios que van desde las concepciones hasta las prácticas, relaciones e interacciones entre los adultos y los niños y las niñas, y por supuesto con las organizaciones sociales y estatales.

### **La participación como una necesidad para el pleno desarrollo psicosocial del ser humano**

La dimensión psicosocial enfatiza en la importancia de la

participación como necesidad humana y condición necesaria para el pleno desarrollo de las personas en todo el ciclo vital y no sólo en la adultez.

Al respecto, Hernández (1994, citado en Giorgi, 2010) distingue tres dimensiones de la participación: ser, tener y tomar. El ser parte se relaciona con el lazo social que se establece en los espacios colectivos y es determinante en la construcción de la identidad. El tener se refiere al “lugar” desde el cual se realizan los intercambios, mientras que el tomar parte es la actitud activa del sujeto en las acciones o toma de decisiones del colectivo.

Al igual que los adultos, los niños y las niñas asocian la participación a emociones y sentimientos y a la posibilidad de mostrar sus talentos y capacidades. En este sentido, tanto las apreciaciones de los adultos, como las de los niños y las niñas, tienen una fuerte carga emotiva, al referirse no solo a las interacciones de los niños con su medio social, sino al proceso de construcción de la identidad cultural y de reconocimiento como parte de una comunidad y al desarrollarse alrededor de un conjunto de intercambios que le atribuyen un lugar.

Siguiendo esta misma lógica, Gaitán & Liebel (2011) reafirman que la participación se relaciona con la vida cotidiana, en la cual los seres sociales, como actores, organizan su vida, buscan su posición en relación con los demás, definen sus marcos de influencia, asumen tareas, cumplen o niegan sus deberes. No obstante, aclaran que la participación en la actualidad no debe limitarse a un sentido formal que implica la pertenencia o colaboración en determinadas instituciones, sino que además abarca la intervención en todas las áreas y ámbitos de la sociedad a nivel público, privado, individual y colectivo.

De esta forma, se enfatiza en la importancia de hacer parte del mundo social, a través de la participación, teniendo en cuenta la construcción de la intersubjetividad, y su significación a partir de contextos y actores concretos (Díaz,

2010). Así mismo, se pone en evidencia el despliegue de diferentes dimensiones de desarrollo, otorgando a los niños y las niñas habilidades y competencias orientadas al autorreconocimiento y al desarrollo emocional, así como el sentirse identificado y parte de una comunidad que los reconoce y los tiene en cuenta.

### **La participación como fortalecimiento y protección de los niños, niñas y adolescentes ante situaciones de vulneración de derechos**

La vulneración de los derechos de los niños y las niñas, tiene diversidad de causas, entre las que se identifican las condiciones sociales, económicas, culturales y la verticalidad del poder respecto a los adultos. Así mismo, se refiere a la poca credibilidad y desvalorización que se les asignan a los testimonios de los niños y las niñas víctimas, quedándose en el silencio del anonimato, de la invisibilidad y la no escucha.

Consecuentemente, entre las propuestas dadas por expertos en violencia como Paulo Sergio Pinheiro en el Informe de América Latina, en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas (2006), planteó la necesidad de la formulación de políticas para fomentar la participación de los niños, niñas y adolescentes, documentar, sistematizar y difundir experiencias de participación, promover programas con participación de las víctimas, consultar a los niños y las niñas vinculados en procesos judiciales e incrementar su participación en los medios de comunicación.

En este sentido, entre las noticias del periódico se identificó la valoración dada a la participación artística y cultural, como herramientas para que los niños y las niñas afectadas por diferentes manifestaciones de violencia se expresaran y superaran los traumas consecuentes de dichas vulneraciones.

A propósito de la resiliencia, Gaitán & Liebel (2011) plantean una interesante reflexión en la que sitúan la

importancia del uso de los derechos, especialmente de los que se relacionan con la dignidad, la autonomía y a libertad de pensar y actuar por sí mismos en los asuntos que los afectan. Además, plantean que la mejor forma de protección de los niños y las niñas no es precisamente el aislamiento, pues inevitablemente tanto los niños y los adultos hacemos parte de la sociedad de riesgo, sino que podría pensarse en negociar juntos las opciones y las alternativas frente a las cuales puedan autoprotgerse y responder por sí mismos de forma activa.

En efecto, los mismos autores recalcan que se pueden conocer e identificar los procesos de desarrollo de resiliencia de niños y niñas sometidos a condiciones de vida extremas, siempre y cuando se conciban como sujetos actores, se consideren sus puntos de vista y sus interpretaciones de la realidad.

Ahora bien, es importante aclarar que sin desconocer la importancia del arte y su influencia en la recuperación psicoafectiva, la participación debe trascender a otras esferas como las administrativas y judiciales, tal y como lo demuestra el Tercer Congreso Mundial Contra la Explotación Sexual, realizado en 2008 en Brasil, en el cual se hizo hincapié en que “El derecho de los niños y las niñas a expresar sus opiniones y a que esas opiniones tengan peso en todos los asuntos que afectan sus vidas, incluyendo todos los procesos administrativos”. Es decir, la participación vista no sólo desde una perspectiva “curativa” sino de prevención y exterminación de las formas más crueles de violencia y de maltrato en contra de los niños y las niñas, basada en directa interlocución con los órganos e instituciones estatales.

De igual forma, el Comité sobre los Derechos del Niño y la UNICEF, aclaran que la participación es un principio director clave, un derecho “facilitador”, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. Según esta percepción, la participación no es solamente un medio para llegar a un fin,

ni tampoco simplemente un “proceso”: es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por lo tanto, es también un fin en sí mismo. Por lo tanto, la participación debe ser respetada no sólo como meta, sino asimismo como estrategia para alcanzar otras metas. Una de esas metas es la prevención de situaciones marginales o de riesgo que conducen a la vulneración de derechos y a condiciones de vida no adecuadas para el desarrollo de los niños y las niñas.

Atendiendo a estas consideraciones, es importante reconocer que uno de los focos más agudos de riesgo para algunos niños y niñas se localiza en las propias familias, en las que confluyen el poder, la autoridad, la dominación y el control patriarcal, quedando así limitados a las lógicas e ideologías adultas, que en numerosas ocasiones traspasan el límite de los derechos y de la dignidad de los niños y las niñas. Contrario al ideal de las familias como escenarios de participación social primarios, que impulsen y potencialicen la participación en otras esferas de la vida pública que hacen parte del diario cotidiano de los niños y las niñas; y que como lo señalan Altshul, Bruner & Méndez (2005) la legitimidad en la relaciones de poder entre los miembros de los grupos familiares deben ser resultantes de un proceso democrático en el que se propician espacios de participación para consensuar decisiones conjuntas.

### **Participación como implementación de actividades culturales, artísticas, deportivas y recreativas favorecedoras de la expresión y la integración**

Una de las categorías en las que se agruparon las diferentes definiciones compiladas por el I.I.N. según los informes “País” se refiere a la participación en relación con las actividades culturales, artísticas, deportivas y recreativas, y particularmente para Colombia Correa (2003), de Funlibre, plantea que la recreación tienen un alto potencial para contribuir a la creación de espacios de participación real,



como metodología y como medio para aportar a la formación de todas las generaciones y particularmente de los niños y las niñas en los conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan su protagonismo real.

En este sentido, es importante resaltar que la mayor cantidad de noticias analizadas se referían a la participación de los niños y las niñas en eventos artísticos, recreativos o deportivos, por lo tanto, las definiciones o valoraciones de los adultos se relacionan con tales eventos.

No obstante, en concordancia con Correa (2003) la recreación como medio o estrategia para la participación debe valorar e incluir la información y comprensión de los niños sobre lo que significa ser sujetos de derecho, estimular el liderazgo no competitivo, el reconocimiento de los adultos de las capacidades de los niños y las niñas, facilitar ambientes de aprendizaje a través de la lúdica, que posibiliten llegar mucho más fácilmente a las condiciones del niño y sus intereses, procesos de información y reflexión que les aporte a los niños y las niñas elementos teóricos y empíricos para la construcción de sus propios juicios, significados, sentidos de las cosas y la realidad y la reflexión acerca de la democracia y su sentido y práctica en la vida cotidiana.

Pero las consideraciones encontradas en el periódico solo aluden a la participación de los niños y las niñas como asistentes o parte de eventos, para que aprovechen el tiempo libre y aumenten su potencial artístico; no obstante, es importante reconocer que la recreación por sí sola no garantiza el derecho a la participación, pues aunque puede potencializar la formación de capacidades humanas, requiere de mecanismos y procedimientos en lo que los niños y las niñas no sean simples asistentes, sino actores protagónicos desde las diferentes fases de los proyectos o eventos.

## CONCLUSIONES

Las definiciones y valoraciones identificadas, omiten aspectos de gran relevancia, tales como la participación como

correlato de una convivencia armónica basada en el respeto mutuo y el fortalecimiento de la cohesión social, la cual se relaciona con el desarrollo de la consciencia ciudadana, con base en la solidaridad, el trabajo colectivo, el cumplimiento de deberes y el involucramiento en los asuntos públicos.

La participación desde una perspectiva ética que alude a la “ética de la autonomía”, según la cual los espacios participativos deben reconocer y respetar a los niños y a las niñas como portadores de valores, experiencias e historia; haciendo especial énfasis en el respeto por el otro.

Tampoco se encontraron referencias a la participación en el sistema jurídico de los estados, concebida no como un acto momentáneo, sino como el punto de partida para el intercambio de puntos de vista entre niños, niñas y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos de los que hacen parte.

Es importante resaltar la ausencia de la participación como componente de la educación para la democracia y la ciudadanía, que se sustenta en la observación general 1, del Comité de los Derechos del Niño (2001) dentro del marco de los propósitos de la educación. Allí se le asigna un papel esencial en la formación democrática y en la construcción de una cultura de derechos. Además, textualmente expone: “debe promoverse la participación del niño en la vida escolar, la creación de espacios escolares y consejos de alumnos, la educación y el asesoramiento entre compañeros y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos” (Observación general 1, 2001, p. 37).

Desde estas evidencias, se puede inferir que las definiciones, valoraciones y conceptos acerca de la participación social de los niños y las niñas, que circulan en este medio de comunicación se reducen a la participación desde las interacciones con el medio social y los resultantes emotivos productos de dichos intercambios, como estrategia

para el fortalecimiento y protección de los niños y niñas ante situaciones de vulneración de derechos, y sobre todo enfatiza en la participación como la implementación de actividades culturales y artísticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apud, A. (SF.) *Participación infantil*. UNICEF.
- Belmonte, Jiménez, García, Romero, Palacios, Paz (2003). *Una ciudad para los niños: políticas locales de infancia*. Libro en formato digital, edita: exlibris ediciones, s.l. Universidad de la mancha, Unicef, Save the children, junta de comunidades de la mancha, consejería de bienestar social. Recuperado el 8 de enero de 2013 de google.
- De la Fuente, C (2010). *Informe país de participación de los niños, niñas y adolescentes*. Ministerio de la protección social, ICBF, República de Colombia.
- Díaz, S. (2010). Participar como niño y niña en el mundo social. *Revista Latino Americana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8 (1149-1157). Recuperado el 22 de enero de 2013 de la base de datos Redalyc.
- Di Marco, G., Altschul, M., Brener, A. & Méndez, S. (2005). *Democratización de las familias*.
- Gaitán, L. (2011). *Ciudadanía y Derechos de participación de los niños*. Madrid, España: Síntesis.
- Giorgi, V. (2010). *La participación de los niños, niñas y adolescentes en las Américas*. Instituto interamericano del niño, la niña y el adolescente. Recuperado el 10 de febrero de 2014 del sitio Web : <http://www.iin.oea.org>
- Gutiérrez, A (s.f.) *El hecho del dicho*. Instituto interamericano del niño, la niña y el adolescente. Recuperado el 10 de febrero del sitio Web : <http://www.iin.oea.org>

- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (Segunda edición) México: Trillas, S.A de C.V.
- Observatorio de la Infancia y la adolescencia. (2011). *Compilación de las observaciones generales del comité de los derechos del niño (2001-2009)*. Recuperado el 15 de febrero del sitio Web: <http://www.Observatoriodeinfanciadeasturias.es>
- Rubiano, E. (2010). A la escucha de la infancia. *Educere*, 49 (14), pp. 297-303. Recuperado el 10 de octubre de 2012. De la base de datos Redalyc.

**14**

**CAPÍTULO  
CATORCE**

## EL CORAJE DE SER AUTÉNTICOS. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA FAMILIA EN TRES RELATOS DE VIDA DE JÓVENES CON EXPERIENCIA DE VIDA EN CALLE EN SU INFANCIA

*Humberto Gómez Duque*<sup>40</sup>  
*Benicio Enrique Montes Posada*<sup>41</sup>

Presentamos el “análisis de la categoría familia” de tres “relatos de vida” de jóvenes adultos profesionales que vivieron su infancia en el sector de la Antigua Galería Central de Pereira<sup>42</sup>. El tipo de análisis que proponemos es comprensivo y comparativo, en el cual se referencian las múltiples circunstancias de la vida familiar y se abordan las concurrencias más significativas de cada uno de los relatos de vida. Se concluye que las tensiones de la familia en situaciones de extrema vulnerabilidad, al contrario de lo que se puede pensar, se han convertido en el coraje<sup>43</sup> que les ha

---

<sup>40</sup> Humberto Gómez Duque. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: hugomez@utp.edu.co

<sup>41</sup> Benicio Enrique Montes Posada. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: b.montes@utp.edu.co

<sup>42</sup> Sector que fue intervenido por un Plan de Renovación Urbana, al comienzo de la primera década de este siglo.

<sup>43</sup> Desde la definición que plantea la investigadora cualitativa Brené Brown:

permitido ser verdaderamente auténticos (Brown, 2010), potenciando así su crecimiento y desarrollo humano.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es presentar el “análisis de la categoría familia” a partir de tres “relatos de vida” de jóvenes adultos profesionales que vivieron parte de su infancia en el sector de la Antigua Galería Central de Pereira. Este texto surge a partir de la investigación para la tesis de grado a fin de optar por el título de Magíster en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira: “Infancia Acunada. Relatos de vida, de jóvenes adultos profesionales con experiencia de vida en calle en su infancia”.

El texto se divide en tres secciones. La primera parte, consiste en el contexto próximo del estudio. Se presentan tres instituciones que tuvieron un papel significativo en la intervención social de la infancia del sector. Se reseñan dos trabajos de investigación como referencias que dan claridad sobre la infancia, objeto de nuestro estudio, y muestran una propuesta original en la intervención de la infancia en concordancia con los principales postulados de la nueva sociología de la infancia que “mira los niños y las niñas como actores sociales y considera la infancia como parte de la estructura social” (Voltarelli, Gaitan, & Leyra, 2018, p. 283).

El segundo apartado consiste en el análisis de la categoría familia en los relatos de vida. Para esto, al referirnos a los relatos se ha optado por llamarlos: relato 1<sup>44</sup>, relato 2<sup>45</sup> y

---

“originalmente significaba explicar la historia de quién eres con todo tu corazón” (Brown, 2010).

<sup>44</sup> Joven mujer psicóloga, con especialización en salud ocupacional y seguridad en el trabajo, 31 años. Vivió en el Sector de la Galería desde un mes hasta los siete años aproximadamente, hasta que ingresa a un Hogar.

<sup>45</sup> Joven mujer administradora de mercadeo y publicidad. 36 años. Vivió en el sector a partir de los 11 años hasta los 13 años, hasta que ingresa a un Hogar.

relato 3<sup>46</sup>. Se referencian las múltiples circunstancias de la vida familiar, además se abordan las concurrencias más significativas de cada uno de los relatos de vida. Se finaliza el texto con las conclusiones.

## CONTEXTO PRÓXIMO

### Hitos jurídicos

La investigación abarca un rango de tiempo entre el año 1989 y 2006, que se establece por la fecha en que se aprobó en Naciones Unidas la Convención Internacional sobre los derechos de los niños, el 20 de noviembre de 1989. Por medio de la Ley 12 de 1991, es ratificada por Colombia. Así mismo, el 27 de noviembre del año 1989, mediante Decreto 2737 se expide en Colombia el Código del menor. Más adelante, el 8 de noviembre de 2006, se decreta la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia.

Además, a nivel local, dentro de este lapso se dio la siguiente normatividad: los Decretos 1301 del 17 de octubre 2002, posteriormente modificado mediante el Decreto 721 de octubre de 2003 y el Decreto 296 del 17 de mayo de 2006, Decretos que reglamentan el Plan Parcial Ciudad Victoria, el cual tiene por objetivo social: “Mejorar la calidad de vida de la población vulnerable que habita y trabaja en el sector de la antigua galería. Atender integralmente a todos los grupos sociales. Crear alternativas de generación de ingresos” (Vallejo, 2010, p. 233). Estos Decretos, aunque generales, afectan de manera directa a la infancia de la zona.

**“La escolita de germinando”, “el hogar de la doce” y “la escolita de la monjita”**

A lo largo de esos 17 años operan en la Galería Central de

---

<sup>46</sup> Joven hombre psicólogo. 28 años. Aspirante a Magister en Neuropsicología.



Pereira tres instituciones: las Hermanas Adoratrices, la Fundación Cultural Germinando y la Fundación Hogares Calasanz que asumieron la intervención integral de los niños, los jóvenes y sus familias<sup>47</sup>. De una manera radicalmente novedosa, como podemos ver en los siguientes apartados de los relatos de vida:

“...nos fuimos a una escolita que se llamaba Germinando<sup>48</sup> y nos hacíamos detrás de la puerta, pues no teníamos quién nos matriculara para estudiar, veíamos cómo daban las clases y escribíamos en unas hojitas, entonces una señora que se llama Ana María Arenas<sup>49</sup>, ella nos vio que nosotras nos íbamos al escondido a escuchar las clases y un día nos llamó y nos dijo que si nos íbamos para un hogar, que allá nos daban comida y nos daban ropa, pues yo andaba sin camiseta, sin zapatos, entonces “Sofía”<sup>50</sup> me dice que si nos íbamos a ir, y yo al escuchar que nos daban comida, que nos daban ropa, yo le dije que nos fuéramos, efectivamente nos fuimos para el hogar”. (Relato 1)

“...después de que terminamos fuimos para el hogar de la doce<sup>51</sup>, yo le decía al padre que por favor me ayudara que yo no quería vivir más en la calle, que estaba cansada, que me llevara para el hogar, pero quería estar con mi mamá, entonces mi mamá ya estaba pues consumida en las drogas, entonces, hicieron todo lo posible, recuerdo que eso fue muy lindo porque ya después, mi hermanito empezó ir al hogar de la doce, entonces yo estaba tranquila porque él ya podía comer algo; en el hogar le daban pues un alimento, entonces él se quedó allá y yo iba a visitarlo todos los días, de la galería a la doce era muy cerca, y él un día me dijo: hermanita, cierto que usted quiere estudiar, yo ya tenía no sé once

---

<sup>47</sup> Con el apoyo interinstitucional de los gremios, ICBF, Alcaldía, Gobernación y otros actores institucionales y comunitarios.

<sup>48</sup> Fundación Cultural Germinando.

<sup>49</sup> Directora y fundadora de la Fundación Cultural Germinando.

<sup>50</sup> Nombre ficticio.

<sup>51</sup> Nombre puesto por los niños y las niñas del Sector de la Galería para nombrar el Hogar de Atención, Vida y Futuro de la Fundación Hogares Calasanz. Ubicado en la calle 12 #9-35 de la ciudad de Pereira.

años... iba a cumplir los doce años, trece años, y entonces sí claro yo quiero estudiar, entonces me dijo: toque ahí en esa puerta que ahí, hay una monjita y le da estudio gratis, y yo... dije ¿en serio? entonces yo toqué la puerta, me abrió la hermanita Rosa Inés<sup>52</sup>, entonces yo le dije que yo quería estudiar, entonces ella me miró de arriba abajo me dijo que entrara, me hizo el examen de admisión: una suma, una resta, una multiplicación, una división y yo las pasé, no sé cómo porque la matemática no es lo mío, pero yo creo que las ganas de estudiar, todo eso yo creo que me ayudaron y pasé y me dijo que podía ir a estudiar, pero que ya tenía que ser en la noche que porque, pues yo ya estaba grande, entonces, que me tocaba con los niños de la noche, entonces yo estaba muy emocionada, porque iba a estudiar, pero también porque por la noche daban un algo, daban aguapanelita, con papitas fritas, con plátanos, entonces, eso a mí me emocionaba, pues porque comer era un lujo... mmm... eso fue en el 96, digamos que tenía tanta hambre de estudiar que hice la primaria en tres meses y la hermanita me vio tanto las ganas de estudiar, que me dio un cupo en el colegio Las Adoratrices, para hacer el bachillerato...". (Relato 2)

## ESTUDIOS PERTINENTES

Como parte de este estudio, se tomaron como referencia dos textos, los cuales fueron utilizados como ejes comparativos de los relatos de vida y problemáticas desarrolladas en torno a la infancia. Por un lado, la tesis de grado *Educación integral para un grupo de niños, jóvenes y familias del sector de la Galería Central de Pereira*, efectuada en 1994. Por otro, el libro *El sueño de los niños. Narrativas de liberación. Niños de la calle*, realizado en 1996. Ambos son expresiones auténticas que coinciden en la forma de ver la realidad y se identifican en el concepto de infancia donde los niños son agentes y actores que construyen sus propias vidas. Los dos trabajos hacen eco de la palabra de los niños:

---

<sup>52</sup> Directora de la Escuela Hacia el Futuro de las hermanas Adoratrices.

En lo simbólico, la palabra, la expresión, la manera de hablar y de decir, manifiestan el conjunto de valores, de propuestas y de vivencias que los niños tienen. Su manera de decirse nos revela, en últimas, sus búsquedas, anhelos, alternativas, sueños y maneras de pensar. Por eso, queremos acoger la palabra y el grito que surgen desde su interioridad, darles importancia, reconocerles todo su valor y tratar de leer en ellos, las invitaciones y los llamados que nos hacen. (Montes, 1996, p. 6)

Cuando se escucha la voz de los niños se está acogiendo la vida misma que, sin lugar a duda, es una historia digna de ser contada (Barcena & Melich, 2014). Sin embargo, esa voz corre el riesgo de diluirse, en ese sentido, debe ser narrada para que comience a ser historia del hoy, del aquí, del momento presente. Es aquí donde se puede encontrar una relación directa entre narración y educación:

Se nos regaló la convicción de que eran ellos quienes habrían de irnos brindando las claves de cómo educarlos. Nuestra labor fue, pues, estar atentos al vivir de ellos, revisar cotidianamente sus reacciones y dejar entrever en ellas sus aspiraciones y necesidades. A través de encuentros, además, dejamos que fueran ellos mismos quienes nos hablaran de sus proyectos, sus sueños, sus gritos, sus dolores y sus alegrías. (Montes, 1996, p. 4)

En *El sueño de los niños. Narrativas de liberación. Niños de la calle*, un porcentaje muy alto de su contenido recoge textualmente lo que los niños piensan y sueñan, sus narrativas, en ese sentido podemos afirmar que el libro se aproxima a uno de los criterios propuesto por Voltarelli, Gaitán & Leyra, aunque no esté referenciado por ellas, aclarando, además, que no es un estudio etnográfico, para ser enmarcado como uno de los textos, de esta porción del mundo, que puede ser tenido en cuenta como ejemplo donde los niños son co-autores.

Los niños/as también son incorporados como co-autores en las investigaciones, sus narrativas son valoradas en la producción del

conocimiento científico. Son considerados como informantes calificados para trabajos etnográficos, debaten entre los pares y toman decisiones sobre la comprensión de los datos y escriben junto con las/los investigadores el texto de la publicación, entre otras acciones que hacen que los niños compartan responsabilidades con los adultos y se ponga en discusión el tema de las relaciones intergeneracionales. (2018, p. 294)

Es muy importante referenciar estos dos estudios porque en ellos se puede inferir un concepto de infancia, que rompe con la forma anquilosada en que institucionalmente son atendidos los niños, las niñas y los adolescentes. De forma paralela a estos estudios la nueva sociología de la infancia, que aún estaba en ciernes, advertía que la institucionalización de la infancia era más por conveniencia del mundo adulto que realmente en favor de esta, como podemos ver en los siguientes apartados:

La protección de los niños es la principal razón dada para restringir la libertad de los niños y, a su vez, se exige debido a la supuesta falta de responsabilidad, capacidad y competencia de los niños. Se considera que los niños tienen que 'madurar' antes de obtener la libertad de actuar en nombre propio. Son los adultos, principalmente los padres, a quienes se les asigna la tarea de cuidar, proteger y tomar decisiones por los niños. Si bien, por supuesto, es razonable en muchos sentidos proteger a los niños, debe agregarse que la protección se acompaña principalmente por la exclusión de una manera u otra; la protección puede sugerirse incluso cuando no es estrictamente necesario por el bien de los niños, sino que funciona para proteger a los adultos o las órdenes sociales de adultos contra las perturbaciones causadas por la presencia de niños. Este es exactamente el punto en el que la protección amenaza con deslizarse hacia una dominación injustificada<sup>53</sup>. (Qvortrup, 1997, p. 84)

Desde un punto de vista burgués, en el que la infancia, en

---

<sup>53</sup> Traducción nuestra.

virtud de modernas teorías pedagógicas y la propia práctica familiar, debe ser retirada del ámbito de lo público y protegida al calor del hogar y la disciplina paterna, la vida de los chicos y chicas de otros estratos sociales, especialmente los de la clase obrera, debe interpretarse ineluctablemente en términos de peligrosidad social. Finalmente, será éste paradigma socializador el que se imponga en Occidente, impregnando de aquí en adelante el concepto de infancia que nos va a legar la modernidad; la infancia de la protección, del afán normalizador en los comportamientos del niño, de la reclusión íntima y doméstica, en definitiva. (Rodríguez, 2000, pp. 107-108)

Contrario a lo anterior, en estos estudios se presentan dos experiencias institucionales<sup>54</sup> que abordan el tema de la participación y el protagonismo de la infancia, como principios y fundamentos de su quehacer educativo. “El querer ser de ellos también aparece a través de una misión en la sociedad. En ellos, viven las aspiraciones de ocupar un espacio, un lugar, desempeñar una labor y, además, habitar un mundo socioeconómico en el que todos tengan lo necesario. Es su sueño, un sueño, además, de toda la humanidad”. (Montes, 1996, p. 15). Veamos un ejemplo:

"Quiero ayudar a las personas...  
ayudar a mi hermano y a mi mamá a  
salir del vicio...  
Enseñar a los niños...  
Quiero trabajar para ayudarle a mi mamá... Quiero sacar a  
mi mamá adelante...  
Quiero ayudar a los enfermos...  
Ser servicial con la gente...  
Quiero ayudar a los niños de la  
calle... Quiero querer...  
Quiero construir un hogar...

---

<sup>54</sup> Fundación Cultural Germinando y Hogares Calasanz.

Quiero ser muy sincero..."<sup>55</sup>

“la participación está relacionada con la vida cotidiana, es decir, que todos los individuos, sin importar su edad, son capaces de formar parte de la vida social y buscar su relación con los demás” (Voltarelli, Gaitan, & Leyra, 2018, pág. 292).

### **EDUCACIÓN INTEGRAL PARA UN GRUPO DE NIÑOS, JÓVENES Y FAMILIAS DEL SECTOR DE LA GALERÍA CENTRAL DE PEREIRA (ARENAS, 1994)**

Este trabajo presenta la encomiable experiencia educativa, social y comunitaria de la Fundación Cultural Germinando en el sector de la Galería Central de Pereira. La mujer, madre de familia, se concibe como protagonista de esta propuesta, teniendo en cuenta la díada niño/familia, joven/familia se realiza un trabajo preventivo y proyectivo (Arenas, 1994) cuyo principio es el respeto por la persona, la comunidad y sus ritmos. Esto se logra por medio de actividades educativas, culturales y de promoción humana con las mujeres, los niños y las familias del sector. Así, se propende por recuperar la dignidad de la vida humana, golpeada por factores de deterioro social y humano, a través de la sensibilización, toma de conciencia y el compromiso para estimular la transformación de sus condiciones de vulnerabilidad (Arenas, 1994).

1. “*Aumento de la drogadicción*” en todas las generaciones que allí cohabitan, pero subsecuentemente en los niños.
2. “*Difícil acceso a la educación*”.
3. “*Mendicidad como fuente de ingresos*”; propiciando la explotación de los niños en la mendicidad.
4. “*Irresponsabilidad de los padres*”, la gran mayoría de ellos inmersos en el mundo del consumo de drogas.
5. “*Incremento del abandono del hogar por jóvenes, niños y*

---

<sup>55</sup> Palabra de los niños, tomado de Montes El sueño de los Niños, pp. 16-17.

*ancianos*”. Fenómeno que conlleva el aumento de los niños en situación de vida en calle.

6. “*Deserción escolar*”.

7. “*Abandono y explotación del menor*”. Explotación sexual especialmente de las niñas. 8. “*Currículo escolar no adaptado a las necesidades del niño*”.

9. “*Maltrato a niños y ancianos por parte de la familia*” (Arenas, 1994) Para desarrollar esta labor, la Fundación Cultural Germinando realizó un minucioso estudio de diagnóstico con su par las religiosas Adoratrices (Arenas, 1994) en el que de manera categórica se concluye que la problemática del habitante del sector es multicausal. Nueve de las 27 causas enumeradas en el texto de Arenas, afectan de manera directa y contundente a la infancia<sup>56</sup>.

La Escuela de Germinando es la estrategia insigne del proyecto “Educación integral para un grupo de niños, jóvenes y familias del sector de la Galería Central de Pereira”. Sin embargo, el reto fue mayúsculo ya que la asistencia a la misma por parte de los niños era muy intermitente, debido a que las mamás no se sentían convencidas de la necesidad de estudiar de los niños. La Escuela de Germinando tenía dos grados de escolaridad: preescolar y primero; mientras las Hermanas Adoratrices se encargaban de los otros grados de primaria, a partir de segundo grado (Arenas, 1994).

Por último, son de mencionar los tres pilares del proceso educativo planteado en el proyecto.

- a) La educación: generadora de espacios.
- b) La educación: ambiente para la autoestima.
- c) La educación: Espacio para la socialización.

La comunicación, la participación, el protagonismo, la

---

<sup>56</sup> Lo que está en cursiva es tomado textualmente del trabajo, lo que está en fuente normal son comentarios propios de los autores del presente artículo que complementan la realidad de la infancia y su diagnóstico, aspecto útil en la comprensión de las condiciones sociales y humanas de marginalidad vividas en el sector.

solidaridad son los medios para agenciar los cambios para el mejoramiento de las condiciones de vida. Educar con amor, cuando se aprende a amar se afianzan los valores, la dignidad, la tolerancia, la igualdad y la libertad. Al igual que desarrollar un currículo flexible y significativo, que responde a los retos para transformar la realidad significativamente (Arenas, 1994).

### **El sueño de los niños. narrativas de liberación niños de la calle (Montes, 1996)**

Este texto muestra la voz de los niños escuchada con sumo respeto y reverencia, podríamos decir, de manera sagrada: “En actitud de niños y pequeños, ante su vida y su mundo interior, optamos por ser sus discípulos y dejarnos guiar por ellos en este camino de vida al lado suyo. Poco a poco, nos fuimos adentrando en su lenguaje, sus costumbres, sus travesuras, sus conquistas, frustraciones y éxitos. Cada rostro de ellos empezó a tener nombre e historia concreta para nosotros” (Montes, 1996, p. 4). El libro está compuesto por cinco capítulos:

#### *1. “Quiero ser”:*

En el más profundo rincón de toda persona se esconde una aspiración. Esta aspiración es la que le permite mantenerse viva en medio de las adversidades, la que hace que exprese su propia visión de las cosas y la que la mueve a descubrir aquello que la hace única e irrepetible. Esta aspiración, nuestros niños la nombran como un querer ser. (Montes, 1996, p. 12)

La experiencia de no poder ser, ser negados, maltratados, de no ser escuchados, no contar con lo necesario para vivir, no ser amados, el no ser atendidos en sus necesidades, el no ser llamados por alguien con amor, no ser vistos... es la causante de irse a la calle. El instinto del ser humano es existir, irse a la calle es la búsqueda de otro lugar donde



vivir, donde el corazón puede latir a su propio ritmo. El niño de la calle está ávido de existir sin ser juzgado, sin ser rechazado, su voz clama por espacios distintos donde desarrollarse a plenitud. La verdadera misión con ellos consiste en permitirles expresarse abiertamente delante de nosotros sin que sientan miedo de ser condenados o rechazados (Montes, 1996).

## 2. *“A veces, no soy capaz”*

Esta expresión refleja la levedad de ser de los niños, es como la definición que han recibido y que continuamente tortura sus oídos, se la han escuchado a las personas importantes en su vida, quizás a la mamá, al papá, a un hermano mayor, en fin, a un referente significativo para ellos. Definitivamente uno niño se cree lo que le dicen, los niños a los que se refiere el libro tienen una muy baja autoestima, el refuerzo positivo de la confianza se le ha negado, caminan por el mundo solos tratando de resolver situaciones que no son propias de su edad. Esto hace que la definición que tienen de sí mismos es “no sirvo para nada”. Dice un rap compuesto por ellos mismos:

"Soy la droga  
te voy a destruir  
su nombre es marihuana, el papá  
el bazuco, la madre la heroína, yo  
palié con James tun y a todos tres  
los dejé en la calle" (Canción de  
rap. Los niños) (Montes, 1996, p.21).

## 3. *“Si alguna persona me llevara como hijo”*

Su anhelo más grande es poder ser hijo, ser hijo implica ser recibido, ser acogido. Ser hijo conlleva ser protegido, todo hijo debe ser custodiado para que pueda desarrollar a plenitud toda su humanidad, el hijo quiere vivir la

hospitalidad que le permita sentirse a gusto en el mundo para explorar y descubrir por sí mismo la constante novedad. Por eso en este capítulo se expresa que la misión de Hogares Calasanz es brindarle al niño una familia para que el niño sienta que es hijo, por eso el modelo propuesto de intervención es el modelo familiar, lejos de un internado tradicional, los niños sienten que hacen parte de una familia.

#### 4. *“Todos nos tenemos que ir a la calle a buscar”*

El abandono no es el que los niños asumen en la calle, incluso, se afirma que irse a la calle es la única salida humana que tienen para no dejarse aniquilar por su propia familia (Montes, 1996).

A decir verdad, los abandonos que más nos angustian no son los que experimentan los niños en las calles. Los abandonos que han de ser combatidos cuanto antes son los que los conducen a hacer de la calle su espacio vital; son los más preocupantes porque son los que nadie ve y los que, inconscientemente, todos, en esta sociedad, estamos reproduciendo (Montes, 1996, p. 49).

¡Cuántos niños abandonados que aún no tienen la fuerza de irse a la calle y gestar su propia vida! (Montes, 1996, p. 50).

La definición que tienen los niños de la calle no es el lugar peligroso que nosotros nos imaginamos, sino un espacio de total libertad, como vemos en esta anécdota y reflexiones que Montes nos narra:

Mientras conversábamos, mi estúpida pregunta: - ¿Tú, dónde vives?

Él, con espíritu amplio, con una mirada dirigida al cielo y sus manos indicando la grandeza de lo que habita: -Yo vivo en la casa más grande de todas, la lleca (la calle) (Montes, 1996, p. 52).

Hay algo de lo que cada vez nos van convenciendo más los niños. Aquellos que han pasado por la vida en la calle, guardan frente a ella un atractivo, un enamoramiento, una fuerte ansiedad. La total libertad, el ser hijos de la casa más

grande de todas, es una fuerte seducción en su interior (Montes, 1996, p. 53).

Comprendemos por qué a la más mínima desazón interior o sensación negativa, que les despierte nuevamente alguna de las experiencias vividas en sus familias, los niños vuelven a la calle, dejando las seguridades y atenciones que tenían en el Hogar o instituto de asistencia (Montes, 1996, p. 53).

##### 5. *“La casa del padre es libertad”*

Por lo que se aprecia en el texto El sueño de los niños, narrativas de liberación. Niños de la calle, la palabra que más se repite en sus testimonios es la palabra libertad. Unida a la libertad está la verdad, esto sí que lo tienen claro los niños: “- Si uno fuma marihuana y no dice, no lo pueden ayudar. Los niños ya saben que el valor fundamental que nos anima en nuestro proceso pedagógico es la verdad. Se le pide al niño que, sea la que sea su realidad, haya pasado lo que haya pasado, sea verdadero en lo que él es y en lo que hace” (Montes, 1996, pág. 78).

Por último, la felicidad, que completa una triada: libertad, verdad y felicidad:

"Se siente feliz de cambiar de vida". Nuestro proceso de hogares como un proceso educativo, busca crear un estilo de vida. Es una nueva manera de vivir, basada en la verdad y la alegría, la que lentamente va generando en los muchachos nuevas experiencias interiores y sanaciones en su dolor. La cotidianidad, la convivencia y los quehaceres diarios se convierten en una escuela para la vida. Por esta razón, nuestro proyecto educativo no está desligado de la vida. Éste se encuentra totalmente enraizado en la vida diaria de los menores (Montes, 1996, p. 70).

## ANÁLISIS CATEGORÍA FAMILIA

Uno escollo al que nos enfrentamos cuando intentamos abordar el análisis de una categoría es fragmentar los relatos

de vida, lo soslayamos al reconstruir la estructura diacrónica de los relatos, de esta manera nos percatamos que los acontecimientos más importantes tienen una sucesión en el tiempo (Bertaux, 2005). Por otro lado, todas las categorías tienen puntos que denominamos “conurrencias”, esto es: referencias que pueden ser analizadas en diferentes categorías, ratificando el carácter holístico de nuestro estudio.

Las categorías definidas en la investigación “Infancia Acunada. relatos de vida, de jóvenes adultos profesionales con experiencia de vida en calle en su infancia.” son: familia, educación, proyecto de vida y valores. En este artículo analizamos la categoría familia.

Para decidir los tres relatos de vida, hemos hecho un proceso previo de discernimiento que permitió la identificación de estos en un universo no muy prolijo, quizás este fue el primer óbice que tuvimos que resolver. Bertaux afirma que “las primeras entrevistas son, en general, desde el punto de vista del investigador, las más ricas en descubrimientos, informaciones y significados nuevos” (2005, p. 75) siendo este el caso nuestro.

Tres relatos de vida permite consolidar el modelo de análisis mediante la comparación continua que se debe hacer simultáneamente desde el comienzo de la recopilación de los testimonios.

Así pues, la cuestión del análisis se hace mucho más precisa: no se trata de extraer de un relato de vida todos los significados que puede contener, sino sólo los pertinentes, los que pueden ayudar al estudio del objeto de investigación y que adquieren en este caso la condición de indicios...el objetivo es proponer un modelo de análisis válido no para cualquier relato de vida aislado, sino un modelo de análisis destinado a explicitar lo que cada uno de los relatos de vida recopilados a lo largo de una investigación etnosociológica contienen de elementos pertinentes de información y de significado, con el fin de poder relacionarlos mediante el análisis comparativo. (Bertaux, 2005, p. 74)

Dentro de lo metodológico, lo primero que hicimos fue transcribir los relatos de vida, lo consideramos fundamental, nos permitió profundizar, no solamente lo textual, sino también la tonalidad, los silencios y los estados emocionales de la persona entrevistada. Habiendo hecho esto de manera esmerada fue posible identificar indicios que consideramos muy importantes y que se convirtieron en el eje de nuestro análisis.

## ESTRUCTURA DIACRÓNICA

Cuando teníamos esto listo, procedimos a hallar la estructura diacrónica de la historia reconstruida. Dice Bertaux que esta estructura diacrónica, sea quien sea el analista y sus orientaciones hermenéuticas, los resultados serán los mismos, pues dicha estructura goza de una objetividad discursiva (2005, p. 80).

En el siguiente cuadro podemos ver el período cronológico (distinto al diacrónico) de cada una de las experiencias de los relatos de vida, visualizamos de qué año a qué año vivieron en el sector de la Galería Central de Pereira: en el relato 1 y en el relato 3, su presencia en el sector es casi desde meses de nacidos y en el relato 2, su presencia es a partir de los 11 años<sup>57</sup>.

**Figura 15.** Rango de investigación



<sup>57</sup> En la entrevista se puede inferir que en sus primeros años de vida vivió en una zona marginal, El Cartucho en Bogotá. Con una estructura urbana y social similar a la Galería Central de Pereira.

Cuando analizamos el tiempo histórico colectivo y lo comparamos con él y el tiempo biográfico de los relatos de vida, queremos mostrar dos acontecimientos, de muchísimos, que afectaron directamente a los tres personajes de los relatos de vida, en el período de tiempo específico de su hábitat en la Galería Central. En primer lugar, vamos a presentar el terremoto, de 6,5 grados de intensidad en la escala de Richter ocurrido el 8 de febrero de 1995. Este fenómeno afectó notablemente el Sector, aunque de tiempo atrás ya se venía proponiendo, incentivó a las autoridades de la ciudad para adelantar un Plan de Renovación Urbana que, dentro de las muchas necesidades, se estableciera una estrategia de intervención social de la infancia del Sector liderado por las tres instituciones antes mencionadas. El segundo hito, el asesinato de un niño del sector, compañero de las dos damas de los relatos de vida, el cual participaba asiduamente del programa del Hogar de la doce. Hecho ocurrido el 5 de octubre de 1994, como podemos apreciar en el siguiente reporte de prensa, Diario del Otún, 6 de octubre de 1994:

**Figura 16.** Noticia.



Esta noticia no es aislada. Muchos niños de la Galería

fueron víctimas de tan execrable crimen. Esto evidencia un ambiente de deterioro social bastante escabroso. Los dos acontecimientos nos permiten dimensionar el paisaje social que sirve de fondo a las experiencias de los relatos de vida. “El tiempo histórico es un tiempo vivo, es también el tiempo del cambio social” (Bertaux, 2005, p. 85), pero el cambio social no sobreviene por sí mismo, son las interacciones existentes y los procesos colectivos que desembocan en los itinerarios individuales. Todos esos fenómenos transforman considerablemente la morfología social de una comunidad, por esta razón debemos afirmar categóricamente que un relato de vida, si no se sitúa en el tiempo histórico colectivo, no se puede entender (Bertaux, 2005).

### INDICADORES SOCIALES DEL SECTOR DE LA GALERÍA

A continuación, algunos indicadores sociales que nos permitirán comprender mejor este análisis de la categoría Familia en los relatos de vida:

Este primer indicador nos muestra la población entre 0 y 19 años en el sector de la Galería Central de Pereira. (adaptada por nosotros, de Mejía, 2001).

**Tabla 10.** Indicadores

<b>Edades</b>	<b>Niños</b>	<b>Niñas</b>	<b>Total</b>
0 a 4	60	80	140
5 a 9	68	55	123
10 a 14	53	37	90
15 a 19	61	67	128
			481

A continuación, la cobertura de los programas sociales en el proyecto de renovación Ciudad Victoria.

**Figura 17.** Fundación Cultural Germinando y Alcaldía de Pereira.

Programas sociales Y tipos de beneficiarios	Cantidad de beneficiarios según Censo 2001	Total de Cobertura	
		beneficiario en 2003	2001-03 (porcentaje)
Habitantes de la calle vinculados a Programas de resocialización a través del Centro de Atención y Acogida.	2.500	3.636	100
Inquilinos o residentes reubicados con Apoyo de la alcaldía.	1.100	1.000	91
<b>Niños de la calle entre 0 y 14 años</b>	<b>120</b>	<b>74</b>	<b>62</b>
trabajadores y trabajadores sexuales vinculados a programas productivos.	108	80	74
Recicladores organizados en Cooperativa Coambiental (69 en 2003) y vinculados a labores de aseo (11 en 2003)	200	80	40
Vendedores ambulantes reorganizados en bazares populares: Ciudad Victoria (57), El Repuesteros (44), Bodega La 37 (202)	700	302	43
Total población beneficiada	---	5.172	---

Por último, mostramos el número de referencia categoría Familia y su respectivo porcentaje en relación a la totalidad de los relatos de vida.



**Tabla 11.** Referencia Categoría familia por c/u de relatos y su porcentaje

<b>Relato</b>	<b>Número de referencias</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Relato 1</i>	19	17,91%
<i>Relato 2</i>	18	28,14%
<i>Relato 3</i>	19	5,9%
<b><i>Todos los relatos</i></b>	56 referencias codificadas	N.A.

## INDICIOS

En un proceso de sucesión de lecturas de cada uno de los relatos de vida, hemos identificado que, en la categoría familia, se dan indicios “que remiten a un mecanismo social que ha influido en la experiencia vivencial” (Bertaux, 2005) y que hemos denominado circunstancias contrapuestas de carácter negativo en el relato 1, familia/abandono; en el relato 2, familia/consumo de sustancias psicoactivas y, en el relato 3, familia/frustración proyecto de vida.

### **Relato 1. familia/abandono**

#### *1. Primera infancia (0 a 6 años):*

Yo nací en Calarcá Quindío, producto de una relación fuera de la relación socialmente aceptada; ella tenía su pareja y tenía otra hija, que hoy es mi hermana, ella (mi mamá) le es infiel a su esposo con otro señor del cual quedó embarazada.

Lo que me dicen es que mi mamá llega, hoy yo hago la lectura que seguramente por sus condiciones, me deja, dicen que debajo de un colchón y que se va y que lo que me daba de alimento durante ese mes era café, encuentran un tetero lleno de café, ella se va, desaparece y una familia de negritos escuchan, como siempre el chisme, que una señora llegó con

una bebé y salió y se fue y la bebé quedó llorando, en ese momento entonces entran a la habitación, me acogen, una de las chicas, sin dimensionar que lo que se va a encontrar es una bebé, un ser humano, empieza como a “muñequear” conmigo (Relato 1. Referencias 1 y 2).

- Nacimiento en pueblo Calarcá, Quindío.
- Fruto de una infidelidad.
- Tiene una hermana biológica, por parte de la madre.
- Migración del pueblo a la ciudad de Pereira, Risaralda, a la Galería Central; a una de sus residencias.
- Dejada en condiciones precarias: en un colchón y con una inadecuada alimentación.
- Abandono de la mamá: “se va”, “desaparece”.
- Acogida por una familia afrocolombiana.
- “Sofía”, hija de la familia que la acoge “comienza a muñequear conmigo”.

## 2. *A partir de los 7 años, “conciencia e institucionalización”:*

Yo ya a los 7 años, me empiezo a ver diferente a ellos, yo bien blanquita y ellos negritos, entonces me empiezan a decir que mi mamá me dejó, que ella era muy mala... y que siempre la buscaron para que ella los apoyara, por ejemplo, con la leche y todas esas cosas, pero que ella nunca había accedido, eran pues (los comentarios) que yo recibí. Yo siento que la gente que también me quería, pero también, como error, tenían la intensión que yo no quisiera a mi mamá, para poder que yo siguiera con ellos, porque seguramente, porque si yo hubiera tenido una relación con mi madre, hubiera generado ese vínculo y seguramente me hubiera ido con ella. Yo siento que empecé a odiar a mi mamá, la odiaba, la veía y me daba fastidio, daba asco, ella me perseguía, ella me empezó a perseguir, literalmente, a contarme su versión. Recuerdo mucho una imagen donde me ponen a escoger si me voy con ellos o con mi mamá y yo salgo en brazos con los negritos con los que yo me había

criado, en ese momento Bienestar Familiar no hacía control con el tema de los menores de edad, por lo menos a como estamos hoy, entonces ellos así, muy folklóricamente, me bautizaron y me pusieron el apellido de ellos (Relato 1. Referencia 3).

Mi mamá siguió, como que quería estar pendiente de mí, pero nunca se lo permití y luego, ella andaba con mi hermana, con la que les dije al principio que tenía, mi hermana me lleva 2 años, a ella también se la llevaron para el hogar, pero nunca con mi hermana se generó ese vínculo afectivo, pues yo culpaba a mi hermana de que mi mamá me hubiera dejado a mí y a ella sí se la hubiera llevado. Como mediaba todo lo que me habían dicho, entonces ese vínculo nunca se generó, yo veía a Claudia, y de hecho hoy si puedo ayudarla la ayudo, pero cómo podría ayudar a otra persona ya que el vínculo con ella no se construyó, yo pienso que no es la sangre la que nos obliga a ese vínculo sino todo ese acompañamiento, ese transmitir ese amor que nos hace realmente ser familia (Relato 1. Referencia 4).

- Echa de ver la diferencia étnica a los 7 años.
- Rivalidad “familia que la acoge” vs. “madre, familia biológica”.
- A su propia madre: “la odiaba, la veía y me daba fastidio...”.
- Conciencia de optar por la “familia que la acoge”.
- No control ICBF<sup>58</sup>: “me bautizaron y me pusieron el apellido de ellos”.
- Ningún vínculo con madre biológica y hermana de sangre.
- Institucionalización a partir de los 7 años.
- Comparte hogar de protección con su hermana.

### *3. Posibilidades de adopción: negada, esto después de los 10 años:*

...Al mismo tiempo se aparece la oportunidad que una familia me adopte, pero yo ya estaba como acostumbrada a la

---

<sup>58</sup> Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

vida del hogar, también a la libertad en muchas cosas, muy diferente a irme a una casa con unas personas desconocidas, con unos hábitos y unas costumbres diferentes (Relato 1. Referencia 5).

- Posibilidad de adopción. Después de los 10 años.

4. *Proyecto de vida: “Quiero tener una familia funcional” a partir de los 15 años:*

...Porque pues era la persona que no contaba con la familia funcional que en ese momento todo el mundo reconocía: mamá, papá, tías y los primos, yo tenía una familia, pero una familia diferente, siempre soñé con tener una familia funcional, esa que yo no tuve, ese es como uno de los sueños, uno de los proyectos. Entonces el proyecto de vida en el colegio siempre dije: quiero tener 3 o 4 hijos, casarme, quiero ser especialista, quiero estudiar y siempre, siempre estuvo eso dentro de mi proyecto (Relato 1. Referencia 6 y 7).

- Proyecto de vida: familia funcional y estudio.

5. *“Quedo en embarazo, al iniciar universidad”:*

En quinto semestre quedo embarazada, quedo embarazada de un hombre con el que nunca establecí una relación que fuera como sería formar, que ni siquiera el padre lo conocía, quedo embarazada y empiezo a experimentar como ese abandono, en el sentido de que yo dije “juepucha” esa familia que me soñé, todo ese mundo que yo me arme en mí cabeza, no va estar porque, pues, el papá hoy lo considero que en medio de sus dificultades, pero no ha sido una figura, pues, que acompañe como a mi hijo, digamos que ahorita lo considero más como un proveedor económico, quien le brinda ese apoyo al niño es la familia paterna... sentir que defraudé al padre, que lo decepcioné, que entonces ya no

podía estudiar, que todos esos sueños, que todo eso se me acababa, es lo primero que uno piensa o en ese momento, en lo que yo pensé es tengo que abortar, pero a la vez cuando yo recuerdo que me dio la bendición a mí vientre, me dice que ese hijo va ser mi motor para la vida, pues eso como que me permite como nuevamente respirar, sin embargo, fueron unos momentos muy difíciles. Yo me veía muy joven, tenía 20 años, y me veía mucho más joven de 20 años, entonces sentía el rechazo en la universidad, esta niña cómo se dejó embarazar, mire tan jovencita, cuando iba a las citas a la EPS, las señoras que ya eran mayores, entonces me miraban y experimenté como ese rechazo, entonces me ponía la ropa más grande, como para que no me vieran y como yo soy delgada, entonces eso me permitía que no se me notara, siento que también ahí empecé a rechazar a mi hijo, hoy ya sé que se gestaron como esas cosas y obviamente he tenido que reestructurar esa parte y acompañarlo mucho más para que el sienta una mamá más sana, centrada emocionalmente. Bueno, tengo al bebé, para mí fue difícil tenerlo, vuelvo y le repito, pues no tenía quién me acompañara bien en ese acompañamiento, del padre recibía el apoyo, pues, económico, también emocional, pero yo veía cómo mis amigas, que habían quedado embarazadas, su mamá estaba ahí y trasnochaba con ellas, en cambio yo trasnochaba sola en la clínica, yo sola porque el papá tampoco me acompañaba y físicamente estaba cansada, emocionalmente también porque me sentía deprimida, bueno entonces ya. No sabía hacer una sopa, no sabía bañar al niño, no sabía qué hacer por ese bebé, que yo sentía que se me iba a desbaratar ahí, a los 7 meses la abuela paterna me dice que sí, que ella me va ayudar, pero que la forma de ayudarme es llevármelo al niño (Relato 1. Referencias 8 y 9).

- Embarazo: relación casual-infidelidad.
- Piensa la opción del aborto.
- “Empecé a rechazar a mi hijo”. Abandono del hijo desde el vientre.

- Rechazo a la gestación por soledad y no acompañamiento, contrario a lo que veía en sus compañeras embarazadas.
- Cansancio físico y mental. Sentimientos de depresión. No sabía qué hacer.
- Ayuda económica de parte de la familia del papá.

6. *¿Abandono del hijo? “Vergüenza... Dignidad... Coraje... Autenticidad”*. (Brown, 2010)

Entrego al niño, fue difícil, además porque me encontré nuevamente con esa situación mía, que yo me sentí una mamá que abandona, como hizo mi madre conmigo. Yo dije Dios mío voy a perder a mi hijo, y entonces se lo entregué a la abuela, y en realidad sentí como un respiro, a pesar de que tenía esos otros pensamientos, pero necesitaba recuperarme, el papá del niño, digamos que tuvo palabras muy fuertes conmigo, la familia de él también, me decían que yo era una recogida, que yo no valía, que mire que yo cómo era capaz de entregar mi hijo, a pesar de que ellos mismos me dijeron que se los dejara llevar, a la vez me juzgaban por eso, no me permitían verlo adecuadamente, ellos tienen unas costumbres con respecto al alcohol, y como que tomar mucho, eso me preocupaba mucho con el niño, pero sabía que de pronto económicamente y emocionalmente él podía estar un poco más acompañado allá, empiezo a terminar la universidad, tengo claro que una vez termine la universidad voy a ir por mi hijo, pero pasan dos años y en ese tiempo vi muy poco a mi hijo, entonces empecé a pensar voy a perderlo, voy a perderlo y hablo con la abuela y le digo voy a ir por el niño pero no, nunca iba, porque me daba miedo y además yo pensaba cómo voy hacer con el niño acá; ya un día, se da la oportunidad, un conductor donde yo estaba realizando la práctica en ese momento, me llevó a Bogotá, toco la puerta y me traigo a mi niño, la abuela de pronto con una actitud muy maluca, muy fuerte, pero yo me traigo al niño y empiezo (Relato 1. Referencia 9 y 10).

- Entrega al hijo a la abuela paterna. (“Abandono” propio hijo).
- Siente repetir su propia historia a través del hijo. (Vergüenza).
- Al entregar a su hijo descansa, se recupera física y psicológicamente. (Autenticidad, dignidad).
- Se siente juzgada por su condición de haber sido una niña abandonada. (Vulnerabilidad).
- El estudio como proyecto de vida para reencontrarse con su hijo. (Coraje).
- Sintió miedo y le costó mucho la decisión de ir por su hijo, pasaron dos años, pero al fin sintió la fuerza y fue por él. (Coraje y decisión).
- Empieza la vida con su hijo. Familia monoparental.

### *7. Logros, limitaciones, aceptación de la realidad y sanación interior:*

El niño desde los 6 años ha tenido que hacer cosas muy independientes. Pero yo siento que he sido una buena madre, pese a que me falta mucho por mejorar. Es un niño que resuelve conflictos, es un niño que yo lo siento feliz; obviamente, tendrá sus cositas, pero él es un niño que amo mucho y que yo siento que él también. Que él también siente que yo lo amo.

Digamos que también ellos con sus dificultades me imagino, pues hemos cometido errores con la pareja, entonces ese sueño que yo tenía también de tener mi esposo, tener mi familia funcional, digamos que no se ha podido materializar.

De esas metas que yo he tenido siempre en mi proyecto de vida es como la que falta, pues la de mi hijo ahí lo estoy llevando para que sea un hombre, un buen ser humano, que le sirva a la comunidad, a la sociedad, ese sueño lo estoy trabajando.

Soy una mujer muy organizada en mis tiempos y eso es lo que le inculco también a mi hijo, la puntualidad, la organización, metódica en la organización de mis actividades y emocionalmente.

En los momentos difíciles digamos que culpaba a mi

madre por no haber estado, entonces esos vacíos eran por ella, cuando ella muere a la edad de 13 años míos, yo siento un descanso, no sé, siento un descanso, ella muere y yo ya como que la perdono y a raíz también como que de mi carrera siento que es, era una mujer con dificultades que no tuvo la posibilidad de elegir y cuando una persona toma una decisión bajo condiciones extremas, eso no es una elección, uno decide cuando está con las condiciones adecuadas para elegir y con sus facultades, una persona bajo la droga o sea esta alterada en su sistema nervioso, entonces también no es funcional, entonces seguramente ella no pudo tomar decisiones adecuadas, porque para un ser humano una persona que salga de su cuerpo es un ser muy valioso, tiene que estar muy, haber estado muy afectada para que no hubiera sido capaz de estar conmigo, entonces eso hoy me hace ser más tranquila (Relato 1. Referencias 11-13).

- Hijo independiente, capaz de resolver conflictos.
- Hijo feliz, con capacidad de dar y recibir amor.
- Aspiración a un proyecto de vida de pareja estable.
- Ser organizada y metódica.
- Aceptación y perdón a su propia madre. Colocarse en el lugar de ella.
- Verdad que genera tranquilidad.

## **Relato 2. familia/consumo de sustancias psicoactivas:**

### *1. Comienzo una nueva vida con mamá y padrastro. Al vaivén de ellos llegamos a la Galería:*

Mi padrastro fue respetuoso conmigo eh, mantenía mucho la distancia entre nosotros, y entendí, pues yo pensaba que era porque no me quería, pero yo entendía qué era, él me explicó, entendí que era por respeto, eso me gustó mucho, sin embargo, por todo el proceso de abandono yo me sentía como sola, me sentía fea, siempre me hacían sentir ese tipo de cosas ya después ellos decidieron que nos íbamos a venir a vivir acá a Pereira, porque los familiares de mi padrastro



tenían un restaurante aquí, en la vereda El Manzano, entonces íbamos a administrar el negocio. Efectivamente, nos venimos para acá, estuvieron trabajando ahí, un tiempo yo también les ayudaba, me gustaba mucho porque era una especie de finca, entonces tenía que interactuar con los animales y cuidar niños pequeños, siempre, pues, me tocó cuidar a mi hermanito, luego ya estaba mi hermanita, luego mis primos.

Ya cuando estaba mi padrastro un día empecé a notar algo como extraño, porque ellos decían que se iban a ir a hablar con Marta, pues ahora entiendo que era ir a consumir marihuana, pero pues ellos le llamaban así para despistar al enemigo, entonces yo sentía un olor extraño, yo veía que era como un cigarrillo, extraño, pero yo no sabía en realidad, entonces un día yo le pregunte a mi mamá que eso qué era y ella me dijo que era algo bueno que eso los ponía chéveres, que eso no hacía daño, entonces yo me la creía, ya un día terminaron mal las relaciones entre mi padrastro y la hermana que era la dueña del restaurante y nos sacaron de allá, nos fuimos para otra casa, mi padrastro empezó a trabajar en un asadero que se llamaba Zarpollo, y en búsqueda de la marihuana se fue a la Galería a conseguirla y empezaron a como meterse en el mundo del bazuco y no sé qué, entonces él se empezó a quedar días, pues no iba a la casa, mi mamá se iba supuestamente a buscarlo y se quedaba en lo mismo, entonces yo me tenía que quedar con mis dos hermanitos yo sola, tenía más o menos once años.

Llegó mi padrastro diciendo que ya había encontrado para donde irnos, empacó todas las cosas en un Jepp y nos llevó a vivir a la Galería. Cuando pues llegamos a la Galería, para nosotros era muy extraño todo porque nos tocaba vivir en una sola habitación, vendieron todo, teníamos una mesa con la estufa ahí en la habitación con los colchones en el suelo, el baño era compartido con toda la gente, pues un mundo del que uno no sabía hasta que lo vive y ya empezamos.

Ellos trataban de taparnos un poquito lo que en realidad íbamos a empezar a vivir, pues en realidad no les duró

mucho, porque mi padrastro, empezó pues a consumir... ya luego, pues mi mamá, pero me decía, que era marihuana (Relato 2. Referencias 8-12).

- Migración de Bogotá a Pereira. Como administradores de un restaurante. (Desplazamiento, trabajo).
- Comienza a darse cuenta del consumo de su mamá y padrastro, incluso a pesar del intento de ocultamiento por parte de ellos.
- Concepto de la droga por parte de la mamá: “ella me dijo que era algo bueno, que eso los ponía chéveres, que eso no hacía daño”.
- Padrastro llega a la Galería en busca de la marihuana.
- Ingreso al mundo del bazuco.
- Abandono del hogar por parte del padrastro que se quedaba días por fuera.
- La mamá se iba en busca del marido a la Galería y también se quedaba allí.
- La niña tenía que asumir la responsabilidad de cuidar a su hermanito.
- Empiezan a vivir en la Galería, condiciones muy extrañas, en un solo cuarto, en un colchón y con baño en común.
- Querían ocultar la realidad, pero fue imposible, porque el consumo empezó a ser mucho más intenso, por parte del padrastro y la mamá.

## *2. Consumo social de drogas: empecé con el cigarrillo, después marihuana y pegante. Vida en calle. Abandono:*

Ellos se fueron metiendo en ese mundo. A nosotros nos dejaron totalmente solos, solo estábamos mi hermanito y yo, pues empezamos, digamos a tener amistades, los niños que estaban en ese mundo, y nos empezaron a llevar primero a consumir cigarrillo, a consumir cigarrillo, luego a probar la marihuana... momentos entonces, donde pegante, inhalar, chupar pegante.

Y estuvimos en ese, en ese bastante tiempo... ya luego

mis papás, mi papa empezó a estar en la cárcel... y pues no salía de allá, y mi mamá consumía, pues metida en el consumo totalmente. Nosotros solos. Entonces de ahí empiezan los abusos, porque pues los lugares donde uno vive pues son residencias ni donde seguro tienen las puertas, entonces pues cualquiera puede acceder a la habitación, entonces somos, pues en ese entonces somos manoseados, tocados, abusados, bueno unos más que otros (Relato 2. Referencias 13-14).

- Mamá y padrastro totalmente metidos en el mundo del bazuco.
- Abandono: nos dejaron totalmente solos.
- Amigos, otros niños que los inducen a las drogas, es lo que se denomina: consumo social.
- Abusos, sin duda alguna, de carácter sexual.

### 3. *“El padre se volvió mi papá”. El estudio tabla de salvación:*

Yo le decía al padre que por favor me ayudara que yo no quería vivir más en la calle, que estaba cansada, que me llevara para el hogar, pero quería estar con mi mamá, entonces mi mamá ya estaba pues consumida, en las drogas, entonces, hicieron todo lo posible, recuerdo que eso fue muy lindo porque ya después, mi hermanito empezó ir al hogar de la doce, entonces yo estaba tranquila porque él ya podía comer algo.

El padre se volvió mi papá, me ayudaba en todas las maneras habidas y por haber, para yo sacar adelante el colegio. Dándome mucho ánimo, nunca me recrimina nada, siempre me apoyó, o sea es el ángel que Dios pone en la vida, le debo todo, el padre nos acogió, en un apartamento nosotras solas juiciosas, todas estudiando. Mi hermanito estaba en el hogar de los niños supremamente inteligente, y así fuimos pasando la adolescencia todos juntos estudiando.

Mi mamá seguía pues en el mundo de las drogas, ya prácticamente en la indigencia, mi papá, el padrastro mío, pues que fue que nos llevó como a todo esto, él se

desapareció y luego aprecio muerto en Bogotá.

- Deseo de salir de la calle y cansancio de estar en ella.
- Quería estar en el hogar, pero con mi mamá.
- Alegría de saber que el hermano estaba en el hogar y recibía alimento.
- Encuentro de un referente afectivo, que ayuda de todas las formas e incentiva para el estudio.
- El estudio el centro de la vida.
- Mamá indigente. Padraastro desaparecido y muerto.

### **Relato 3. familia/frustración “proyecto de vida”**

#### *1. Primera infancia:*

Mi mamá que nos llevaba a la guardería donde me quedaba todo el día.

Mi mamá a veces me llevaba a la Galería al Centro, a trabajar, entonces ella como recicla. Recuerdo como muy fugaces de cierto. Todos mis hermanos pasaron por Bienestar Familiar y por los hogares Calasanz.

Y mi mamá ocasionalmente me llevaba a los hogares.

Pero como yo cuando estaba en la casa no estudiaba porque mi mamá no tenía con qué darme al estudio, ni nada.

- Beneficiario de guardería.
- Mamá recicladora.
- Acompaña a la mamá a trabajar. Sector Galería.
- Todos los hermanos en protección del Estado. ICBF.
- Institucionalización de los hermanos Hogares Calasanz.
- No podía estudiar por la situación económica.

#### *2. “Cuando salga trabajar y mantener a mi mamá”:*

Y yo sabía que yo estaba allá porque tenía que estudiar. Una vez estando en Combia no me acuerdo hablando con un compañero del hogar y yo le decía eso yo tengo que estudiar

y cuando salga a los 18 años trabajar y mantener a mi mamá (Relato 3. Referencia 7).

- Proyecto de vida: Estudiar y mantener a mi mamá.
- Habla con un compañero. (Importancia de no callar).

### *3. Creo que es constitución genética:*

Otra cosa que a mí tampoco nunca me llamó la atención las drogas. Que puede tener alguna relación de pronto genética. Mi mamá no se toma una gota de alcohol nunca. A mí no me gusta, cuando probé la marihuana no me gustó (Relato 3. Referencia 9).

- No le llamó la atención las drogas.
- Ejemplo de la mamá: ¡mamá no se toma una gota de alcohol nunca.
- Probé y no me gustó.

### *4. Tuve que meter a uno de mis hermanos a la cárcel:*

Bueno cuando estoy en la universidad tuve muchos procesos muy delicados, mi mamá tenía muchos problemas con uno de mis hermanos, eso me afectó fuerte. Pero yo creo que había fortaleza, ya había fortalecido tanto mi proyecto de vida que yo no lo abandono, fácilmente. Por mi mamá tuve yo que adelantar una investigación contra un hermano por violencia de género, violencia hacia mi mamá. Violencia intrafamiliar. Yo metí a mi hermano en la cárcel, yo fui allá y tuve que hacer derechos de peticiones, tuve que testificar, tuve que dar una orden de captura, ir con los policías judiciales a que lo capturarán. ¡Mejor dicho! ¡De todo de todo! y todo eso lo tuve que hacer mientras estaba en la universidad, tanto en parciales, como entregando trabajos y haciendo cosas (Relato 3. Referencias 11-12).

- Denuncia por violencia intrafamiliar contra la mamá a

un hermano.

- El hermano es llevado a la cárcel.
- Proceso judicial en medio de mis responsabilidades en la universidad.

*5. Y ella sigue reciclando. Es el único objetivo que no he podido lograr porque usted no me deja lograrlo (entonces es frustrante también):*

Hoy en día pues doy gracias a todo que lo que yo me propuse a los 7, 8 años de salir adelante y poder ayudar a mi mamá hoy en día lo puedo hacer, hoy en día discuto con mi mamá por eso, le digo mamá a usted no le hace falta nada porque yo a usted le puedo dar todo, todo. (Risa) Entonces ya no. Y ella sigue reciclando (risas). Entonces es frustrante también. Mi mamá es la única mujer que a mí me pone a llorar. Literal, literal. Yo no lloro por casi nada, antes de chiquito era muy llorón. Pero hoy en día mi novia me dice amor yo a usted nunca lo he visto llorar en seis años que llevamos de relación. Pero mi mamá a mí me pone a llorar, con eso, con que hoy en día ya es uno cuidándola, ya es uno tratando de demostrar que mire, mire, mire es que este era mi proyecto de vida, este era mi objetivo y es el único objetivo que no puedo lograr porque usted no me deja lograr (muchas risas). Pero bueno ahí vamos y por lo menos sé que ya ella puede vivir tranquila, ya tiene una casa mucho mejor de lo que la tenía antes. Ya ella hoy en día, por ejemplo, a veces me decía, una vez estamos alegando, a es que usted es muy buen hijo y todo, pero... no me acuerdo de qué más fue lo que me dijo yo hasta buen hijo y ya me emocioné, y listo a mí no me intereso nada más (risas). Ella me dice. Una vez me decía mijo a mí me parece tan raro con usted la plata últimamente no me está rindiendo o viendo que yo con usted no tengo nada de gastos. Yo con usted no tengo nada en qué gastarme la plata (risas de satisfacción). Entonces a mí eso me da mucha alegría, pensar que antes, que hoy en día, mi mamá

puede decir yo le voy a regalar esto a esta persona, le voy a dar a esta persona (Relato 3. Referencias 13-17).

- Lo que pensé a los 7, 8 años lo he logrado. Salir adelante y poder ayudar a mi mamá.
- Frustración porque la mamá sigue trabajando. Es recicladora.
- Quiere que su mamá acoja su proyecto de vida, pero ella no le hace caso, sigue reciclando.
- Es tan frustrante que es la única persona que me hace llorar.
- Lo consuela saber que la mamá lo tiene en el concepto de muy buen hijo.
- Hijo que siente que cuida a su mamá y está pendiente de ella. Mejora la calidad de vida de la mamá.
- Siente alegría de que la mamá esté en mejores condiciones, sea feliz y pueda ser solidaria con sus amigas.

## CONCLUSIONES

Podríamos sacar las conclusiones, uno a uno, como íbamos analizando los relatos. Sin embargo, lo dejamos para el final porque de esta manera tenemos la posibilidad de comparar y encontrar en esa comparación algunos indicios que adquieren mucha más fuerza mirados en conjunto y no de manera aislada en cada relato.

El primer indicio que encontramos en cada relato es el sentido de dignidad que hay en cada uno de los personajes protagonistas de nuestro estudio. Sus circunstancias son especialmente difíciles, podríamos decir, dramáticas, por consiguiente, si pensáramos en nuestra lógica las posibilidades de supervivencia al mundo de la calle no serían muchas, pero en los tres podemos apreciar que es todo lo contrario, las situaciones límite o conflictivas son las que generan la fuerza para salir adelante.

Seguidamente, encontramos un gran amor por la verdad, por su propia verdad. No hay vocabulario en ellos que quiera adornar, minimizar, su realidad. La realidad se muestra tal como es, la expresan como lo sienten en lo profundo de su

corazón. Lo que Brown llama coraje (2010). Categoría que hemos retomado en el título de este artículo.

Por otra parte, hemos identificado una dialéctica entre sus dificultades y sus claridades, donde siempre salen fortalecidas las claridades, por ejemplo: En el primer relato, abandono/protección; en el segundo relato, consumo/estudio y en el tercer relato, frustración/satisfacción por mejorar la calidad de la vida de la madre. Sus dificultades no son razón de avergonzarse, por el contrario, son la fuerza que los motiva a doblgar las negaciones que encuentran en su propia vida.

Agregando a lo anterior, todos sienten la alegría, la satisfacción propia de quien asume sus retos con optimismo y de manera positiva.

Sienten, además, que su proceso de crecimiento es continuo, no ha terminado, todavía se trazan metas, proyectos, pero son muy conscientes de su presente y sus limitaciones.

Aman sus imperfecciones, son cálidos consigo mismos, se exigen en la medida de sus posibilidades. Se relacionan con los otros de la misma manera que ellos se relacionan consigo mismos, tienen una gran tolerancia al fracaso y a la frustración, incluso se ríen de sí mismos.

Por último, digamos que lo que en realidad los identifica es su autenticidad, ser auténticos es el principio que rige su vida y su identidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, A. M. (1994). *Educación Integral para un grupo de Niños, Jóvenes y Familias del sector de la Galería Central de Pereira*. Cali: Universidad del Valle.
- Barcena, F. & Melich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.



- Brown, B. (junio de 2010). *The power of vulnerability*. Obtenido de TED: [https://www.ted.com/talks/brene\\_brown\\_on\\_vulnerability/transcript#t-42323](https://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability/transcript#t-42323)
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Mejía, W. (2001). *El sector de la antigua galería de Pereira como sistema socioeconómico. Informe Final*. Fundación Cultural Germinando. Pereira: Alcaldía de Pereira.
- Montes, B. (1996). *El Sueño de los Niños. Narrativas de liberación niños de la calle*. Pereira. S.E.
- Qvortrup, J. (1997). *A voice for Children in Statistical and Social Accounting: a Plea for Children's Right to be Heard*. En: A. James & A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (p. 274). London: Falmer Press.
- Rodríguez, I. (2000). *¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso*. 26, pp. 99-124.
- Vallejo, A. (2010). *Ciudad Victoria*. En P. Torres, M. García, P. Torres, & M. García (Edits.), *Las ciudades del Mañana. Gestión del suelo urbano en Colombia*. (pp. 225-268). Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Voltarelli, M., Gaitan, L. & Leyra, B. (2018). La Sociología de la Infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, pp. 283-309.



15

CAPÍTULO  
QUINCE

## CULTURA INFANTIL EMBERA CHAMÍ

*Milton Valencia*<sup>59</sup>

*Daniela Benavides Rosero*<sup>60</sup>

Se presentan los resultados de la investigación “Cultura infantil niños y niñas Embera Chamí en el resguardo de Suratena del municipio de Marsella en Risaralda” cuyo objetivo fue analizar y describir la cultura infantil de los niños y niñas Embera Chamí, teniendo en cuenta que ésta se divide en dos dimensiones, es decir, estatus social y ritos de paso. Se identificaron dos tipos de estatus, el adscrito y adquirido, los cuales están determinados por la cosmovisión cultural y la construcción de la identidad; descritos mediante categorías como espiritualidad, arte, tradiciones y creencias, autoridad y gobierno, roles, relaciones sociales, normas y valores e intereses, habilidades y emociones. Mientras los ritos se describen y clasifican en tres tipos: de agregación, separación y transición. Además, se consideran las categorías edad y género como aspectos implícitos en la construcción de la cultura infantil. La investigación se realizó a través de una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, en tres

---

<sup>59</sup> Milton Valencia. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: miltonvalencia\_1@hotmail.com

<sup>60</sup> Daniela Benavides Rosero. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: danielitabr29@gmail.com

fases: contextualización, recolección de información y sistematización y análisis; con técnicas como observación participante, grupos focales y entrevistas semiestructuradas, en un continuo contraste entre conceptos propuestos por Delalande, Corsaro, Danic, Linton y Van Gennepe; pioneros en investigaciones de cultura infantil, estatus social y ritos de paso y el trabajo de campo.

## INTRODUCCIÓN

La investigación surgió en el marco de los estudios de infancia en las ciencias sociales, específicamente referentes teóricos de la nueva antropología y sociología de la infancia; en donde se identifica un giro epistemológico frente a las concepciones de infancia como categoría de análisis sociocultural, ubicada en un tiempo y espacio, y los niños y niñas como actores sociales con capacidad de agencia y con incidencia social y política en sus contextos.

Dentro de las investigaciones cabe resaltar las realizadas por antropólogos americanos, desde la escuela de la personalidad y cultura, entre los que se encuentra Mead, quien desarrolló estudios de la trayectoria de vida de algunos sujetos de diferentes culturas en Samoa, concluyendo que cada cultura tiene una noción idiosincrática de infancia, por lo cual favorecen estilos y patrones de crianza; por lo tanto, sitúa a la infancia en la agenda de los estudios antropológicos, dado que, para entender la cultura, es necesario iniciar por la base, es decir la infancia. Además, Mead realizó sus investigaciones a través de la etnografía, como uno de los métodos que permite abordar la complejidad de las experiencias cotidianas de la vida en comunidad, profundizando en los sentidos y significados de la cultura (Tenorio & Sampson, 1998).

En Colombia, algunas investigaciones al respecto fueron realizadas por Pineda & Gutiérrez (1985) y Reichel & Dussán (1951), concluyendo que el juego es un elemento

indispensable en el proceso de construcción social del niño y las actividades cotidianas que los niños y niñas van adquiriendo como proceso de interiorización de su cultura, además, evidencian que de acuerdo a la cultura se pueden presentar nociones valorativas diferentes del niño y la niña y de acuerdo a ello se establecen los estilos de crianza y los cuidados para cada uno (Pachón, 2016).

Por lo anterior y considerando Colombia es un país multiétnico, se precisa conocer otras realidades, otras infancias, diversas y heterogéneas, como la infancia indígena Embera Chamí, y para ello se pretende analizar y conocer la cultura infantil. Teniendo en cuenta planteamientos sobre ésta realizados por Delalande (2003) y Corsaro (1992), quienes son pioneros en investigaciones al respecto en los contextos escolares; de la misma manera, se abordan planteamientos expuestos por Van Gennep (1969) sobre los ritos de paso, Linton (1942) sobre estatus social adscrito y adquirido y Prout (1990) sobre agencia. Los cuales se explican a continuación.

## AGENCIA

El concepto de agencia ha sido uno de los desarrollos teóricos más importantes en los estudios de infancia, ver los niños como actores sociales es parte de un giro epistemológico que caracteriza los recientes estudios. Esto conllevó a que teóricamente los niños fueran individuos dignos de ser estudiados por derecho propio, estableciendo un énfasis considerable en el rol de los niños como agentes sociales. Es decir, como señaló Mayall (2002) citado por James (2007) “los niños ahora son vistos como gente que a través de sus acciones individuales pueden hacer la diferencia en las relaciones, en las decisiones, o en el funcionamiento social” (p. 34).

En consecuencia, para la nueva sociología de la infancia el concepto de agencia resalta el rol que juegan los niños en su propio desarrollo y socialización; así, los niños son

concebidos como participantes activos de la sociedad y contribuyentes en la formación de la misma. Este enfoque hace hincapié en las experiencias cotidianas de los niños en comunidades del mundo; de manera que no solo expone el desarrollo histórico de un cambio epistemológico dentro de las ciencias sociales, sino amplía el significado político y social de las experiencias propias de los niños (James, 2007).

## CULTURA INFANTIL

La cultura infantil puede definirse como una realidad dinámica y plural, por lo tanto, no es la suma fija de prácticas y representaciones, sino un proceso dinámico en constante producción-reproducción-transformación, es diversa incluso dentro de un mismo contexto. Los niños resignifican continuamente la información disponible en sus entornos y expresan de manera particular formas de comprender el mundo. La cultura infantil es el conjunto de actividades, ocupaciones, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los niños aprenden, construyen y comparten durante las interacciones entre sí y en escenarios de socialización como la familia, la comunidad y el juego (Delalande, 2003).

La cultura infantil es considerada como una subcultura que, dentro de la estructura social, interactúa con otras subculturas, además contempla dos dimensiones: la primera los ritos de paso, en donde la infancia, puede ser entendida como una etapa de transición a la vida adulta, una trayectoria en la cual los niños y niñas se preparan para, sin embargo, es importante en sí misma, refleja las maneras de pensar y actuar adaptadas o acomodadas desde la significación e importancia para dicha etapa de la vida. La segunda dimensión, el estatus social, la asignación o situación social de los niños y niñas al formar parte de grupos sociales como la infancia, la familia y la comunidad; tiene que ver con los modos de vida, es decir, bienes materiales e ideales, que comparten y co-construyen, en razón a sus prioridades y lo valorado positivamente, tiene una relación estrecha con su

cosmovisión y la construcción de su identidad que se infiere en los roles, relaciones sociales, normas y valores, entre otros.

Para Corsaro (1992) la cultura infantil puede denominarse cultura de pares, haciendo alusión a este como un grupo o cohorte de niños que, a través de sus interacciones, crean una cultura local, ésta cambia en cada cultura y a través del tiempo. Los niños no reproducen e interiorizan contenidos, sino que participan activamente en la construcción de su cultura y esta comprende “un conjunto de actividades, rutinas, artefactos, valores y preocupaciones que los niños producen y comparten en la interacción con sus pares” (Corsaro, p. 120).

Además, hace énfasis en las interacciones entre pares, ya que los niños, mediante éstas, tienen la posibilidad de confrontar sus conocimientos y experiencias, en donde surgen nuevos vínculos en razón a una identidad colectiva, en donde se dinamizan símbolos y significados que se expresan por medio de artefactos materiales como el vestuario, los juguetes o formas de pensar, la ideología y maneras de ser.

## RITOS DE PASO

Son actos de tipo especial que suponen paso o tránsito; cualquiera que sea la sociedad, el individuo pasa de una situación a otra y este tránsito se acompaña de una ceremonia que marca el inicio de una etapa, así determina una nueva condición social.

Los ritos de paso se pueden dar en una serie de etapas sucesivas de la vida del individuo, desde el nacimiento, la pubertad, paternidad, ocupación, progresión de clase o la muerte, los niños pueden entonces abandonar la infancia y pasar a otro grupo social, lo que implica que su situación social cambia. Cada paso o sucesión es progresiva y se acompaña de acontecimientos materiales o no que anuncian el paso de una situación social a otra, estos elementos

permiten identificar que el individuo atraviesa las fronteras o límites de la situación anterior de la que sale, para entrar a la nueva situación social.

Según García (2019) los ritos de paso son un tipo de ritos comunitarios en los cuales los individuos están sujetos a un movimiento social, es decir, salen de un grupo para ingresar a otro, dicho momento es una etapa transitoria que supone que el individuo abandona las rutinas del grupo de salida, así supera el estatus anterior para adquirir otro.

Por otra parte, Jáuregui (2002) identifica una serie de críticas a las nociones de rito propuestas por Van Gennep, entre las que se destacan los ritos de paso, no solo constituyen un cambio o paso de un estado a otro, sino que analizados dentro del contexto social demarcan un estatus o posición social que incide en el tipo de relaciones y rol que el individuo adquiere dentro de su contexto.

Retomando a Van Gennep, se precisa realizar una extensa clasificación de los ritos, señalando que deben interpretarse siempre a la luz del sistema que integran, es decir, son parte de un conjunto y por lo tanto tienen significado en él y no de manera aislada.

Asimismo, propone categorizar los ritos en preliminares o de separación, liminares o margen y postliminares o de agregación. Los preliminares aluden a la etapa de la separación del estado que se pretende abandonar; los liminares se refieren a la transición y los postliminares son de agregación al nuevo espacio, estatus o condición social. Cabe resaltar que dichos ritos pueden presentarse o no de manera conjunta.

## ESTATUS SOCIAL

El estatus social puede hacer referencia al prestigio de un individuo dentro de su grupo, es decir, del niño en relación a la infancia o niñez; o del grupo social en relación a la comunidad.



Weber sostiene que la sociedad se organiza de acuerdo a la clase, el estatus y el partido; así la distribución del poder da lugar a diversidad de posiciones sociales. El estatus depende de diferencias como el prestigio y el honor. A esto se le denomina orden o situación estamental y supone una consideración particular de acuerdo a los modos de vida. Así, los integrantes de un grupo social deben cumplir y mantener costumbres, modales y gustos convencionales.

El término estatus, al igual que el término cultura, ha llegado a emplearse con un doble significado; pero autores como el antropólogo norteamericano Ralph Linton (1942) han resuelto el dilema desarrollando dos tipos de estatus:

El adscrito y el adquirido. Los estatus adscritos son aquellos que se asignan a los individuos sin tener en cuenta sus diferencias innatas o habilidades. Pueden anticiparse y fomentarse desde el nacimiento. Los estatus adquiridos son, como mínimo, aquellos que requieren cualidades especiales, aunque no se limiten a éstos necesariamente. No se asignan a los individuos desde su nacimiento, sino que pueden alcanzarse por medio de la competencia, el esfuerzo individual y la cultura (p. 109).

## METODOLOGÍA

### Cualitativa-etnográfica

Se optó por un enfoque cualitativo-etnográfico ya que uno de los aspectos más relevantes fue el trabajo de campo, así se garantiza la interacción con el objeto de estudio y con los participantes, la cultura infantil incluye las experiencias y dinámicas de los niños y niñas en su comunidad. Además, es un fenómeno social, propio de un espacio y tiempo, a cuyos sentidos y significados solo es posible acercarse desde el reconocimiento del otro, su realidad e incidencia en la estructura del resguardo.

## **Población**

El Resguardo de Suratena está ubicado en el corregimiento Alto Cauca, en el municipio de Marsella, se constituyó legalmente como resguardo en 1998 y fue poblado por indígenas Embera Chamí provenientes de otros territorios en busca de trabajo y domicilio. La investigación se realizó con un grupo de 10 niños y niñas entre los 9 y 12 años, escolarizados en cuarto y quinto de primaria y con dominio de lengua Embera y Español, dentro de sus actividades cotidianas, además de esta, se identificó participan de eventos comunitarios como asambleas o celebraciones, colaboran con tareas del hogar y actividades del campo como la recolección.

## **PROCEDIMIENTOS**

### **Contextualización**

A través de la técnica de observación participante se realizó un reconocimiento del territorio, en compañía de los niños, niñas y el gobernador. Durante esta fase se firmaron los consentimientos y permisos necesarios, se focalizaron los niños y niñas participantes y se concertó lo relativo a los objetivos, actividades y sesiones de trabajo. Se abordaron cuestiones éticas del trabajo de campo, al igual que la libre participación y desistimiento.

### **Recolección de la información**

A través de grupos focales de temas generales como la familia, la comunidad y los juegos, los niños y niñas, se logró la discusión y participación de todos los niños; luego se desarrollaron grupos focales sobre la cultura infantil y finalmente las entrevistas semiestructuradas para puntualizar algunos aspectos. Los instrumentos fueron adaptados a la

lengua Embera, las preguntas de carácter abierto y en un lenguaje sencillo, en ocasiones el gobernador tradujo los contenidos. Estas sesiones de trabajo incluyen estrategias como rincones de juego, cartografía social, cuentos sin fin, dibujo de la familia y los niños y niñas se expresaron de diferentes formas, a través de la escritura, muestras artísticas y el diálogo.

### **Sistematización y análisis**

Se realizó una transcripción parcial, codificación artesanal y la elaboración de dos matrices, la primera de carácter descriptivo, en las cuales se identificaron las categorías como ritos de paso, espiritualidad, tradiciones y creencias, autoridad y gobierno, arte, roles, relaciones sociales, normas y valores, intereses, habilidades y emociones; como referentes de la cosmovisión y la construcción de la identidad. Luego se interrelacionaron con los elementos conceptuales y se diseñó una matriz interpretativa definiendo qué elementos constituían el estatus social adscrito, adquirido y la clasificación de los ritos.

## **RESULTADOS**

### **La cultura infantil de los niños embera**

Para los niños y niñas la cultura infantil es un conjunto de experiencias que están enmarcadas en la cosmovisión de su grupo étnico Embera Chamí, los niños aprenden y resignifican saberes, conocimientos y prácticas en sus modos de vivir y de ser. Estas características concuerdan con la teoría de la agencia en donde se establece que los niños a través de sus acciones, relaciones y decisiones son partícipes activos en una comunidad.

La cultura infantil de los niños Embera Chamí se expresa a través de rasgos auténticos, de los cuales tienen dominio

conceptual y praxeológico, hablan del ser Embera Chamí como un aspecto orientador y que da sentido a su vida. Según Delalande (2003) la identidad del niño se construye en torno a un conocimiento que él domina y valora, y que le permite diferenciarse de los demás. Así, los niños y niñas expresan y representan sus pensamientos, construyen realidades.

La cultura infantil Embera Chamí emerge en la comunidad y los niños se consideran indígenas en la medida que habitan un territorio, denominado resguardo, y a su vez comparten pensamientos, ideales o visiones sobre su realidad. Ser niño Embera Chamí, es formar parte de una familia, en la que convergen vínculos consanguíneos y filiales, es comprenderse como una extensión de la naturaleza, tener claro que sus principios orientan la vida.

Según Corsaro, la cultura de pares está constituida por aspectos materiales e inmateriales, aquellos que se evidencian y los conocimientos no hablados; dentro de los rasgos materiales de la cultura infantil Embera Chamí está su lengua nativa, la vestimenta, herramientas, artesanías, parumas, los canastos, las ollas de barro, las coronas, danzas y expresiones artísticas; mientras entre los inmateriales están los significados, símbolos y la espiritualidad.

Los niños reflexionan sobre el dinamismo y las transformaciones de la cultura, señalan mientras sus antepasados poseen un conocimiento valioso que practican y les ha permitido consolidarse como un grupo étnico, como niños tienen la posibilidad de conocer y practicar un sustrato o una parte de la cultura. En efecto, como se estableció en la indagación documental, a través de la interacción social los niños aprenden a interiorizar las habilidades y competencias que observan, involucrándose en relaciones y actividades sociales y posicionándose como actores sociales con capacidad de agencia.

Es común en los relatos identificar un antes, donde había mayor consolidación de costumbres y tradiciones, y un ahora, donde superviven algunas de éstas, por ejemplo, la paruma

constituía el vestido diario, pero ahora es usado únicamente para representaciones artísticas.

La cultura de los niños es una subcultura que yace de la interacción con sus pares, sus familias y su comunidad; en donde es indispensable identificar la estructura organizativa de su comunidad, comprender y explicar el rol de las autoridades, de los Jaibanás, cuidar la naturaleza, sobre todo, tiene que ver con respetar y honrar dicha sabiduría a través de la práctica, el aprendizaje y la transmisión que garantiza su continuidad como grupo étnico. Así, en el marco antropológico, la cultura hace referencia a la especificidad de conocimientos, prácticas y saberes que posee un grupo social, los niños, y que lo diferencia de otros grupos sociales, los adultos.

Por lo tanto, la cultura infantil se gesta o co-construye en contacto con otros, esto permite aprender los significados y sentidos prácticos y simbólicos e incorporarlos en sus modos de vida, rutinas o juegos. Del mismo modo, en el marco de la nueva sociología de la infancia el concepto de agencia resalta el rol activo que juegan los niños en su propio desarrollo y socialización.

Los niños acuden a su cultura para proveerse, protegerse e incluso sanarse. Su cultura tiene relación con su actitud frente al adulto, la autoridad, los desconocidos. Dentro de la cultura infantil Embera Chamí, el respeto por el adulto y también el cuidado hacia el más pequeño son principios que orientan el comportamiento en los espacios de socialización. Los niños no requieren de una figura de autoridad que regule constantemente lo que dicen o hacen, ya que han asumido su rol dentro de la comunidad, descalifican comportamientos que irrumpen con el trabajo colectivo o diálogo en grupo. En consecuencia, la cultura infantil es el conjunto de conocimientos y comportamientos que un niño debe adquirir y dominar para formar parte del grupo y que concuerda con la identidad del colectivo.

Un aspecto fundamental de la cultura de los niños Embera

se refleja a través de los juegos, que dentro de su comunidad pueden presentarse como convencionales y tradicionales, los juegos tradicionales generalmente están vinculados o asociados a actividades o labores como la caza, también se fundamentan en principios como el trabajo colaborativo, la diferenciación de roles de género, de tal manera que los niños no solo juegan y se divierten, sino que aprenden los principios de su cultura. Para Delalande, los juegos son analizados a la luz de la lúdica, la cual es una característica de la cultura infantil, en los juegos surge una diferenciación por edades y género, el juego además puede ser un rito de paso, ya que cuando el niño deja de serlo, también deja de lado el juego y sus juguetes, adquiriendo nuevos intereses.

En las interacciones con sus pares, su cultura se asocia a las actitudes, aptitudes y comportamientos que como niños sustentan de beneficio para su colectivo, por ejemplo, cuando alguien de sus compañeros no comprende algo expresado en español, ellos le hablan en lengua para poder explicarle; de la misma manera confrontan sus puntos de vista y llegan a acuerdos sobre lo que piensan o discuten. Asimismo, según Delalande, la cultura infantil es el conjunto de actividades, ocupaciones, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los niños aprenden, construyen y comparten en escenarios de socialización como la familia, la comunidad y el juego.

Advertimos que las subcategorías edad y género son incluidas en el análisis de manera transversal, dado que, en cuanto al estatus adscrito son factores determinantes, sin embargo, en el estatus adquirido los niños y las niñas construyen su identidad, establecen los roles y relaciones sociales, definen intereses y adquieren habilidades. También, dentro de ritos de paso, estas subcategorías permiten comprender el significado cultural en la asignación por género y edad.

## Estatus social

El estatus social como dimensión de la cultura infantil, tiene que ver con ser niños indígenas Embera Chamí, que asumen roles y responsabilidades en la familia, la escuela, la comunidad. Es decir, el estatus social está determinado por el contexto cultural, en el cual los niños construyen su identidad, formando parte de una estructura comunitaria que determina los espacios y actividades en las que participan. El estatus de niño indígena está limitado por la edad, se es niño hasta los 12 años.

El estatus social de los niños y niñas Embera Chamí está constituido por aspectos que interactúan dinámicamente, se transforman y dota a éstos de una posición o situación social, que tratan de mantener. Hace referencia a la manera como los niños construyen sus relaciones entre sí y con los otros. El estatus les asigna o inscribe un sentido y significado dentro del grupo social.

El estatus social determina el grado de participación, legitimación, los comportamientos y actitudes socialmente valorados; en donde surgen derechos y deberes de los niños los cuales guían la interacción. Según Weber, el estatus social consiste en cumplir y mantener costumbres, modales y gustos convencionales, implica el consumo de bienes culturales materiales e inmateriales, comprende cualidades o atributos positivos en la medida en que se logran objetivos colectivos.

Los niños al disponer de un estatus socialmente determinado, reelaboran sus significados y co-construyen a partir de su subjetividad la identidad, asumen su posición o situación social, toman conciencia de sus implicaciones y, en las interacciones entre sí y con otros, actúan en razón a lo que ellos han determinado fundamental y significativo para su grupo social.

El estatus social puede ser adscrito y adquirido. Para los niños Embera el estatus adscrito está fuertemente determinado por la pertenencia al grupo étnico y su

cosmovisión, identificando elementos espirituales, tradiciones/creencias, arte y autoridad y gobierno; que son experimentadas y puestas en práctica en la vida cotidiana y en todos los escenarios. Los niños conocen, respetan e incorporan dichos aspectos en sus rutinas o juegos.

El estatus adquirido, hace referencia a la manera como se auto reconocen los niños, como se definen y representan, pero esencialmente a la identidad que construyen, las normas o valores que practican y conciben como fundamentales, las habilidades e intereses propios que procuran reivindicar a través de los roles y las relaciones sociales entre sí y con otros integrantes de la comunidad.

### **Estatus social adscrito**

El estatus adscrito se relaciona con las características inherentes a los niños, se ve fuertemente marcado por la pertenencia a un grupo indígena, los niños, implícita y explícitamente, están en contacto con su cultura Embera Chamí, y la expresan como un aspecto propio y auténtico. En este sentido, los niños valoran sus tradiciones y creencias, espiritualidad, arte, y gobierno/autoridad; reconociendo que estos aspectos garantizan la continuidad de su cultura, aunque identifican las transformaciones.

Existen elementos como el lenguaje, la medicina tradicional, la naturaleza, el Jaibaná y los espíritus fuertemente arraigados a la experiencia cotidiana de los niños dentro y fuera de su comunidad. Por lo cual procuran dar continuidad a estos elementos a través del relato oral, incluyéndose en sus experiencias de vida, se interesan por aprender y enseñar, tratan de explicar su significado y el impacto o influencia de estos a nivel social. Teóricamente, el estatus tiene un aspecto dinámico y se representa por la función que ocupa un individuo y se valida en relación con las otras personas.

Las tradiciones y creencias condicionan el



comportamiento de los niños y las actividades que pueden o no practicar, el arte es una manifestación simbólica de su cultura, dentro de las expresiones artísticas existe una libertad genuina que posibilita a los niños poner en escena elementos como el vestuario, las coronas, la pintura, collares y accesorios de los cuales se despojan en la cotidianidad.

El estatus adscrito se ve mediado por la autoridad y gobierno, los niños reproducen esta estructura dentro de la escuela, sin embargo, se ven limitados en el ejercicio del poder, porque no tienen la autonomía de tomar decisiones o ejercer funciones del gobierno comunitario.

Dentro de la cosmovisión de los niños indígenas, la naturaleza y el Jaibaná son considerados sagrados, sabios, proveedores, sanadores y protectores; por esta razón los niños admiran y respetan la sabiduría que de ellos emana. Procuran el cuidado de la naturaleza y la consideran una extensión de su familia.

En los relatos, el territorio, vivir en el resguardo y practicar sus creencias y tradiciones los define como niños indígenas, en tanto, el estatus adscrito de los niños alude a sus actitudes y comportamientos guiados por los principios generales de su cultura Embera y aquellos específicos que se espera de su grupo social.

## Espiritualidad

Los niños expresan la espiritualidad en tres sentidos: la naturaleza, el Jaibaná, y los espíritus. De esta manera, la naturaleza es considerada como sagrada, proveedora y está fuertemente arraigada a la noción de territorio, es concebida como un todo, extensión de la familia, está conformada por: la tierra, los ríos, las plantas, la luna, el sol y los animales, a quienes admiran y cuidan desde sus prácticas cotidianas.

El Jaibaná, como poseedor de una sabiduría y conocimientos adquiridos a través de la experiencia, es quien tiene una conexión más íntima con la naturaleza, para los

niños el Jaibaná escucha o presiente las señales que ésta le dicta, es un anciano respetado, contemplado como una figura protectora, que los provee de cuidados, los sana, los alivia y prepara los ritos necesarios. El Jaibaná conoce la naturaleza en la medida que acude a ella en busca de elementos esenciales para sus prácticas, conoce las plantas y su uso medicinal, “cura a las personas de enfermedades, le saca al demonio, le saca los espíritus malos” (GFI, p. 13, L204-207).

Los espíritus son considerados como seres malvados, a quienes se les atribuyen las enfermedades y la escasez de comida, pueden ser alejados por el Jaibaná, algunos espíritus aparecen como resultado de un castigo por no respetar una tradición. Cuando se expresa a través de una enfermedad, resultado de un maleficio es denominado Jai; sin embargo, mencionan otros de carácter mitológico, que les genera mayor temor, al parecer se ha infundido miedo desde lo que éstas representan “el Mohán, la cacerola, el duende, la aribada” (GFI, p. 8, L8).

Jai, es una enfermedad que le echan, el Jaibaná le echa y lo maldice. Tiene que decirle a otro Jaibaná para que lo cure, no se puede salir hasta que termine el ritual. Si no vienen los espíritus, detrás suyo y lo asustan. (GFII, p. 14, L398-400)

## Tradiciones y creencias

Los niños y niñas relatan constantemente un pasado, unos ancestros, un antes y un después, es decir, son conscientes de que sus tradiciones o creencias han atravesado una serie de transformaciones; señalan que éstas se mantienen gracias a los aprendizajes adquiridos, los transmisores esenciales de las prácticas son los abuelos, padres y docentes.

Todos los niños conocen los elementos fundamentales de su cultura, siendo la lengua un aspecto consolidado y el de mayor práctica, identifican herramientas, plantas y sus usos medicinales y los elementos que constituyen su vestimenta. Conocen el rol de las figuras de autoridad y respetan o

practican lo que estas disponen; saben el significado de algunos rituales y tejidos, collares, coronas, que además elaboran, de la misma manera diseñan canastos y algunas herramientas de uso doméstico, como las flechas, los arcos, las flautas, las ollas de barro. “plantas medicinales como la albahaca” (GFI, p. 13, L 238-239). “El mentolado para el dolor de dientes, Santa María para no orinar más, cuando los niños se orinan mucho se hace un remedio. Y el limoncillo para baños” (GFII, p. 7, L179-180).

## Arte

Dentro de las expresiones artísticas, se identifica que los niños aprender a tejer collares, manillas y aretes, los cuales utilizan en dos sentidos, primero como medio para obtener dinero y segundo como actividad cotidiana. Los tejidos son usados como complemento del vestido y especialmente exhibidos en presentaciones de danzas. Los collares y manillas son usados por niños, niñas y adultos, sin embargo, existen diferentes tejidos y significados, entendiendo que los collares que llevan los Jaibanás y los gobernadores tienen formas y tamaños particulares a los que se usan por la comunidad en general.

Las pecheras son de distintas formas, sí, porque este es de las mariposas, significa que debemos cuidar las mariposas y no las debemos matar. Ese parece un gusano, el gusano tiene veneno y lo puede matar a uno cuando lo pica. (GFII, p. 12, L335-337)

De otra parte, las danzas o bailes como los niños los llaman, se pueden dar como resultado de celebraciones comunitarias o como una muestra artística de manera especial cuando alguien visita la comunidad o celebran algún evento, la letra de las canciones está en lengua Embera.

Diseñan sus propios vestuarios o parumas “paruma, es una representación cultural y ancestral de la mujer indígena” (GFI, p. 29, L914) y una corona adornada con plumas o

tejida en lana. Aunque el vestido "paruma" ya no se usa de forma diaria, hablan de este como un elemento representativo, al que acuden para ceremonias, ritos o presentaciones artísticas. Dentro de las presentaciones aparece el cuerpo como un elemento decorativo, utilizan pintura corporal, generalmente en el rostro, con trazos de carácter lineal, de los cuales los niños no manifiestan su significado. En la comunidad la participación en las danzas es valorada y se fortalece ampliando los escenarios de participación. "Nos pintamos, nos gustan las manillas, los collares, las checas, las danzas, las parumas, nos gusta danzar, hacemos ollas de barro, manillas, collares" (GFI, p. 27, L813-816).

Sí, nos pintamos con kimpara. Es una semilla así grande, que se consigue por allí en el alto, luego lo parte y empieza a hacer la pintura, y empieza a hacerlo en el cuerpo. Y se demora mucho para quitar, para presentar danzas y rituales. (GFII, p. 15, L421-423)

Los niños señalan que, en ocasiones, hacen talleres en los cuales fortalecen su habilidad de tejido, las que aprenden inicialmente en el hogar; algunos manifiestan pueden hacer ollas o vasijas de barro, sin embargo, es una actividad que no se ve en la práctica cotidiana, según los niños para hacer vasijas de barro, es necesario tener "buena mano y no soplar" de lo contrario no podrán obtener buenos resultados.

### **Autoridad y gobierno**

Los niños conforman un gobierno escolar que conserva la estructura de su gobierno comunitario, encargados de ejercer vigilancia y control sobre los aspectos de la escuela e informar al gobernador local las anomalías, como el mal comportamiento, malos tratos o ausencia de los docentes. Hablan espontáneamente sobre sus formas de gobierno y autoridad, para ellos dentro de la estructura se encuentra Dios, la naturaleza, el gobernador, los alguaciles o guardias, adultos, adolescentes y finalmente los niños. Manifiestan que

el gobernador y alguaciles se eligen anualmente a través de votación y en ella participan quienes tienen mínimo 13 años, describen estas figuras como las encargadas de ejercer el poder, establecer las normas y decidir, para ellos el gobernador es quien los protege de personas desconocidas y pone el orden (vigila, castiga).

Señalan todos los integrantes del gobierno, portan un bastón de mando e inician las asambleas con un canto "guardia, guardia, fuerza, fuerza, por mi tierra, por mi raza". Dentro de la escuela los niños conforman un gobierno que conserva la estructura, sin embargo, indican que se diferencia del comunitario porque no consideran el castigo o la vigilancia, siendo esa una facultad del gobernador del resguardo. "Para mandar, cuidarnos a nosotros. Nos protege de gente mala, vigila con los alguaciles, meten al cepo a los que no hacen caso" (GFI, p. 6, L174), "los que cuidan esto digamos que usted la ven por aquí y es desconocida no la dejan entrar tiene que tener permiso del gobernador" (GFI, p. 21, L581-582).

### **Estatus social adquirido**

Para los niños Embera Chamí el estatus adquirido tiene relación estrecha con los roles, las relaciones sociales, sus normas o valores y sus habilidades, intereses o emociones. El estatus adquirido lo es en la medida que los niños pertenecientes a un grupo social, la infancia, valoran aquello que les permite identificarse y reconocerse como tales. Los niños hablan de sí a partir de las maneras en las que se relacionan con sus pares y con los demás, destacando comportamientos, actitudes o valores que se autorreconocen como positivos.

De la misma manera, se posicionan en la comunidad, la familia y la escuela, a través de su participación y de los roles que ejercen, los niños son importantes en la medida que adquieren, incorporan y transmiten sus conocimientos,

porque tienen la capacidad de representar la vida a través de sus juegos y en las rutinas diarias. Asimismo, la teoría del estatus relaciona al estatus adquirido con cualidades especiales que pueden alcanzarse por medio de la competencia y el esfuerzo individual como resultado de sus propios méritos o atributos.

Aunque se podría pensar que los roles están determinados por la estructura en sí, los niños perciben que son ellos quienes definen y optan por una determinada manera de ser. La mayoría de niñas, por ejemplo, se identifican con la figura materna y desempeñan actividades de cuidado y oficios domésticos; mientras que el rol de los niños se acerca más a la figura paterna, participando en las labores o trabajos de éstos; sin embargo, las niñas también participan de tareas como la siembra y recolección.

Lo fundamental, es que los niños asumen dichas actividades porque las valoran positivas para sí y para los demás, no precisamente porque alguien se las designe. Generalmente los niños y niñas a partir de los 8 años empiezan a asumir estas tareas, consideran que los niños de menor edad aún no están preparados. Estos roles en donde el niño mayor representa supremacía frente a su hermano menor le otorga una asignación propia de estatus.

Además, adquieren el estatus del niño escolarizado, en donde la escuela es considerada un espacio para aprender, para "llegar a ser profesionales", pero sobretodo consideran que el aprendizaje les permite ayudar a su comunidad.

Los niños se sienten diferentes de otros miembros de la comunidad en razón a sus características físicas, psicológicas, habilidades, intereses o gustos, y por el tipo de actividades que realizan. Así, consideran han adquirido un estatus en el cual lo más esencial tiene que ver con seguir normas y valores entre los que se destaca el respeto, la honestidad, la colaboración, la solidaridad y la amabilidad; sobre esta base los niños interactúan contribuyendo al funcionamiento comunitario.

## Roles

Los niños y las niñas reconocen sus roles en tres ámbitos: familiar, escolar y comunitario. Dentro del ámbito familiar las niñas asumen tareas relacionadas con los oficios del hogar (hacer oficios de la casa, y los deberes de la escuela, barrer, ayudar a la mamá), la comida, el cuidado de los hermanos menores. “Yo ayudo a barrer, a limpiar la casa, a lavar el piso y organizar la cama” (GFI, p. 3, L42).

Mientras que el rol de los niños se asocia a la colaboración o ayuda en las tareas del padre, como colaborar en el trabajo (Los niños tienen que trabajar y también arreglar la casa, los niños recogen café).

“Tenemos que hacer caso, hacer oficios de la casa, y los deberes de la escuela” (GFI, p. 4, L76). “Los niños recogen café” (GFI, p. 4, L80).

Dentro del hogar la relación entre hermanos es de cuidado y colaboración (Yo a mis hermanitos los quiero mucho porque comparten lo que uno tiene y juegan), reconocen a sus padres como figuras de apoyo a las que deben obedecer y de las cuales reciben cuidado y afecto (tenemos que hacer caso, ayudar a la mamá). Asocian el rol de la madre con la suplencia de necesidades básicas y afectivas (Cuida los niños, les da alimento, juegan, dibujan, nos tiene que cuidar, nos tiene que dar consejos, nos trajo al mundo y nos quiere, nos dan consejos, nos cuidan, nos protegen de todo lo malo). Mientras el padre es visto como una figura proveedora (El papá tiene que llevar plata a la casa, tiene que trabajar, tiene que mantener la casa, tiene que ir a limpiar el tanque, y ya). “Es importante el estudio, la familia, ayudar a la mamá” (GFII, p. 6, L165). “El papá tiene que llevar plata a la casa, tiene que trabajar, tiene que mantener la casa, y tiene que trabajar” (GFI, p. 4, L82). “La mamá, tiene que hacer de comer, nos tiene que cuidar, nos tiene que dar consejos” (GFI, p. 4, L84). “Yo a mis hermanitos los quiero mucho porque comparte lo que uno tiene y juego con ellos” (GFI, p.

4, L86).

En el ámbito escolar, asocian su rol con la participación en la escuela, ésta es un espacio de aprendizaje, donde los docentes son transmisores de saberes y conocimientos de todo tipo, señalan como condición necesaria para ser docente, hablar la lengua Embera, para niños y niñas asistir a la escuela hace parte de un deber, así como hacer sus tareas y obedecer al profesor (Tenemos que hacer caso y los deberes de la escuela). Además, la escuela aparece como un escenario o espacio para el juego (los niños juegan en la escuela). “El estudio es importante para aprender más cosas, para ser alguien en la vida” (GFII, p. 6, L161). “Si no hay niños no hay escuela, no van a jugar, estarían tristes” (GFII, p. 19, L555). “Aprender de los profesores” (GFI, p. 17, L 375).

En el ámbito comunitario, los niños y niñas participan en actividades o celebraciones, esencialmente en asambleas, en las cuales están acompañados de sus padres, reconocen el centro de pensamiento como un espacio para el diálogo, el pensamiento y para celebraciones. “El resguardo es la comunidad” (GFI, p. 16, L 430). “La comunidad somos todos” (GFI, p. 16, L 342).

Los niños consideran que son importantes en la medida que aprenden lo que sus abuelos o padres les transmiten, pero también porque estudian y pueden ayudar a conservar o mejorar la comunidad.

Sobre su territorio o comunidad, identifican espacios físicos como la escuela, las canchas, las viviendas, el centro de pensamiento, éste se conforma por las personas que nacieron o residen en el resguardo, que hablan su lengua o la entienden; la naturaleza, animales, plantas, seres como el Jai, los espíritus o espantos. En su resguardo los niños y niñas son guardianes o protectores de la naturaleza, “nosotros cuidamos de la tierra, cuidamos los animales también”. Para los niños la comunidad es “un resguardo, somos todos, kafumas no, es nacer acá, todas las costumbres y la lengua de acá”.



“Es importante, sembrar muchas semillas de plantas medicinales, porque es bueno para curar los enfermos, para echarles” (GFII, p. 7, L173 ,175).

## Relaciones sociales

Los niños interactúan con diferentes personas dentro de la comunidad, se evidencian relaciones por parentesco o filiación. Dentro de las relaciones de parentesco se encuentra su familia consanguínea. Dentro de las de filiación las relaciones establecidas con todos los miembros de la comunidad y con su territorio (comunidad).

“Yo a mis hermanitos los quiero mucho porque comparto lo que uno tiene y juego con ellos” (GFI, p. 4, L86).

“La familia es amor, hogar, compañía, alegría” (GFI, p. 5, L122).

“La familia es importante porque nos dan cariño, amor y nos cuidan” (GFI, p. 6, L164).

Los niños refieren que los ancianos son sus ancestros y los conciben como transmisores del conocimiento, su relación con los Jaibanás es limitada, aunque saben a qué se dedica y cuál es su importancia dentro de su resguardo, interactúan directamente con él a partir de los 13 años cuando pueden asistir a los ritos o cuando estando enfermos les realizan ceremonias o ritos de curación.

“Los adultos son importantes porque nos dieron vida” (GFII, p. 19, L545).

“Los niños son importantes para aprender, si uno tiene hijos aprenden lo que le dicen los padres” (GFII, p. 19, L564).

“Los niños son importantes porque aprenden las cosas de la comunidad y las siguen transmitiendo” (GFII, p. 19, L569).

“Porque los niños crecen y se van y le ayudan a los padres” (GFII, p. 19, L557).

Los niños se muestran distantes o apáticos a las personas que no pertenecen a la comunidad y que denominan Kafumas

o blancos, solo se permiten la interacción cuando el gobernador ha autorizado el ingreso de los visitantes.

Con los adultos de su comunidad los niños se muestran accesibles, circulan con facilidad por la comunidad, hablan espontáneamente y obedecen cuando cualquiera les encarga una tarea, así no se trate de sus padres. Los niños conocen las familias, nombres, apellidos y ubicación de la mayor parte de los habitantes del resguardo y con facilidad pueden indicar trayectos o rutas para desplazarse, así mismo, saben si es o no posible encontrarlos en la casa, las ocupaciones, entre otros.

“Comunidad: el resguardo es la comunidad” (GFI, p. 16, L 430).

“La comunidad somos todos” (GFI, p. 16, L 342).

“Los Embera Chamí, Kafuma no” (GFI, p. 16, L356).

En la interacción con sus pares las relaciones sociales que establecen son de cuidado y protección, en los juegos, por ejemplo, los niños de mayor edad le permiten a los de menor edad jugar primero, ubicarse en los primeros lugares, cuando los niños de menor edad se caen, golpean o lloran, los grandes, generalmente las niñas acuden para atenderlos, igual que ocurre al interior de las familias, donde las niñas cuidan de sus hermanos y suplen las necesidades en ausencia de la madre.

Se identifican dos subgrupos, el género determina en este caso cómo se establecen las relaciones, niñas y niños buscan a sus pares y juegan o valoran el grupo al cual pertenecen, tomando distancia del otro. Los intereses y actividades que realizan unos u otros tienen que ver con la construcción de su identidad personal y colectiva. Las niñas, por ejemplo, son las que en mayor proporción se interesan por talleres de artesanías; mientras que los niños se vinculan de manera más emotiva a actividades físicas o deportivas.

## Normas y valores

Los niños se identifican en un amplio sentido con su grupo, como portadores de cualidades, valores, y características distintivas frente a otros grupos como los adultos y los adolescentes. Como grupo, conocen la dinámica comunitaria, están inmersos en actividades en las cuales asumen actitudes de respeto hacia los adultos y la autoridad, cuando están en las asambleas reconocen que es momento y espacio para escuchar y en el cual no deben jugar, porque se tratan temas relevantes para su comunidad.

“...que no haga trampa” (GFI, p. 11, L138).

“Que no pelee, que no sea grosero” (GFI, p. 11, L 140-141). “...tenemos que respetar” (GFI, p. 12, L180).

“A respetar a los adultos” (GFI, p. 12, L184).

“Que no debemos contestar a los mayores” (GFI, p. 12, L187).

Cuando se realizan rituales, los niños toman distancia de los escenarios, mientras que en las celebraciones o eventos asisten como un todo integrado y representativo para realizar sus presentaciones artísticas.

En las relaciones entre pares, no usan sobrenombres o adjetivos descalificativos. Cuando alguno de ellos pertenece a la familia del Jaibaná o del gobernador hacen alusión de manera pintoresca al niño. Con sus pares se evidencian solidarios, comparten los materiales y en ocasiones la comida, colaboran en la organización de los espacios.

Valoran decir la verdad, respetar, ayudar a la familia y la honestidad, al parecer dichos calificativos los incluye dentro del grupo de “niños buenos”, “buenos hijos” y aquellos que no los asumen son descalificados o poco estimados dentro del grupo social.

"A respetar a los adultos” (GFI, p. 12, L184).

“Porque no pueden hacer trampa y uno debe decir la verdad” (GFII, p. 17, L488).

“Un buen amigo debe ayudar a las personas, ayudar a la familia. Le comparte las cosas, le ayuda a uno, aprende a valorar” (GFII, p. 17, L515).

## Habilidades/intereses/emociones

Dentro de las habilidades se destaca la caza, la siembra, la recolección, el reconocimiento de plantas y sus propiedades medicinales. Los procesos para la elaboración de utensilios y artesanías, como la preparación de alimentos, tienen un conocimiento del territorio, caminos para desplazarse, lugares reconocidos, sentido de orientación. También saben sobre los elementos que componen su gobierno, el sentido y significado de los elementos de su entorno y sus prácticas (bastón de mando, paruma, pechera). Tienen dominio de su lengua nativa y de su segunda lengua (Español), y las utilizan dependiendo del contexto.

“No distintos porque yo pienso una cosa y ellos otra” (GFII, p. 10, L101). “Que ellos no tienen pelo largo” (GFII, p. 10, L110).

...cazar al guatín, están formados así en fila para cazar al guatín y uno corre a cazarlo, esos marranitos que son de alcancía de plástico si lo ha visto llenos de tierra y lo amarran con otra persona que es el guatín la persona arrastra el marrano digamos que usted es el guatín tiene que correr y nosotros llevamos el palo para darle al marrano. (GFI, p. 23, L640-650)

Tiro al blanco, es con una cerbatana, se ponen un poco de colores así entonces el blanco va en el medio y el que le pegue gana que le pegue con el chuzo, un tubo, con unas plumas. (GFI, p. 24, 687-704)

En sus intereses se evidencia que el estudio es primordial, porque les permite aprender para ayudar a la comunidad y a sus familias, por lo que se proyectan en diferentes ocupaciones como medicina, enfermería, policía. Al indagar las razones por las que escogen estas profesiones manifiestan

que estas les permiten ayudar, cuidar y proteger a los demás.

“El estudio es importante para aprender más cosas, para ser alguien en la vida” (GFII, p. 6, L161).

“Es importante el estudio, la familia, ayudar a la mamá” (GFII, p. 6, L165).

Los juegos constituyen uno de sus principales intereses, tienen la facilidad de planear y ejecutar juegos en cualquier momento y recrean cualquier elemento a partir de los materiales de su entorno; se identifican juegos tradicionales y convencionales que practican de acuerdo al género y la edad. El juego puede ser considerado un rito de paso ya que los niños manifiestan que solo es posible jugar cuando se es niño, o cuando refieren que los niños solo juegan o estudian.

“Los niños piensan en jugar, estudiar” (GFII, p. 6, L149).

Asocian emociones como la alegría a la sensación de bienestar familiar, la permanencia con ellos, la salud y las celebraciones; la tristeza se relaciona con la ausencia de la madre o cualquier integrante de la familia por enfermedad o muerte, y el miedo con la dimensión espiritual donde contemplan la aparición de espíritus malos.

“La familia es importante para mí, porque cuando la mamá se enferma uno se pone triste y la extraña mucho” (GFI, p. 3, L78).

“La familia es importante porque nos dan cariño, amor y nos cuidan” (GFI, p. 6, L164).

En las actividades realizadas los niños siempre se muestran alegres y participativos, expresan espontáneamente sus opiniones y conocimientos, cuando es necesario regulan su comportamiento, se llaman la atención entre sí, no valoran de manera positiva la interferencia o desatención.

Los niños y las niñas inician su descripción desde la diferenciación del género (niño - niña, edad y características), las características físicas hacen alusión al color de su piel (canela), su estatura, el tipo de cabello (lacio), mencionan el vestido (paruma) y la lencería (aretes, manillas y collares) como elementos distintivos (nos pintamos, nos gustan las manillas, los collares, las checas, las parumas, no gusta

danzar, hacemos ollas de barro), además se auto reconocen como indígenas y tratan la noción de grupo étnico, haciendo referencia a la comunidad como un elemento que los identifica (todos nosotros los Emberas, Embera Chamí, Kafumas no), al igual que vivir en el resguardo o compartir el territorio.

### **Ritos de paso**

Según Delalande, la infancia, como un rito de paso, implica que es una etapa preparatoria para la vida adulta, así durante la infancia son posibles experiencias y actividades que al salir de ella pierden importancia. En la cultura Embera Chamí, la culminación de la infancia está determinada por la edad, aproximadamente a los 12 años, se inician una serie de prácticas rituales que indican el paso de la infancia a la adolescencia. Este tránsito tiene implicaciones a nivel social, ya que culturalmente a los adolescentes se les asignan otras responsabilidades y roles dentro de la comunidad.

Los rituales, vistos como ceremonias, se narran de manera general, en los relatos se identifican participantes, indumentaria y significados asociadas a cada suceso en el que transcurre el ritual. Los niños relatan los ritos y ceremonias como aspectos dirigidos o liderados por el Jaibaná o el gobernador respectivamente, saben que tienen unas implicaciones en la vida personal, familiar y comunitaria. Los ritos son comprendidos como algo “especial” en el sentido estricto serían “sagrados”.

En los relatos se puede evidenciar que muchos ritos han dejado de realizarse y en otras ocasiones que los niños no quieren expresarlos, sobre todo, cuando tienen que ver con los ritos del recién nacido, aunque algunos participantes intentan explicarlos, otros evitan que lo hagan y simplemente reiteran “eso ya no se hace, no sabemos”.

Los ritos tienen significados, en estos participan generalmente los mayores de 13 años y los adultos, con el

Jaibaná, el ingreso y la salida de los rituales están ya relacionados con comportamientos y actitudes, por ejemplo, para ingresar asisten con su paruma, corona y una vez en el desarrollo del ritual deben tomar la bebida ofrecida por el Jaibaná, la chicha de maíz. Para retirarse deben esperar ser bendecidos, de lo contrario los espíritus “Jai” puede tomar posesión de su cuerpo y esto se manifiesta a través de enfermedades. Según Van Gennep, los ritos de paso se relacionan estrechamente con la naturaleza, por lo cual existen ritos que determinan el paso de una época a otra, sin embargo, lo principal consiste en comprender que los ritos de paso marcan el inicio y fin, es decir, son determinantes.

La preparación para los rituales se hace durante el día, se organiza el espacio y se dispone de todos los elementos necesarios, como agua bendita, hojas, plantas medicinales, tabaco y se ejecutan generalmente durante la noche. El Jaibaná continúa los rezos y cantos hasta el final de los rituales.

El género y la edad determinan la participación y el tipo de rituales al que se puede someter una persona, de la misma manera que las dolencias o enfermedades. Dentro de los rituales del nacimiento se identificó, la preparación de la mujer para las labores de parto, a quien le dan una bebida de lulo para acelerar el parto y evitar los dolores.

Canela caliente y algo amargo. Y también lo cocinan, el moñito del lulo para que nazca más rápido él bebe, para que no sufra en el parto, una bebida del capullo del lulo, para que le den los dolores y salga rápido él bebe. (GFII, p. 10, L266-268), (GFII, p. 14, L398-400)

Durante los primeros días de nacimiento, los niños y niñas son “conjurados”, lo que significa que el Jaibaná preparó una “manilla” para ponerles en la mano derecha y asegurar que están protegidos de toda enfermedad y de los espíritus.

De otra manera, cuando algún adulto se convierte en Jaibaná, debe tomar un agua bendecida que indica que inicia

el rol como tal. Estos ritos podrían denominarse postliminares o de agregación, según Van Gennep (1969) son ritos que determinan el ingreso a una nueva situación social.

Otros ritos como Paruka, fiesta de 15 o de los 18 años, se realizan para indicar que las niñas se encuentran en una etapa preparatoria, de esta manera, estarían abandonando su condición social de niñas para ingresar a su condición social de adolescentes. Los ritos no siempre conservan un único esquema, mientras algunos presentan las sucesiones entre separación, preparación y agregación, otros sólo muestran una fase.

El Paruka o conjuro de luna llena es un rito en el cual a las niñas que cumplen aproximadamente 12 años se les designa una tarea, que consiste en realizar una chicha de maíz, luego se llevan al río y se bañan. Este rito indica que las niñas pronto dejarán de serlo y al ingresar a la adolescencia deberán asumir otras tareas e incluso pueden ya tener novio o casarse. Sin embargo, los niños no conocen el ritual exactamente.

La fiesta de 15 y de 18 años se realiza para las mujeres y los hombres, cuando llegan a esa edad sus familias ofrecen una celebración o fiesta comunitaria, esto indica el paso de la infancia a la adolescencia. En estas celebraciones no se desarrollan rituales.

El Venecua es uno de los rituales que más se practica y que sigue conservando su estructura, se trata de una ceremonia en la cual los Jaibanás del resguardo se reúnen con la comunidad para bendecir los alimentos, hacen rezos y cantos, alrededor de los alimentos dispuestos en un círculo. Además, fuman tabaco, riegan agua bendita y alejan a través de sus rezos a los espíritus malvados. Los asistentes quedan sellados contra todo tipo de maleficio, de la misma manera que el alimento no escaseará.

Asimismo, cuando alguien de la comunidad enferma, el Jaibaná prepara una ceremonia de sanación, en donde procura expulsar los espíritus que están ocasionando el malestar, los



niños relatan “Los Jaibanás, cantan en Embera, cuando hay alguien enfermo cantan con una hoja, el Jaibaná coge una hoja de “biaho”, acuestan el enfermo en el suelo, todos los Jaibanás cantan y le echan agua bendita y le soplan con una hoja de “biaho” y el enfermo está en el suelo, le echan en la hoja y comienzan a regarlo y comienzan a rezar” (GFII, p. 3, L70,72,74,75,77). Para este ritual requieren de las hojas de “biaho”, aguardiente, cigarrillo y albahaca.

Algunas prácticas rituales se han suspendido o se practican en total reserva, los pueblos indígenas se han visto involucrados en situaciones en las que atentan contra los derechos de sus integrantes, por ejemplo, la ablación para ellos fue considerada durante muchos años como un ritual, sin embargo, con la era de los derechos dichas acciones fueron y siguen siendo cuestionadas y sancionadas legalmente.

## CONCLUSIONES

Los estudios sobre cultura infantil deben concebirla como una realidad social dinámica, en la cual, lo más relevante, son las interacciones que los niños establecen entre sí, ya que en éstas se gestan conocimientos, manifiestos y no manifiestos. La cultura infantil no se puede delimitar, porque incluye aspectos ideológicos amplios y diversos. Para abordarla en toda su complejidad se requieren más investigaciones e incluir niños y niñas de todas las edades, ya que forman la base fundamental de toda comunidad y sociedad.

Se propone comprender la cultura infantil Embera Chamí como una realidad social dinámica y diversa que los niños co-construyen y comparten, comprende ideas, actividades, conocimientos, habilidades, valores, actitudes y formas de interpretar el mundo. Esta se gesta en escenarios de socialización como la familia, la comunidad y mediante los juegos a través de las interacciones que los niños y niñas establecen, donde aprenden, transmiten y enseñan aspectos propios de su cosmovisión, como la espiritualidad,

tradiciones y creencias, autoridad y gobierno, y arte que constituyen un estatus social adscrito, es decir, asignado culturalmente. Sin perder de vista que los niños son autónomos, construyen su identidad personal y colectiva tomando postura, es decir, haciendo méritos para lograr su estatus adquirido a través del ejercicio de roles, estableciendo relaciones sociales, normas y valores y emociones, intereses y habilidades; los niños definen sus prioridades y conviven en relación a ellas, por ejemplo, para un niño es indispensable “ser un buen hijo” de tal manera que todo aquello que él perciba como apoyo para su familia y su comunidad lo respeta y practica sin necesidad de que alguien se lo asigne. Dentro de la cultura infantil, la edad y el género influyen de manera implícita y transversal en la construcción, sin embargo, no son determinantes de la misma.

Los ritos de paso, como experiencias únicas de la infancia y de las culturas, deben sistematizarse ampliamente, ya que muchas de éstas prácticas tienen una estrecha relación con los principios de vida que han garantizado la pervivencia de los grupos étnicos, por ende, constituyen la memoria y ésta como patrimonio cultural para el rescate y la comprensión de la vida en comunidad. La misma infancia puede ser entendida como un rito de paso, ya que durante la infancia se piensa, actúa y comporta de formas que en otras etapas de la vida no son posibles, los niños y las niñas pueden ser sujetos de ritos de paso y practicarlos, el juego podría incluirse como un rito de paso, ya que es indispensable en la condición de ser niño.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corsaro, W. A. (1992). Interpretative Reproduction in Children's Peer Culture. *Social Psychology Quarterly*. (55), pp. 160- 177.
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. *Jeux et enjeux de la cour de récréation. Terrain*, (40), pp. 99-114.

- \_\_\_\_\_. (2006). Éléments pour une sociologie de l'enfance. *Le concept heuristique de culture enfantine*, pp.267-274.
- García Martínez, A. (2019). *Antropología Cultural*. Obtenido de Antropología Cultural: <https://acultural.wordpress.com/category/ritos-de-paso/>
- James, A. (2007). Agency. *The palgrave handbook of childhood studies* (pp. 34-45). United States: Palgrave Macmillan.
- Jáuregui, J. (2002). La teoría de los ritos de paso en la actualidad. *Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH*, (68), pp. 61-95 .Recuperado de: <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/497>
- Linton, R. (1942). *Estudio del Hombre*. México: Fondo de Cultura Económica. Pachón, X. (2016). *La infancia y la antropología colombiana, una aproximación*. En: M. Díaz & M. Caviedes, *Infancia y educación, análisis desde la antropología* (pp. 21-51). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pineda, R. & Gutiérrez, V. (1985). Ciclo vital y chamanismo entre los indios Chocó. *Revista colombiana de Antropología*. N° 25, 9-81.
- Prout, A. & James, A. (1990). *A new paradigm for the sociology of childhood, Provenance, promise and problems*. Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. The Falmer Press, pp. 7-34.
- Reichel, D. & Dussan, A. (1961). *The people of Aritama the culture personality of a Colombian mestizo village*. The university of Chicago press, pp. 77-129.
- Tenorio, M. C. (1998). *Cultura e infancia*. Recuperado de: <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Sampson/Pdf%20Sampson%20capitulos/Cultura%20e%20infancia.pdf>
- Van Gennep, A. (1969). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.

Weber, M. (1922). *Conceptos sociológicos fundamentales*.  
Madrid: Alianza Editorial.

**PARTE III**  
**Traducciones:**  
**Infancia historia y**  
**sociología**

**16**

**CAPÍTULO  
DIECISÉIS**

## LA INFANCIA COMO FORMA ESTRUCTURAL

*Jans Qvortrup*<sup>61</sup>

### LOS ANTECEDENTES

Los conceptos de "estructura" y "agencia"<sup>i</sup> han servido a la filosofía y las ciencias sociales desde tiempos remotos -en ocasiones, quizás, bajo otros nombres. Es común sugerir, por ejemplo, que el cambio social es el resultado de la interacción entre las condiciones estructurales, por un lado, y las intervenciones humanas conscientes y deliberadas, por otro lado. La relación de tensión entre las dos condiciones determina en gran medida la dirección y la rapidez del cambio social y, por lo tanto, es de interés continuo buscar la relación entre las fuerzas estructurales y la agencia humana, con el fin de lograr un equilibrio. Al mismo tiempo, se trata de un tema controvertido que produce, casi inevitablemente,

---

<sup>61</sup> Traducción del inglés al español por Lina Marcela Lerma Arias. Correo electrónico: linalerma@utp.edu.co y Anny Julieth Rodríguez Correa. Universidad Tecnológica de Pereira-Magíster en Infancia. Producto de lka tesis de Maestría en Infancia: "El concepto de infancia y de niño en los Childhood Studies: metodología y traducción". Maestría en Infancia-Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. Junio de 2019. Traducción autorizada por el autor. Original en inglés: James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Hampshire: Palgrave Macmillan.

<sup>i</sup> En la sociología, agencia se entiende como la capacidad de un individuo de tomar decisiones que no están intervenidas por ningún ente externo. Es la capacidad que tiene el individuo de actuar en su propio mundo. (n. del tr.).

posiciones rígidas detrás de las cuales, tanto los “deterministas”<sup>ii</sup> como los “voluntaristas”<sup>iii</sup> se escudan- esta es la percepción y acusación que a menudo sostienen los adversarios de unos y otros.

Con frecuencia, voces se han alzado contra esta y otras opciones binarias, y muchos dudan de su utilidad. No obstante, la introducción y la extensiva aplicación de la estructura y la agencia y su interrelación son nuevas y se consideraron significativas para la Nueva Sociología de la Infancia<sup>iv</sup> a fines del siglo XX, además, justifica que los dos primeros capítulos de este manual se ocupen de ellos específicamente (ver James en el capítulo siguiente). Esto no quiere decir que los niños no hayan sido vistos antes como personas activas, o que se les haya tratado como pertenecientes al mismo tipo que los adultos. Sin embargo, sí sugiere que, con la Nueva Sociología de la Infancia, la investigación sociológica y antropológica por primera vez comienza, casi de manera programada, a tomar en serio la estructura y la agencia de la infancia y los niños.

La relación entre estructura e infancia fue, de hecho, una novedad según la socióloga canadiense Anne-Marie Ambert, quien hace dos décadas documentó lo que ella llamó “la casi ausencia” de los estudios sobre los niños en la sociología convencional. Incluyó a sociólogos clásicos como Comte, Marx, Pareto, Weber, Durkheim, Simmel, Mead, Parsons y Merton; quienes eludieron, a propósito, o no, la infancia como tema, y descubrió que la situación no era mucho mejor

---

<sup>ii</sup> El determinismo, las estructuras y las interacciones sociales determinan el comportamiento del individuo. La teoría sugiere que las acciones y el curso de vida de un individuo están determinadas por fuerzas externas. (n. del tr.).

<sup>iii</sup> El voluntarismo denota la suposición de que los individuos son los agentes de sus acciones y tienen cierto control sobre lo que hacen. (n. del tr.).

<sup>iv</sup> Entiéndase “nueva sociología de la infancia” como el equivalente de Childhood Studies, también conocida como “estudios de infancias” y “sociología de la infancia” y “nuevo paradigma de la infancia”. Se precisa emplear el término “Nueva Sociología de la Infancia” por su recurrencia en la literatura hispanoamericana. (n. del tr.).



en libros y revistas del campo de la sociología moderna (Ambert, 1986). La pregunta también podría ser planteada -y así fue- si esta marginación era un síntoma de la posición de los niños en la sociedad.

Sí se presentó una ausencia, como escribe Ambert; podemos encontrar publicaciones de esa época sobre niños, incluso publicaciones que llevan el título de "sociología de la infancia" o similares. Y, sin embargo, en general, el contenido de estas obras no representaba un nuevo camino, sino que se mantuvo fiel a la socialización como el "tema central de la sociología de la infancia", como sostuvo cierto autor (Fürstenau, 1973, p. 11). Esto fue cierto también para algunos de los sociólogos más conocidos del siglo XX, como Talcott Parsons y Kingsley Davis, acreditados representantes de orientación estructural-funcionalista. Para algunos interesados en la infancia y la estructura social, el título de un artículo de Davis de 1940 causó cierta expectativa: "El niño en la estructura social". Sin embargo, en él no se declararon nuevas pautas en cuanto al reconocimiento de la infancia como una unidad en la estructura social, por el contrario, Davis dio tal vez el golpe definitivo a tal aspiración cuando afirmó que:

(...) las funciones más importantes de un individuo para la sociedad se realizan cuando es completamente adulto, no cuando es inmaduro. Por lo tanto, el trato que la sociedad le da al niño es principalmente preparatorio y la evaluación de este es primariamente anticipatoria (como un plan de ahorros). Cualquier doctrina que considere las necesidades del niño como algo primordial y las de la sociedad organizada como algo secundario, es una anomalía sociológica. (Davis, 1940, p. 217)

Incluso, si algunos sociólogos realmente teorizaran sobre los niños, aún se puede sugerir que la observación de Ambert se reafirma por la forma en que aborda el tema, es decir, desde una perspectiva anticipada o, según David, una perspectiva "preparatoria". A pesar del impecable historial de

eminentes sociólogos de valorar el significado de la estructura social, todos ellos, cuando se trata de niños, no piensan en términos de estructura, y mucho menos en niños como grupo social o colectivo -aparte del hecho de que todos los niños se dirigen hacia la edad adulta-. En consecuencia, los niños tienen una cosa importante en común, esto es, su “puerta de entrada” desde la “infancia”. La anticipación y el camino hacia la edad adulta no solo caracterizan las actitudes de los adultos hacia los niños, sino que también significa una gran carga para ellos; las características determinan significativamente las expectativas de los adultos acerca de los niños y de su comportamiento hacia ellos, así como también sus expectativas sobre su propio desempeño y sus logros. La “bárbara invasión de la corriente de recién nacidos”, tal como fue formulada por Parsons, es “por supuesto, una característica crítica de la situación en cualquier sociedad” (1964, p. 208), (1) porque es un desafío para cualquier sociedad el tener listos -culturalmente- a los niños para las normas de la sociedad misma, con el propósito de que se dé su integración total y final en el grupo social, es decir, la sociedad adulta. Las formulaciones de Parsons sugieren que esto no siempre se dio sin tensión ni resistencia (2). Sin embargo, Parsons no logró proporcionar un enfoque sociológico satisfactorio porque, desde su punto de vista y el de la mayoría de los otros sociólogos, los niños no tenían agencia, ni tampoco tenían presente la noción de infancia como un segmento en la estructura social.

La pregunta es, si es relevante y plausible ver a los niños como actores constructivos en la sociedad, y percibir la infancia en términos estructurales. Este último es el tema de este capítulo (ver James acerca de Agency en el siguiente capítulo I).

Para los eruditos en estudios sociales de la infancia, esta discusión puede parecer obsoleta. Sin embargo, sí tiene un significado histórico. La pregunta por resolver, hace un cuarto de siglo, era cómo uno podría tratar a los niños de una

manera más positiva, en vez de simplemente tolerarlos por lo que ellos serían, y en quienes se convertirían (3). ¿Cómo podríamos hacer justicia a la infancia y a los niños cuando aún eran niños y miembros de la misma infancia? Esto no formaba parte de un programa revolucionario, sino de una modesta afirmación analítica para otorgarle a los niños y la infancia una "autonomía conceptual", tal como lo formula Barrie Thorne en un importante artículo (1987, p. 103). Esta afirmación no implicó nada más que una exigencia de otorgar visibilidad a la infancia y dar voz a los niños; usando otra frase típica, tratar a la infancia y a los niños en su propio derecho, es decir, sin hacer referencia al futuro de los niños como adultos.

## LA INFANCIA COMO SEGMENTO DE ESTRUCTURA SOCIAL

En lenguaje común y en discurso científico, la infancia se caracteriza habitualmente como un período. El período que uno tiene en mente pertenece al individuo y puede ser de diferente duración; en cualquier caso, debe ser el período que demarca el comienzo y el final de la infancia de cada individuo. Es difícil alejarse de pensar en estos términos; cada uno de nosotros está acostumbrado -y ansioso por prever- lo que nos sucede a nosotros y a nuestros hijos, durante la fase de vida. También parte de las principales discusiones sobre la movilidad individual, que a su vez concuerdan con las costumbres y conductas individualistas de nuestra sociedad. Pensar en términos estructurales rompe con los planes de vida personales; se pide que se piense en términos no del desarrollo infantil, sino del desarrollo de la infancia. En términos estructurales, la infancia no tiene principio ni fin temporal y, por lo tanto, no puede entenderse periódicamente. Más bien, se entiende como una forma permanente de cualquier estructura generacional. Las dos nociones de infancia -como un período y como una forma permanente- no se contradicen entre sí. Ambas coexisten,

pero sus significados son diferentes, como se ilustra en la tabla 12.

Este capítulo no detalla varios enfoques anticipatorios. Sin embargo, podría ser de utilidad pedagógica, relacionarlos con un enfoque sociológico para así resaltar las características más importantes de la infancia como forma estructural.

La tabla 12 muestra la infancia como un período y como una forma estructural permanente. La primera columna ilustra una cronología histórica en términos de distancias generacionales entre cada celda -aquí establecida en 20 años-. La primera fila representa tres unidades generacionales o grupos de edad<sup>62</sup>. (4)

## LA INFANCIA COMO PERÍODO - EL DESARROLLO DEL NIÑO

En la tabla 12. hay dos flechas que tratan la infancia como un período; nos concentraremos en la flecha ascendente (5), que representa una orientación *individual y anticipada*. En este ejemplo, la flecha ascendente tiene sus comienzos en la década de 1980 y finaliza en nuestra década actual. Es un período de alrededor de 20 años, que corresponde al período de la infancia de un individuo. El niño nace, digamos, en 1982 y, por lo tanto, si él o ella sobrevive, llega a la edad adulta en el 2000 (6). El período o fase de vida individual del niño representa entonces la transición hacia la edad adulta.

---

<sup>62</sup> Woodhead, M. (2009). Child Development and the Development of Childhood. En J. Qvortrup, W. Corsaro & H. Honig. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 45-61). Hampshire: Palgrave Macmillan.

**Tabla 12.** Modelo de relaciones generacionales

	Infancia	Adulthood	Vejez
2000s			
1980s			
1960s			
1940s			
1920s			

Estamos, curiosamente, utilizando una terminología característica para describir esta transición personal. La dinámica del desarrollo infantil radica en cambios importantes en las disposiciones de un individuo, tal como los conocemos por varios modelos de desarrollo infantil (ver: Woodhead en el libro *Palgrave Handbook of Childhood Studies*), por ejemplo, la inmadurez sexual a la madurez sexual, de la incompetencia cognitiva a la competencia cognitiva, de la incapacidad de la función motora hasta la capacidad de esta, y así sucesivamente. Dado que estos y la mayoría de los otros cambios descritos por la psicología del desarrollo se representan invariablemente como movimientos de un estado menos deseable a uno más deseable, coinciden con las anticipaciones de mejoras estipuladas normativamente a medida que el niño realiza la transición a su fase de vida adulta.

Su orientación anticipatoria se demuestra al resaltar los métodos de socialización y crianza que tienen como meta final la edad adulta, para decirlo de otra manera, con el propósito de superar la propia infancia individual de manera exitosa. En algunos países, las autoridades hablan explícitamente de OBE (siglas por su significado en inglés “*outcome-based education*”), que es “educación basada en el

resultado", donde incluye cualidades como ser un buen trabajador, cónyuge, padre, ciudadano, etc. (7)

En este sentido, la selección de palabras es reveladora al encontrarse con una frase típica como la del objetivo de integrar al niño con éxito en la sociedad. La frase sugiere, quizás sin darse cuenta, que el niño no es miembro de la sociedad o, en otras palabras, que la sociedad es idéntica a la sociedad adulta. Es obvio que un niño no es un adulto integrado en la sociedad, lo que no parece ser una condición necesaria para ser integrado como persona. Los niños son, por definición, excluidos de la sociedad, ya que su integración a ella marca el hecho de que la infancia ha llegado a su fin. (8)

Si este discurso no hubiese tenido tanto poder, podría incluso haber pasado desapercibido. Como es usado por las ciencias infantiles dominantes como la psicología, la pediatría y la pedagogía -pero también en lenguaje común y por los propios niños- la perspectiva ilustrada por la flecha ascendente en la tabla 12 es anticipatoria a nivel individual y describe una transición de un período a otro en la vida de una persona.

## **LA INFANCIA COMO SEGMENTO PERMANENTE - EL DESARROLLO DE LA INFANCIA**

Los representantes de los estudios sociales de la infancia parecen estar de acuerdo en que la terminología de anticipación de la fase de la vida adulta no es útil. Varios expertos han hecho declaraciones, a veces en forma de tesis, sobre la naturaleza de la infancia en términos estructurales. Por lo tanto, la infancia es un "componente estructural y cultural específico de muchas sociedades" (Prout & James, 1990, p. 8), un "componente de las estructuras de la sociedad, no una etapa preparatoria" (Mayall, 1996, p. 58), "ubicada en el contexto de desarrollo social" (Zeihner, 1996, p. 37), "un patrón cultural en el cambio histórico de las relaciones

generacionales” (Hoinig, Leu & Nissen, 1996, p. 21), y demás (Alanen, 1992; Qvortrup, 1993; James, Jenks & Prout, 1998; Sgritta, 2002 y Corsaro, 2005). Al mismo tiempo, repetidamente se encuentra el uso de la terminología inconsistente, y que oscila entre el individuo y la comprensión estructural de la infancia, y el descuidado uso de los términos “niño” e “infancia” de manera alterna.

Para llegar a un acuerdo con una comprensión sociológica, se apela a las dimensiones vertical y horizontal de la tabla 12. Cada una de las celdas en la tabla representa una forma estructural de la infancia, la edad adulta o la vejez. (9) Cada celda está definida por un conjunto de parámetros sociales o estructurales. Es fácil nombrar tales parámetros, pero es difícil ser minucioso: estamos hablando de parámetros económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos, y ciertamente también tenemos en mente parámetros ideológicos y/o discursivos, es decir, parámetros que representan el entendimiento acerca de -ideologías sobre los niños y la infancia. La interacción entre los parámetros (10) produce todas las configuraciones sociales, incluidos los grupos sociológicos y sus las relaciones. Por lo tanto, en cualquier momento dado, la infancia es el resultado de las relaciones de fuerza entre los parámetros prevalecientes, que deben contarse como fuerzas estructurales.

La tabla 12 nos da la oportunidad de discutir -a lo largo de la dimensión vertical- el desarrollo de infancia, y -a lo largo de la dimensión horizontal- la infancia como unidad generacional.

La forma estructural de la infancia (en Francia en la década de 1920 -para hacer una alusión concreta-) fue el resultado de la interacción de parámetros que en ese momento y lugar asumieron ciertos valores. En la década de los cuarenta, sesenta y así sucesivamente, a medida que los valores de las relaciones entre los parámetros en Francia cambiaban, también cambiaba la infancia como forma estructural. En este sentido, la infancia, definida como el

espacio social en el que viven los niños, cambia constantemente, al igual que la edad adulta y también la vejez. Sin embargo, estos cambios no pueden ocultar la existencia continua y la realidad de la infancia como forma estructural. En términos estructurales, no es transitorio y no es un período; tiene permanencia. El desarrollo histórico de la infancia no elimina su forma, y la variabilidad cultural de la infancia contemporánea atestigua su presencia universal.

En otras palabras, la infancia es un cambio constante y una forma estructural permanente en la que todos los niños pasan su período personal de infancia. La infancia existe como un espacio social para recibir a cualquier niño nacido e incluir al niño – para bien o para mal – a lo largo de su infancia. Cuando este niño crece y se vuelve adulto, su infancia llega a su fin, pero la infancia como forma no desaparece y permanecerá allí para recibir nuevas generaciones de niños. Hardman lo expresó de esta manera en un artículo de 1973: "Los niños entran y salen de este segmento a otro, pero otros toman su lugar. El segmento aún permanece" (2001, 504).

En la tabla 12, esto se ve en doble movimiento: de una época histórica a otra (1920 a 1940 a 1960, etc.) la infancia permanece allí, aunque está sujeta a cambios; al mismo tiempo, también apreciamos que -si seguimos la flecha ascendente- todos los periodos individuales de la infancia desaparecen por completo. (11)

La perspectiva vertical -histórica- por lo tanto, ilustra, podríamos decir, el desarrollo de la infancia (en lugar del desarrollo del niño). Este principio, el desarrollo de la infancia, sugiere una comprensión de la infancia que es completamente diferente a la de su contraparte individual. El desarrollo de la infancia es una noción cuya dinámica radica en los parámetros sociales y no en las disposiciones individuales.

Supongamos que se nos pide que imaginemos la infancia en Francia hace cien años. Dado que es imposible capturar la



infancia periódica de todos los niños franceses, lo más probable es que llegemos a visualizar la infancia francesa utilizando nuestro conocimiento histórico de los valores e interacciones de los parámetros prevaletentes que produjeron la forma estructural de la infancia francesa a principios del siglo XX. Era una infancia que, en comparación con la situación actual, se caracterizaba por tener más hermanos, mayor mortalidad infantil, un nivel de tecnología dramáticamente más bajo (sin automóviles, casi ningún cine, pocos teléfonos), estándares bajos de educación, deficientes sistemas de salud, más niños trabajadores, baja tasa de divorcio, entre otros. Muchos de estos parámetros también impactaron a grupos de otras edades, por lo que podemos argumentar en términos generales que todas las unidades generacionales están expuestas a los mismos parámetros externos, incluso si estas son impactadas con diferente intensidad y fuerza.

Obviamente, la infancia individual de cada niño francés dentro de la infancia de cualquier época histórica asume manifestaciones únicas, pero no se desvía -ni puede desviarse- de ella. Incluso si todos estamos de acuerdo en que la infancia francesa no era unitaria hace un siglo, la mayoría de nosotros probablemente también estaríamos de acuerdo en que sus parámetros asumirían valores diferentes a los de la infancia francesa de hoy, la infancia francesa contemporánea.

Cuando argumentamos que la infancia cambia históricamente mientras persiste como una forma permanente, estamos reclamando continuidad y cambio. Los parámetros de la infancia cambian sus valores constantemente (pero internamente y con varios ritmos) (12), pero la infancia, sin embargo, mantiene formas comparables a través del tiempo, porque, en esencia, sigue siendo afectada por el mismo conjunto de parámetros. Incluso en largas distancias históricas o culturales, la infancia debe ser reconocible e identificable siempre y cuando tenga sentido hablar de la infancia, es decir, usar este concepto. Si bien la

infancia como período es una fase transitoria para que cada niño se convierta en adulto, la infancia como forma estructural nunca puede convertirse en otra cosa, y mucho menos, convertirse en la edad adulta como forma estructural. Sin embargo, es absolutamente significativo hablar de la transición de una a otra infancia histórica. (13)

## LA INFANCIA COMO SEGMENTO PERMANENTE – LA INFANCIA COMO UNIDAD GENERACIONAL

Si ahora observamos la dimensión horizontal de la tabla 12, pasamos a pensar en términos de estructuración generacional (consulte el capítulo en el libro *Palgrave Handbook of Childhood Studies* de Alaneni, Mayallii, Olkiii & Hengstiv). Contrastada con la flecha en la que cada niño se relaciona con su edad adulta mediante un movimiento de “integración en la sociedad”, la infancia en el nivel horizontal está íntegra en una estructura generacional en cualquier momento de la historia. Entonces percibimos esta estructura en sección transversal, como una coexistencia de unidades generacionales contemporáneas. En este sentido, no tendría sentido afirmar que la infancia no es una parte integrada de la sociedad; por el contrario, no sería imaginable prescindir de la infancia, al igual que la edad adulta y la vejez, deben estar allí como segmentos generacionales.

Se sugiere, entonces, que todas las unidades generacionales están expuestas a los mismos parámetros, ya sean económicos, tecnológicos, culturales, etc. Sin embargo, es sensato añadir que las unidades generacionales no experimentan o viven el impacto de estos parámetros de la misma manera. Se posicionan de manera diferente en el orden social. Los medios, los recursos, la influencia y el poder se distribuyen de manera diferencial entre las unidades, cuyas capacidades para enfrentar los desafíos externos varían. Finalmente, las unidades pueden tener diferentes intereses, lo que plantea problemas de cómo se atienden,

promueven y/o impiden los intereses, es decir, lo que se llama, en términos generales, conflictos generacionales y cómo se abordan o se resuelven.

Las relaciones entre generaciones no necesariamente toman la forma de conflictos o divisiones; simplemente se pueden tener en cuenta como diferencias o, de hecho, como intereses comunes. El aspecto importante es que una perspectiva generacional es indispensable para llegar a un acuerdo con la esencia de la relación.

Puede ser útil comparar brevemente la forma mencionada con otras formas estructurales, como una clase social o un grupo de género. En la medida en que estas categorías o formas estructurales son todas construcciones sociales en el sentido de haber sido producidas por una serie de parámetros, son comparables a las formas estructurales en términos generacionales. Su permanencia implica que su existencia no depende de miembros particulares, incluso si, por supuesto, los miembros pueden ejercer influencia sobre ellos. Una clase social no depende de que una u otra persona salga o ingrese a ella, en términos de movilidad individual. Asimismo, un grupo de género seguirá existiendo mientras haya diferencias sociales entre los mundos o las vidas de las mujeres y los hombres; no desaparece simplemente porque alguien muere y, por lo tanto, abandona el grupo de género. Las clases sociales y los grupos de género tienen permanencia, al igual que los grupos generacionales. Al mismo tiempo, todos están sujetos a cambios en los parámetros sociales, su tamaño y estructura.

La particularidad principal sobre las formas estructurales en términos de generaciones -contrastada con las de clase y género- es la rotación relativamente rápida de sus miembros: en lo que respecta a la infancia, se podría decir que experimenta una movilidad del 100% hacia la edad adulta, es decir, un reemplazo total cada generación (definida actualmente: cada 18 años). En esencia, esto no difiere de otras unidades generacionales (edad adulta, vejez) o incluso

de grupos de género. Los reemplazos aquí también se realizan de manera automática -incluso si toman más tiempo- dependiendo de las circunstancias históricas y sociales. La clase social no predice un automatismo similar en cuanto al reemplazo de sus miembros; sin embargo, extiende su existencia más allá de sus miembros individuales.

### APLICACIONES DE UNA PERSPECTIVA ESTRUCTURAL (14)

Por supuesto, uno puede preguntarse por qué es necesario o importante introducir una perspectiva estructural sobre la infancia -una perspectiva que debe ser en términos generacionales-. La respuesta inmediata es que continuamos con esta tarea porque esperamos que se generen ideas que no serán producidas por otras perspectivas, incluidos los enfoques arraigados para el estudio del niño y su fase de vida. Debe tenerse en cuenta que, como forma estructural, la infancia se abstrae de niños individuales y, por lo tanto, el método para adquirir una visión de la infancia, tanto histórica como generacionalmente, no exige necesariamente que los niños sean observados o se les cuestione directamente. Lo que estamos buscando es el mundo de la vida de los niños o el marco dentro del cual los niños guían sus vidas. Al final del día, obviamente es de gran importancia cómo los parámetros cercanos y distantes afectan a los niños, pero sabemos igualmente que muchos, quizás la mayoría, de estos poderosos parámetros que influyen en las vidas de los niños, se ponen en marcha sin tenerlos en cuenta a ellos, ni a la infancia misma. De nuevo, es útil hacer una comparación con clase y género. Como sabemos, se obtiene una visión importante sobre la clase social “en sí misma”, es decir, sobre sus supuestas circunstancias objetivas, sin saber nada sobre los trabajadores individuales y los proletarios; del mismo modo, podemos obtener valioso conocimiento acerca de la relación entre hombres y mujeres al estudiar los desarrollos

históricos de la sociedad, de nuevo, sin haber conocido a una sola mujer u hombre.

Por lo tanto, siguiendo nuestra definición de infancia como una forma estructural, tendremos que tener en cuenta y estar profundamente informados acerca de los parámetros que describen y explican estas circunstancias de la vida, para así llegar a un acuerdo con las circunstancias de la vida de los niños.

En un contexto histórico -lo que llamamos el desarrollo de la infancia- debe seguir el conjunto de parámetros a medida que cambian e interactúan entre sí. Esto es -de una manera quizás vaga e incompleta- lo que hizo el historiador Philippe Ariès al seguir el desarrollo de la infancia desde un momento en que no fue parte de la conciencia de la gente, a través de “un largo proceso de segregación (...) que ha continuado hasta nuestros días, y que se denomina asilamiento escolar de los niños y su entrega a la racionalidad” (Ariès, 1982, p. 7). Podemos hablar de una institucionalización de la infancia y, más específicamente, de una escolarización de esta como resultado de las demandas de una economía y una política cambiante. Estos desarrollos cambiaron dramáticamente los mundos de la vida de los niños. Si bien hubo actores que trabajaron arduamente por escolarizar a los niños, uno se pregunta si este habría sido el caso si no se hubiera entendido como un interés indispensable de los oficios, la creciente industria, la sociedad en general, etc.

Cuando la antropóloga Ruth Benedict, en un artículo famoso, sugirió que "desde un punto de vista comparativo, nuestra cultura llega a extremos al enfatizar los contrastes entre el niño y el adulto" y comentó que "estos son todos dogmas de nuestra cultura, dogmas que, a pesar de los hechos de la naturaleza, otras culturas comúnmente no comparten" (Benedict, 1938, p. 27), su enfoque no fue -curiosamente- ni la socialización ni el niño como tal. Más bien fueron observaciones sobre la posición generacional de la infancia, que resumió de varias culturas durante el primer tercio del

siglo XX. Lo mismo sucedió con su colega Margaret Mead, quien -también aprovechando las experiencias de culturas coexistentes- observó diferentes relaciones entre generaciones. Ella distinguió entre tres culturas diferentes: "la postfigurativa, en la que los niños aprenden principalmente de sus mayores; la cofigurativa, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus compañeros; y la prefigurativa, donde los adultos también aprenden de sus hijos" (Mead, 1972, p. 31). Lo que Benedict y Mead señalan como diferencias, utilizando la evidencia contemporánea, también se puede apreciar como cambios en las comparaciones históricas de culturas y sociedades. Sin embargo, las preguntas interesantes son: por qué existen estas diferencias, cuál es su naturaleza y por qué las relaciones generacionales cambian históricamente.

Las respuestas sociológicas a estas preguntas no se pueden encontrar en las cambiantes disposiciones individuales, ni en la preparación psicológica (15), sino en la transformación de la cultura y la sociedad. Las personas responden a nuevas figuraciones de condiciones económicas, sociales y tecnológicas; y los grupos sociales entran en nuevas constelaciones tanto a nivel social como local y familiar.

Esto puede ser difícil de apreciar en lo que se refiere a los niños, porque no estamos acostumbrados a entender a los niños en términos estructurales. En principio, la situación es comparable a las áreas con las que tenemos mayor familiaridad. No cabe duda, por ejemplo, de que las relaciones entre mujeres y hombres han cambiado a lo largo del tiempo (y que las culturas contemporáneas muestran diferencias de género). Estos cambios se han producido -en parte- debido a ciertos cambios intrínsecos en hombres y/o mujeres, pero principalmente porque los roles de género cambian como resultado de alteraciones sociales. Las mujeres comenzaron a recibir educación y eventualmente se unieron a los hombres y al mercado laboral. Por lo tanto, las relaciones de género adoptaron nuevas formas y contenidos

en conjunto con la transformación estructural, facilitada a través de la agencia de mujeres (y quizás también algunos hombres, que en varias posiciones consideraron que era de su interés).

Parece fácil apreciar cambios en áreas tan familiares relacionadas con colectivos de adultos. ¿Ha habido cambios similares entre generaciones? Según lo sugerido por Benedict y Mead, los niños asumen diferentes posiciones frente a los adultos en diferentes culturas o sociedades. Por supuesto, nada cambia al hecho de que todos y cada uno de los niños se dirigen hacia la edad adulta; son las condiciones o las circunstancias bajo las cuales hacen esto las que difieren. En otras palabras, es la infancia en términos estructurales la que asume diferentes formas como resultado de las transformaciones sociales.

Los ejemplos de Ariès, Benedict y Mead ilustran, en parte, un desarrollo histórico y, en parte, variaciones interculturales en el marco en el que los niños llevan sus vidas. Estos cambios y variaciones se han producido básicamente debido a los cambios exigidos por la economía y la política. No por eso son menos reales, y depende de los investigadores de infancia desentrañar los nuevos contextos de importancia para la vida de los niños.

Un ejemplo interesante e importante de las cambiantes relaciones intergeneracionales puede derivarse de desarrollos demográficos, es decir, desarrollos de los que los niños no pueden ser acusados de haber causado, pero que, sin embargo, los impactará fundamentalmente. En primer lugar, una pirámide de población nos ayuda a visualizar cómo la infancia ha ido ocupando menos espacio a lo largo del tiempo; de ahí que su forma estructural se minimice -casi literalmente-. Los factores responsables de estos cambios demográficos son unos que, en otros aspectos, influirán en la infancia, tales como el crecimiento económico, la industrialización, la urbanización, la mejora de la salud, la secularización, la individualización, la educación, la

privatización de la familia, etcétera. Como resultado, la infancia se ha convertido en más pequeña -tanto a nivel familiar como a nivel social-. La actitud se ha tornado más sentimental, más protectora -por lo menos a nivel familiar-. El sociólogo James Coleman ha utilizado las estadísticas de EE.UU. para mostrar cómo el desarrollo afecta a los niños en términos relativos: debido a los cambios demográficos, la proporción de hogares sin niños viviendo en ellos ha aumentado del 27 por ciento en 1870 al 64 por ciento en 1983. Durante el mismo tiempo, el ingreso per cápita de los niños en relación con los adultos disminuyó del 71 al 51 por ciento (Coleman, 1990, p. 590).

Este ejemplo demuestra cómo el desarrollo estructural impacta la infancia de diferentes maneras, ya sea hablando a nivel familiar o a nivel social. Se puede argumentar que las relaciones entre los hijos y sus propios padres se han vuelto más estrechas, de cuidado y más protectoras, mientras que a nivel social se entienden en términos de negligencia o indiferencia estructural, para usar una frase del sociólogo alemán Kaufmann (2005, p. 152) (16). Cuando observamos las cifras de Coleman, es fácil apreciar que la disminución en el ingreso de los niños en relación con todos los adultos, es el resultado del hecho de que cada vez hay menos adultos, es decir, menos padres, que actualmente asumen la responsabilidad de los niños. Incluso si es (aún) cierto que la mayoría de los adultos han sido o serán padres, es también cierto que en la actualidad los niños como colectivo corren un mayor riesgo de bajos ingresos o pobreza que los adultos como colectivo. Cuanto más baja es la tasa de natalidad, más probable es que este escenario sea cierto. En épocas anteriores, como sugieren las cifras de Coleman, tanto los recursos como las responsabilidades se distribuyeron de manera más equitativa tanto en la vida como en la comunidad.

Los ejemplos de la influencia de los parámetros estructurales en la infancia y los niños son innumerables. No



se hace referencia a ellos para sugerir que son superiores a otros métodos utilizados para lograr comprender la infancia, pero se deben tener en cuenta como un método adicional para llegar a comprender cómo se desarrolla la infancia y cómo los niños como grupo social o colectivo se comparan con otros grupos generacionales. No es precisamente el caso de que el desarrollo tenga un impacto negativo sobre los niños o la infancia. El punto no es, en primer lugar, hacer esta pregunta. El punto es encontrar el impacto que estas macro variables tienen sobre la infancia.

Durante años recientes, en especial en las últimas dos décadas, se ha evidenciado gran crecimiento en la tecnología informática. Margaret Mead desconocía esto, incluso aunque lo hubiera previsto en su libro mencionado anteriormente. Si seguimos su manera de pensar, muchos aspectos indican que los niños tendrán ventajas comparativas significativas en relación con las personas mayores en la sociedad, y las generaciones mayores podrían sufrir grandes inconvenientes al intentar dominar esta nueva tecnología. Al mismo tiempo, la generación más antigua es cada vez más numerosa y, por lo tanto, está ganando más y más poder político. Es difícil decir cómo se definirá este desarrollo, tanto a nivel social como familiar. Lo que es cierto es que estudiar las interrelaciones entre generaciones como formas estructurales será indispensable si queremos prever y posiblemente mejorar el futuro de la infancia. Para llegar a un acuerdo con el futuro de la infancia, debemos pensar creativamente en las figuraciones futuras de parámetros parcialmente conocidos, y en particular en sus valores cambiantes. De nuevo, esto es completamente diferente a prever -el no menos importante- futuro del niño.

## NOTAS

1. Parsons puede haber tomado prestada la expresión de Ortega y Gasset, quien habló de los niños como una

“irrupción vertical” de bárbaros (ver Maillassoux, 1994, p. 219), es decir, su intrusión (no autorizada) y su invasión (hostil).

2. Las referencias a Parsons y Davis se hacen, por una parte, porque son sociólogos y, por otra parte, porque su trabajo -elaborado y argumentado deliberada y conscientemente- fue indicativo de la percepción de nuestra cultura sobre la posición de los niños, es decir, en espera. Numerosas expresiones en el lenguaje común y en documentos políticos (ver James & James, 2008) hablan de niños solamente en su futuro, como "los niños son nuestra próxima generación", "los niños son nuestro futuro", etc.

3. La expresión frecuentemente encontrada de que los niños en el pensamiento sociológico tradicional se perciben como "no seres humanos sino como seres en devenir" se formuló originalmente durante este período (ver Qvortrup, 1985, p. 132).

4. Por supuesto la duración del periodo de infancia ha cambiado históricamente (ver Gillis, 1974, p. 2, 104 y 208) y es debatible. Incluso se pudieron haber adicionado más unidades generacionales, como la adolescencia. Sin embargo, es el principio detrás de estas relaciones el aspecto importante que se debe observar.

5. La flecha dirigida descendente puede ser llamada la flecha psiquiátrica o psicoanalítica, en el sentido en que un adulto puede ser analizado volviendo a los eventos y experiencias en la infancia para interpretar un estado adulto y/o posiblemente remediar calamidades. La clave para comprender, por ejemplo, las psicopatologías en adultos se dice que se encuentra en la infancia pasada, de igual manera, así como la clave para entender las fortalezas de los niños como adultos se encuentra en la infancia actual.

6. Dieciocho años es actualmente la edad común en la que termina el periodo de la infancia, alineado también con la definición establecida por UNCRC (siglas inglesas de *United Nations Convention on the Rights of the Child* - Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño).

7. En OBE (Outcome-based education - Educación basada en resultados) principal, y otras orientaciones se justifica cualquier método que conduzca al resultado deseado, dado que la edad adulta es primordial.

8. Si todas las personas “no integradas” son niños, es otra pregunta, la cual no deja de tener interés; por lo tanto, los adultos que debido a, por ejemplo, locura, deficiencia mental o abuso de drogas, son privados de su mayoría de edad en los tribunales, se convierten en menores legales; por lo tanto, de cierta manera, han sido devueltos al estatus de infancia.

9. Por supuesto, otras formas como la juventud o la edad adulta también podrían haber sido representadas, pero el número no es importante para el argumento.

10. No hace falta decir que, al final del día, estos parámetros son artificiales de acuerdo con la famosa frase de Marx de la ideología alemana: "Los hombres hacen su propia historia, pero bajo condiciones de su propia elección". ¡Otra cuestión es si los niños deben ser incluidos en esta noción de "hombres"! Ver otros capítulos de este volumen sobre la agencia para niños, por ejemplo, los de James y Corsaro.

11. De este modo, es posible combinar la infancia con las infancias, es decir, las formas singular y plural. Todos los diferentes periodos individuales de las infancias desaparecen, pero permanece la infancia como forma

12. Es decir, los valores del parámetro económico no cambian exactamente con la misma frecuencia que los valores de, por ejemplo, los parámetros tecnológicos, culturales o sociales, que probablemente tengan un ritmo diferente que, por ejemplo, el parámetro discursivo.

13. La pregunta es entonces si deberíamos hablar de infancia o infancias.

14. Con el fin de evitar las críticas por unilateralidad, y aún más por determinismo, enfatizaremos que los niños, como actores, tienen un lugar significativo en esta discusión. En primer lugar, en la división del trabajo de este manual se le da espacio en varios capítulos (ver, por ejemplo, aquellos de James, Corsaro & Nieuwenhuys). En segundo lugar, las actividades de los niños -pertenecientes a ordenes sociales transformantes- siempre deben ser parte de cualquier descripción de formas estructurales, ya que son cambiantes (ver Qvortrup, 1995), sobre el cambio y la continuidad de las actividades obligatorias de los niños; ver también Corsaro, 2005, p. 33). La medida en que la agencia de los niños puede impactar la infancia como una forma es otro asunto.

15. deMause se aproxima a tal interpretación con su teoría psicogenética de la historia (deMause, 1975, p. 3). Su rechazo hacia el papel de la tecnología y la economía en beneficio de los cambios de personalidad deja a su teoría con una credibilidad limitada entre los científicos sociales.

16. La lengua alemana permite una distinción útil entre estas cualidades de relación: a nivel familiar *Beziehungen* (relaciones) y a nivel social *Verhältnisse* (c.f. *Klassenverhältnisse*) (Relaciones. Relaciones de clase). (Ver Honig, 1999).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanen, L. (1992) *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question?'* In Sociology, Jyvaskyla: Universidad de Jyvaskyla.
- Alanen, L. (1992) *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology.* Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ambert, A.-M. (1986) '*Sociology of Sociology: The Place of Children in North American Sociology*', *Sociological Studies of Child Development*, Vol. 1, pp. 11-31.
- Ariès, P. (1982). *Barndommens historie* (abbreviated Danish edition of L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, 1960, including the author's preface to the new French edition from 1973). Copenhagen: NNF Arnold Busck.
- Benedict, R. (1938). 'Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning', *Psychiatry*, 1 (2): pp. 161-167.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory.* Cambridge, MA. and London: Belknap Press of Harvard University Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood.* Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Davis, K. (1940). '*The Child and the Social Structure*', *The Journal of Educational Sociology*, 14 (4): pp. 217-229.
- deMause, L. (1975). '*The Evolution of Childhood*', in Lloyd deMause (ed.) *The History of Childhood.* New York: The Psychohistory Press, pp. 1-73.
- Fürstenau, P. (1973). *Soziologie der Kindheit.* Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Gillis, J. R. (1974). *Youth and History.* Tradition and Change in European Age Relations 1770 – Present. New York and London: Academic Press.

- Hardman, Ch. ([1973] 2001) 'Can There Be an Anthropology of Children?', *Childhood*, 8(4): pp. 501-517.
- Honig, M.-S. (1999) *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S., Leu, H. R. & Nissen, U. (1996). 'Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster', in M.-S. Honig, H.R. Leu and U. Nissen (eds.) *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa, pp. 9-29.
- James, A. & James, A. (2008). 'Changing Childhood in the UK: Reconstructing Discourses of "Risk" and "Protection"', in A. James and A. James (eds.) *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. Palgrave Macmillan: Houndmills, Basingstoke, pp. 105-128.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press: Cambridge.
- Kaufmann, F.-X. (2005). *Schrumpfende Gesellschaft: Vom Bevölkerungsrückgang und seine Folgen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayall, B. (1996). *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- Mead, M. (1972) *Culture and Commitment*. A Study of the Generation Gap. Herts: Panter Books.
- Meillassoux, C. (1994). 'Kapitalistische Produktion von "Überbevölkerung" in Afrika', *Das Argument* 204, 36 (2): pp. 219-232.
- Parsons, T. (1964). *The Social System*. London: Free Press.
- Prout, A. & James, A. (1990). 'A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems', in A. James and A. Prout (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press, pp. 7-34.
- Qvortrup, J. (1985). 'Placing Children in the Division of Labour', in P. Close and R. Collins (eds.) *Family and*

- Economy in Modern Society. Basingstoke and London: Macmillan, pp. 129–145.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon*, in J. Qvortrup (ed.) *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. Eurosocial Report 47, Vienna: European Centre, pp. 11-18.
- \_\_\_\_\_. (1995). *'From Useful to Useful: The Historical Continuity of Children's Constructive Participation'*, *Sociological Studies of Children*, Vol. 7, pp. 49–76.
- Sgritta, G. B. (2002). *'Inconsistencies: Childhood on the Economic and Political Agenda'*, in F. Mouritsen and J. Qvortrup (eds.) *Childhood and Children's Culture*. Odense: Odense University Press, pp. 209-260.
- Thorne, B. (1987). *'Re-Visioning Women and Social Change: Where Are the Children?'*, *Gender and Society*, 1 (1): pp. 85-109.
- Zeiber, H. (1996). *'Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie'*, *Zeitschrift für Sozialisationssforschung und Erziehungssoziologie*, 16 (1): pp.26-46.

**17**

**CAPÍTULO  
DIECISIETE**



# AGENCIA

*Allison James*<sup>63</sup>

## INTRODUCCIÓN

Al explorar la idea de agencia<sup>i</sup> de los niños, este capítulo introduce lo que ha sido, en muchos aspectos, uno de los desarrollos teóricos más importantes en la historia reciente de la nueva sociología de la infancia (nota al pie NSI) ver a los niños como actores sociales; una percepción diferente que data de la década de 1970. Esto conlleva, como lo veremos durante el desarrollo de este capítulo, a una visión de los niños como personas dignas de estudiarse “por derecho propio y no solo como receptáculos de la enseñanza adulta” (Hardman, 1973, p. 87), y es un cambio de percepción que ha puesto un énfasis considerado en el rol de los niños como

---

<sup>63</sup> Traducción del inglés al español por Lina Marcela Lerma Arias. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: linalerma@utp.edu.co y Anny Julieth Rodríguez Correa. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: anjurodriguez@utp.edu.co. Producto de la tesis de maestría: “El concepto de infancia y de niño en los *Childhood Studies*: metodología y traducción”. Maestría en Infancia-Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. Junio de 2019. Traducción autorizada por el autor. Original en inglés: James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. Corsaro & M. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45) Hampshire: Palgrave Macmillan. Se publica con autorización de la autora.

<sup>i</sup> En la sociología, agencia se entiende como la capacidad de un individuo de tomar decisiones que no están intervenidas por ningún ente externo. Es la capacidad que tiene el individuo de actuar en su propio mundo. (n. del tr.).

agentes sociales. Es decir, así como lo señaló Mayall (2002), se ve a los niños como personas que, a través de sus acciones individuales, pueden marcar una diferencia en “una relación, una decisión, al funcionamiento de un conjunto de supuestos o restricciones sociales” (2002, p. 21). A medida que este capítulo explora lo que el enfoque en la agencia de niños ha logrado, entonces, es una conceptualización no solo de lo que es “infancia”, sino también de la manera en la que los niños pueden ser reconocidos como participantes activos en una sociedad. Sin embargo, es un cambio importante en el pensamiento que tiene ramificaciones que van más allá de la Nueva Sociología de la Infancia, ya que refleja y refracta las experiencias cotidianas de los niños en comunidades alrededor del mundo. El objetivo de este capítulo es, por consiguiente, no solo enmarcar el desarrollo histórico y la importancia de esta epistemología cambiante dentro de las ciencias sociales, sino también resaltar su importancia sociopolítica para las experiencias de los niños.

### ¿SER O CONVERTIRSE EN INDIVIDUO?

Lee observó que “a menudo, se marca una división entre ‘ser humano’ adultos y niños ‘en devenir” (2001, p. 7). Tal distinción, indica el autor, muestra que hemos:

Crecido acostumbrados a entender la infancia a través de la adultez, interpretando todo lo que los niños hacen, o se les hace a ellos, in términos de cómo esto afectará su caminar hacia la edad adulta, o en términos de lo que nos dice acerca de cuán lejos un niño ha llegado. Las vidas y las actividades de los niños en el presente todavía están concebidas, en general, como una preparación para el futuro. (2001, p. 8)

Y, como tradicionalmente se considera que la edad adulta representa algún tipo de punto de llegada para el recorrido de los niños, se supone que es:

La estabilidad e integridad adulta... (la que) les permite actuar en la sociedad, participar independientemente en actividades serias como trabajo y política (mientras que) la inestabilidad de los niños y su incompletitud significa que a menudo se les entiende solo como receptores pasivos y dependientes de las acciones de los adultos. (2001, p. 8)

Y, de hecho, antes de la década de los setenta, fue precisamente esa visión de los niños la que predominó en las ciencias sociales. El estudio de los niños como actores sociales individuales simplemente no era aún parte de su agenda y a los niños se les estudiaba, predominantemente, como representantes de una categoría cuya importancia yacía, principalmente, en lo que revelaban acerca de la edad adulta.

El dominio de este punto de vista se remonta al crecimiento y la influencia de la psicología del desarrollo, ya que el estudio sobre los niños había sido, durante mucho tiempo, su especialidad y experiencia. Desde finales del siglo XIX, se han observado y estudiado a los niños intensamente. Sin embargo, no fue por el interés intrínseco de entender lo que significaba ser un niño o para obtener un vistazo de sus vidas cotidianas. Más bien, estos primeros científicos veían a los niños, principalmente, como personas que eran interesantes por lo que revelaban acerca de los orígenes de la humanidad en general. Siendo aún impolutos por el contacto con el mundo social, los niños eran vistos como aptos (maduros) para investigación por aquellos científicos interesados en descubrir las etapas de desarrollo a través de las cuales podrían ser trazados los cambios fisiológicos y psicológicos que ocurren entre la “infancia” y la “edad adulta”. Entonces, atribuyendo al punto de vista que el crecimiento del cuerpo y la mente del niño fueron moldeados por un “núcleo normal de desarrollo que se desenvuelve de acuerdo a principios biológicos”, estos primeros estudios sobre el niño establecieron cimientos para las preocupaciones del desarrollo psicológico por descubrir las numerosas

similitudes del desarrollo físico y psicológico que ayudan a transformar “niños” en “adultos” (Burman, 1994, p. 12). Sin embargo, dentro de este enfoque, se les otorgó importancia a los niños como individuos si se desviaban del modelo “estándar” de “el niño (en desarrollo)”, el cual emergía gradualmente. Entonces, para la década de los treinta, como muestra Burman:

Se trazaron líneas claras que diferenciaban la elaboración de normas de desarrollo para uso diagnóstico (visto como el dominio de la psicología general y la medicina) y el psicoanálisis (visto como el escenario de rasgos de personalidad particulares y procesos idiosincrásicos específicos). (1994, p. 13)

Por lo tanto, para la psicología del desarrollo y, dentro del trabajo de uno de sus defensores más destacados, Jean Piaget, el niño individual, el niño que estudió en su laboratorio, fue, irónicamente, de interés por lo que ese niño reveló acerca del pensamiento de los niños en general. La preocupación de Piaget era comprender cómo los niños desarrollan la característica de racionalidad del pensamiento adulto. Por lo tanto, se dispuso a trazar, sistemáticamente y a través de la experimentación, los cambios que ocurren en las formas de pensar de los niños a medida que crecen y aprenden, gradualmente, a adaptarse a entornos más complejos.

Y en la construcción de su camino jerárquico y universal del desarrollo humano, las acciones y reacciones de niños individuales fueron interesantes "en la medida en que fueron instanciados y proporcionaron un foro para investigar preguntas epistemológicas generales acerca del origen y crecimiento del pensamiento" (Burman, 1994, p. 153). En consecuencia, Burman concluye, “Piaget describió un sujeto que está irrevocablemente aislado y posicionado fuera de la historia y la sociedad”, y un sujeto, en gran parte, sin subjetividad ni individualidad (1994, p. 154).

Sin embargo, no fue solo dentro de la disciplina de la psicología del desarrollo que la vida actual de los niños como

actores individuales jugó un papel secundario al enfoque sobre los niños en "devenir". Dentro de la escuela de cultura y personalidad de antropología que floreció en los Estados Unidos a partir de finales de la década de los años veinte -y que continúa hasta el presente, véase, por ejemplo, Levine (1994)- el futuro que representan los niños es también un enfoque clave. A la vez que antropólogos sociales buscan comprender lo que hay detrás de las diferencias culturales, el estudio sobre los niños se utiliza para contrarrestar las tendencias universales de la teoría del desarrollo, al demostrar los efectos que una cultura puede tener sobre el desarrollo del niño. Así, a través de su trabajo con niños y jóvenes en Samoa, Mead (1928) pretendió demostrar las maneras en las que la cultura puede afirmar el camino del desarrollo desde la infancia hasta la edad adulta, y pudo revelar la ausencia entre los jóvenes de Samoa que, en esa época, era considerado como la rebeldía universal "natural" de la adolescencia. Del mismo modo, al concentrarse en las prácticas de crianza de los niños de Zuni, Donu & Kwakiutl, Benedict (1935) también demostró la plasticidad del desarrollo de los niños, encontrando diferencias marcadas en las responsabilidades dadas a los niños en diferentes sociedades. Por lo tanto, a pesar de ofrecer un importante desafío a la idea del universalismo de las trayectorias de los niños hacia la edad adulta que suponían las teorías del desarrollo, los escritores de cultura y personalidad también se enfocaron en los niños principalmente como seres en devenir, en lugar de seres como tal. Estudiaron a los niños para conocer más sobre los procesos de reproducción cultural, en vez de entender sus vidas actuales.

Y dentro de la sociología, el panorama no era mejor. El estudio de las vidas y las experiencias de niños individuales fueron subsumidas por un interés general en socialización (ver Prout & James, 1990). Considerado como el proceso por el cual los niños fueron informados y transformados en miembros de la sociedad, la teoría tradicional de la

socialización se basó principalmente en los conceptos y modelos de la psicología del desarrollo y argumentó que:

Agentes de socialización (que) enseñan, sirven como modelos e invitan a la participación. A través de su habilidad para ofrecer gratificación y deprivación, inducen cooperación y aprendizaje y previenen desviaciones perturbadoras. (Elkin, 1960, p. 101)

Alcanzando su apogeo en la obra de Talcott Parsons (1951), como observa Lee, la socialización fue vista como "un proceso que rescata a cada niño de lo incompleta que es la 'naturaleza', y por lo tanto rescata a la sociedad del desorden y la decadencia que resultaría si su población estuviese incompleta" (2001, p. 40). Por consiguiente, una vez más, la atención se centró en la categoría de niños que proporcionan el vehículo para la reproducción de la vida adulta, esta vez, haciendo énfasis en el papel facilitador de las instituciones sociales como la familia y la escuela.

En las tres áreas -psicología del desarrollo, antropología social, sociología- previo al cambio de paradigma que ocurrió en los años setenta y ochenta, hubo numerosas similitudes en la manera en la que se conceptualizó "el niño" y la manera en la que los niños fueron el foco de investigaciones científicas. Lee (2001, pp. 42-43) ha descrito esto como un "marco dominante" el cual se puede resumir de la siguiente manera: aunque a los niños se les considera inadecuados, incompletos y dependientes, la sociedad debe invertir en su cuidado, capacitación y educación, ya que son los niños los que representan el futuro del mundo social. Por consiguiente, dentro de esta conceptualización de "el niño" no había cabida para la noción del niño agente, el modelo radicalmente diferente de "el niño" que se convertiría en característica clave del "paradigma emergente" dentro de la nueva sociología de la infancia (Prout & James, 1990).

## ¿UNA PAUSA EN LA TRADICIÓN?

¿Qué explica entonces el cambio de paradigma que ocurrió en las décadas de los setenta y los ochenta? En parte, esto puede explicarse por los cambios en la teorización social que estaban ocurriendo en ese momento, descritos a continuación, pero también refleja una conciencia cambiante acerca del lugar y la posición de los niños en la sociedad. En el año 1979 ocurrió el lanzamiento del Año Internacional del Niño y el surgimiento de la idea de los "niños del mundo", la cual, al mostrar a las audiencias occidentales las consecuencias que la guerra, el hambre y la pobreza tienen sobre los niños de todo el mundo, "lanzó la idea de la infancia al alivio absoluto" (Prout & James, 1990, p. 2). El abuso infantil también comenzó a convertirse en un tema más público, lo que generó una conciencia pública más amplia de que algunos niños no habitan en el mundo idílico de la "infancia feliz, segura, protegida e inocente" (Holt, 1975, pp. 22-23). Los niños ya no podían ser vistos a la espera, en las puertas de la edad adulta. La infancia ya no era una cantidad conocida, ya que las imágenes de infancias radicalmente diferentes comenzaron a penetrar las pantallas de televisión de los hogares occidentales, y a poblar las vallas publicitarias de las calles occidentales.

Dentro de la academia también hubo signos de una crítica emergente e incomodidad acerca de las perspectivas tradicionales sobre los niños. Psicólogos del desarrollo como Donaldson (1978) empezaron a cuestionar algunos de los trabajos de Piaget sobre desarrollo infantil, por ejemplo, demostrando que el contexto social del experimento de laboratorio, el cual no era familiar para los niños, inhibía sus respuestas. Cuando se cambió este contexto, se pudo demostrar que el pensamiento y el razonamiento de los niños pequeños eran mucho más sofisticados de lo que Piaget había sugerido (ver también McGarrigle & Donaldson, 1974). Por lo tanto, "lo que parece ser un razonamiento 'defectuoso', en

realidad muestra los ingeniosos intentos de los niños por crear significados sensibles para lo que para ellos representan situaciones y contextos sin sentido” (Woodhead & Faulker, 2005, p. 25). El trabajo del psicólogo soviético L.S. Vygotsky, contemporáneo con Piaget, también comenzó a ser reconocido como importante por lo que reveló acerca del rol activo de los niños en el desarrollo humano. Argumentó que, a través de la interacción social, los niños aprendieron a interiorizar las habilidades y competencias que observaron en otros (ver, por ejemplo, Vygotsky, 1978). En este caso, “el niño” no se limita a participar en actividades como individuo que promueve cambios en la cognición de la manera prevista por Piaget; más bien, el niño se involucra en relaciones y actividades sociales de diferentes tipos y, por lo tanto, se posiciona, ante todo, como un actor social.

Dentro de las ciencias sociales, durante los años cincuenta y sesenta se evidenció el surgimiento de nuevos enfoques interpretativos e interaccionistas para comprender la vida cotidiana que lanzaron un ataque crítico a la agenda funcionalista estructural. A través de su énfasis en el papel de las estructuras sociales e instituciones de organización social, el funcionalismo estructural dejó poco espacio para considerar el rol que los individuos desempeñaban en la sociedad. Wong (1961) acusó a Parsons de tener una concepción de la humanidad demasiado socializada, mientras que Rafky (1973) y Mackay (1973) más tarde se hicieron cargo de la teoría de la socialización al reclamar un papel más activo para los niños en el proceso de asimilación cultural. En otros lugares, el apogeo del estructuralismo y la semiología estaba generando interés en el sentido en que la vida social no solo se ordena, sino que también se percibe a través del uso del lenguaje (ver Ricoeur, 1978) y los símbolos y señas no verbales de la vida cotidiana (ver por ejemplo Hebdige, 1979). Por lo tanto, no es de sorprender, que en el momento en que Berger & Luckmann (1967) exploraron la construcción social de la realidad, surgiera un debate sobre el



carácter de la infancia socialmente construido, siguiendo la famosa afirmación de Ariès de que "en la sociedad medieval, la idea de la infancia no existía" (1962, p. 125; James & Prout, 1990). En tal clima intelectual, la infancia ya no podría ser vista simplemente como la primera parte del curso de la vida. Además, los movimientos contraculturales de la década de 1960, el auge del feminismo y los movimientos anticoloniales habían desafiado la hegemonía de las relaciones sociales y políticas existentes, estimulando el interés de las ciencias sociales en la visión del mundo articulada por diferentes grupos subculturales (ver Hall & Jefferson, 1976). Este trabajo reveló la existencia de perspectivas radicalmente alternativas en el mundo social que, finalmente, señalaron el fin de la teoría de la socialización tradicional. A través de su detallado trabajo etnográfico, Willis (1977) y luego Corrigan (1979) demostraron las formas sutiles en las que los jóvenes de la clase trabajadora aprendían a percibir el mundo social, los diferentes significados que a menudo se le atribuían, los desafíos que tuvieron y los cambios que le hicieron. Y fue dentro de esta tradición que Hardman (1973) se convirtió en uno de los primeros en sugerir que los niños también podrían habitar un "mundo autónomo y autorregulado, lo cual no necesariamente refleja el desarrollo temprano de la cultura adulta" en la que se les puede ver como actores sociales (1973, p. 87).

Pero tal vez de mayor importancia teórica para el cambio de paradigma que ocurrió en la conceptualización de los niños y la infancia, fue el reconocimiento, dentro de la teoría social, de la importancia de la gran división y la necesidad de encontrarle alguna solución.

Es decir, el reconocimiento de la importancia para la ciencia social de aquellas teorías que intentaron explicar la estructura de la vida social y las que exploraron las acciones y los significados de los individuos, un primer intento de reconciliación que tuvo lugar en la explicación de la teoría de

estructuración de Giddens (1979). Allí, él sugirió que científicos sociales debían tener en cuenta tanto la agencia como la estructura en sus explicaciones del mundo social, como argumentaba:

Cada acto que contribuye a la reproducción de una estructura es también un acto de producción y, como tal, puede iniciar un cambio al alterar la estructura al mismo tiempo que la reproduce. (p. 69)

Dadas las maneras en las que los niños y la infancia han sido tradicionalmente conceptualizadas, no es sorpresa que este debate intelectual ayudara a impulsar el mayor cambio de paradigma que dio paso a la Nueva Sociología de la Infancia<sup>64</sup>. Lo que logró el debate entre estructura y agencia fue generar preguntas importantes acerca del rol que los niños mismos tenían en su propio desarrollo y socialización – algo que, como ya se ha visto, habían sido subestimado por el marco tradicional y dominante. Si Giddens tenía razón en cuanto a la interacción entre estructura y agencia, entonces, los niños, tanto como los adultos, podrían ser concebidos como participantes activos en la sociedad. Los niños podrían también ser vistos tanto como contribuyentes a su forma, así como ser “socializados” por la misma, de hecho, ya se evidenciaban, en la vida de los niños, cómo este proceso sucedía.

Publicado en 1979, el reporte de Bluebond-Langner del mundo privado de los niños moribundos revela “estructura” y “acción”, ambas activas, y presenta a los niños -literalmente- como actores en el guion (script) de la muerte en la sala de pacientes con cáncer. Basado en un estudio etnográfico de

---

<sup>64</sup> Entiéndase “Nueva Sociología de la Infancia” como el equivalente de *Childhood Studies*, también conocida como “estudios de infancias” y “sociología de la infancia” y “nuevo paradigma de la infancia”. Se precisa emplear el término “Nueva Sociología de la Infancia” por su recurrencia en la literatura hispanoamericana. (n. del tr.).

nueve meses en el Departamento de Pediatría en un gran hospital universitario del medio-oeste de los Estados Unidos, el propósito de Bluebond-Langner fue “acercase, lo más posible... a sus pensamientos, sus estrategias de interacción, y su estructuración de la situación” (1979, p. XI). Asumiendo el punto de vista de Denzin de que las teorías tradicionales de socialización estructurales-funcionales y psicológicas-funcionales no logran vislumbrar los “aspectos cambiantes, creativos y de desarrollo de todo comportamiento humano”, Bluebond-Langner revela el rol de los niños en la estructuración de la vida cotidiana hospitalaria y la relación padre-hijo en la sala de hospital (Denzin, 1973 citado en Bluebond-Langner, 1979, p. 5). En otras palabras, quería mostrar “el rol del niño en la iniciación y sostenimiento del orden social” (1979, p. 5) -y procede a hacerlo de manera clara-. Por consiguiente, por ejemplo, muestra a los niños como intérpretes activos del mundo social de la sala de cáncer:

Un niño de 5 años interpreta el llanto de su madre como indicador de que él está muy enfermo. “Mira la nariz roja de mi mami, es por mí. Todos lloran cuando me ven. Estoy muy enfermo”. También nota que recibe más regalos que su hermana. “Me dan más regalos que cuando me sacaron las amígdalas. Mi hermana sigue recibiendo los mismos”. Por último, se ha estado comportando de manera que, usualmente, causaría reprimenda, y se da cuenta de que no es “reprendido”... Juega el papel de niño enfermo y exige sus derechos basándose en el hecho de que está realmente enfermo. Por ejemplo, al arrebatarle un juguete a su hermana, dijo “Dámelo, yo soy el que está enfermo, no tú”. (Bluebond-Langner, 1979, p. 9)

Pero, a través de sus acciones, estos niños también ayudan a construir el mundo diario cotidiano hospitalario y sus estructuras, ofrecer fácilmente una cura o confort (1979, p. 219).

Pero, así como mostró Bluebond-Langner, al pretender desconocer que estaban enfermos o que iban a morir,

información que tenían por supuesto, los niños entraban en un juego de mutua simulación con sus doctores y padres. Era un juego, manifestó, que permitía a los "participantes cumplir sus expectativas de rol y conservar la membresía social ante una amenaza para dicha membresía" (1979, p. 219). Es decir, era un juego en el que participaban niños y adultos que permitía que el *statu quo* del poder y la autoridad del entorno hospitalario, de las ideas sobre la crianza de los hijos y las ideas sobre los niños, permaneciera sin impedimento ante una enfermedad progresiva y mortal. Pero ¿qué implica exactamente el concepto de "actor social" y cómo se relaciona con el de "agencia"? Si bien el relato histórico proporcionado anteriormente detalla la aparición de esta idea en la Nueva Sociología de la Infancia, en relación con el amplio desarrollo de la teoría social, sus matices y ramificaciones aún no se han explorado. Esta es la tarea de la siguiente sección.

### ACTORES, AGENTES Y PROCESOS DE REPRODUCCIÓN

Por ahora, la idea de que los niños son actores sociales es habitual. Sin embargo, como se señaló anteriormente, esto tiene sus orígenes en los debates intelectuales de los años sesenta y setenta, que culminaron en un nuevo paradigma para el estudio social de la infancia.

Resumiendo, estos desarrollos de 1990, James & Prout proporcionan una definición de lo que esta noción de niños como actores sociales podría abarcar:

Los niños son y deben ser vistos como activos en la construcción de sus propias vidas, las vidas de quienes los rodean y las sociedades en las que viven. Los niños no son solo sujetos pasivos de estructuras y procesos sociales. (1990, p. 8)

Dicho esto, pensaron que era igualmente importante reconocer que:

Las relaciones sociales y las culturas de los niños son dignas de ser estudiadas por derecho propio, independientemente de la perspectiva y las preocupaciones de los adultos. (1990, p. 8)

Y, de hecho, estas dos afirmaciones siguen siendo importantes, ya que entrelazan los conceptos gemelos de actor y agencia, una fusión que es fundamental para los estudios contemporáneos de la infancia -la Nueva Sociología de la Infancia-. Tal y como escribe Mayall:

Sin embargo, es bastante claro, sin llevar a cabo estudios formales de investigación, que los niños son actores sociales: es decir, participan en las relaciones familiares desde el principio; expresan sus deseos, demuestran fuertes vínculos, celos y deleite, buscan justicia. (2000, p. 21)

Pero, como continúa explicando, lo que realmente "puso a los niños en la sociología" fue el esfuerzo colectivo por decir más, es decir, por argumentar que tenían agencia (2000, p. 21). Para Mayall (2002) el actor es alguien que hace algo; el agente es alguien que hace algo con otras personas y, al hacerlo, hace que las cosas sucedan, contribuyendo así a procesos más amplios de reproducción social y cultural. Por lo tanto, estudiar a los niños como actores sociales es verlos como "activos en la construcción de sus propias vidas" y como vidas principales que son "dignas de ser estudiadas por derecho propio" y no solo por lo que revelan acerca del futuro o acerca del desarrollo de la humanidad. Pero, siguiendo el argumento de Mayall, ver a los niños como agentes es considerar que también tienen un papel que desempeñar "en las vidas de quienes los rodean" en "las sociedades en las que viven" y que forman "relaciones sociales y culturas". Es entonces una concepción más desarrollada de lo que significa actuar, de lo que proporciona el concepto de "agencia", y es esto lo que constituye el punto de partida para muchos estudios contemporáneos de la vida cotidiana de los niños.

Corsaro (2005), por ejemplo, se basa en esto en su discusión de lo que él llama el proceso de reproducción interpretativa (véase también Corsaro, 2009 y en este volumen). Al basarse en su extenso trabajo de campo con niños pequeños en América e Italia, el cual ha explorado sus vidas sociales como niños, Corsaro desarrolló este término para capturar los "aspectos innovadores y creativos de la participación de los niños en la sociedad" (énfasis en el original, 2005, p. 18). Para él, la noción de reproducción no es un proceso pasivo que describa a los niños "simplemente interiorizando la sociedad y la cultura" (2005, p. 19). En cambio, la reproducción se refiere a los procesos gemelos de los niños que, por un lado, "contribuyen activamente a la producción y cambio cultural" y, por otro lado, se ven limitados por las "sociedades y culturas a las que pertenecen" (2005, p. 19).

Afirma que los niños participan en rutinas culturales, como aprender a hablar y jugar con sus padres a esconderse, desde una edad muy temprana, es decir, los niños son actores sociales desde el principio. Pero, a medida que actúan, con el tiempo, los niños también:

Se esfuerzan por interpretar o dar sentido a su cultura y participar en ella. Al intentar dar sentido al mundo adulto, los niños llegan a producir colectivamente sus propios mundos y culturas (2005, p. 24).

Sin embargo, este proceso de reproducción no es lineal ni es una copia exacta, ya que hay un gran número de malentendidos, ambigüedades y dificultades que los niños necesitan resolver e interpretar en el camino. Y, como actores que tienen agencia, lo hacen. Así, por ejemplo, Corsaro (1985) muestra cómo los niños de guardería refuerzan la regla de la escuela que les prohíbe traer artículos personales de la casa a la escuela, porque a menudo se convierten en el foco de disputas, al reinterpretarlo activamente. Al prohibírseles tener estos artículos a la vista en el salón de

clases, los niños escondían carros pequeños, dulces y animales de juguete en sus bolsillos. Se los enseñaban a sus amigos en secreto y fuera de la vista de los maestros. Y el hecho de que obedecieran la regla establecida (¡pero también que no lo hicieran!), la refuerza y la reproduce.

Sin embargo, como señala Corsaro, lo que este acto de desafío logra es ayudar a construir una cultura de pares entre los mismos niños, y en la Nueva Sociología de la Infancia, la agencia colectiva de niños se ha convertido en un foco importante de estudio. El trabajo de Connolly (2004), por ejemplo, muestra las diferentes rutas de las manifestaciones de masculinidad que los chicos de clase media y de clase trabajadora del norte de Irlanda adoptan en su participación diaria con las reglas escolares y en las actividades de juego. Los chicos de clase media actúan de manera que demuestran su "aceptación de ser controlados y el énfasis en el conocimiento y las habilidades mentales", una obediencia colectiva que reproduce no solo los entornos escolares, sino también los entornos de sus hogares (2004, 150). Los chicos de clase media afirmaron su masculinidad interrumpiendo los juegos de las chicas (como juegos de saltos) y vigilando el comportamiento de cualquier niño que demostrara interés en unirse. En contraste, los muchachos de la clase trabajadora actuaban de manera que enfatizaron las "preocupaciones prácticas y materiales" acerca del "aquí-y-ahora y en la supervivencia", reflejando los vecindarios peligrosos, y a menudo violentos, en los que vivían (2004, p. 189). Para estos muchachos, la afirmación de la masculinidad era mucho menos cerebral, que, por el contrario, implicaba:

Expresiones externas de masculinidad en términos de músculos y fuerza, así también como habilidades físicas tales como de pelea y lucha ... (y), a través de los discursos sobre novias y novios, también hacen énfasis en ser atractivos físicamente y... en exhibiciones de (hetero) sexualidad. (2004, p. 193)

Sin embargo, no es solo en el contexto de la cultura de sus pares que

la agencia de niños

-su capacidad para actuar de manera creativa y para hacer que las cosas sucedan- puede ser vista. Los niños viven sus vidas dentro y entre un número de instituciones sociales, ya sea la escuela, la familia, el sistema legal. Son estas instituciones las que constituyen la estructura de la sociedad, es esa complejidad estructurada la que conforma las bases de nuestra vida cotidiana.

¿Cómo podría contribuir una consideración de los niños y la infancia, que está centrada en la agencia, para comprender los problemas de la reproducción social y cultural?

### LOS NIÑOS COMO AGENTES

De acuerdo con Mayall (2002), se puede obtener una comprensión significativa de la agencia de los niños, a partir de la descripción realista y crítica de la relación entre la estructura y la agencia, la cual da importancia a la dimensión histórica de la vida social. A través de su énfasis en las continuidades incorporadas en la estructura social, las continuidades que preceden y continuarán aún después de la existencia del individuo, el realismo crítico subraya el carácter transformador de una vida social que se da en, y a través, de relaciones sociales de diferentes tipos. Y, estas relaciones sociales, las que se dan entre personas que ocupan posiciones sociales particulares, que pueden ser inintencionadas (y en ocasiones intencionadas), transformadoras de la estructura social. Para Mayall (2002, p. 33), la relación niño-adulto es de particular importancia para la Nueva Sociología de Infancia; una relación generacional y jerárquica que ofrece tanto oportunidades como limitaciones para la agencia de los niños. Por lo tanto, en vez de preocuparse por explorar cómo los niños aprenden, gradualmente, a interpretar el mundo y alcanzan una comprensión del mismo, para luego ser reproducida, aunque quizás de una manera modificada (ver la reproducción interpretativa de Corsaro más arriba), aquí el enfoque es



sobre la contribución de que las acciones de los niños, con el tiempo, puedan hacer a la continuidad del cambio estructural (James & James, 2004). Aquí, entonces, no es el mundo de la vida del niño como agente individual el sujeto de estudio, sino el niño como miembro de la categoría generacional de niños.

Esta perspectiva de investigación sobre los niños como agentes se ha caracterizado como el enfoque de grupos minoritarios en el sentido de que se trata de explorar las características de la agencia de los niños en relación con su posición subordinada, frente a los adultos dentro del orden social (James, Jenks & Prout, 1998). Esto puede ser visto como un niño en relación con un padre, un alumno en relación con un maestro o un menor de edad en relación con alguien que ya alcanzó la mayoría de edad. Estas diferentes posiciones sociales que pueden ser ocupadas simultáneamente por cualquier niño -y de hecho lo son-, ofrecen diferentes oportunidades y limitaciones para que los niños actúen y, al hacerlo, ejerzan su agencia. Así, por ejemplo, en trabajos que exploran las experiencias de los niños dentro de la ruptura familiar, Smart, Neale & Wade (2001) revelan los diferentes tipos de agencia que los niños de diferentes familias pueden ejercer para mejorar los cambios que están ocurriendo en la vida familiar después del divorcio de sus padres.

Del mismo modo, en su investigación sobre la experiencia de niños con familias abusivas en Australia, Mason & Falloon (2001) revelan que los niños ejercen la agencia en forma de elección, es decir, que eligen no revelar sus experiencias a las agencias. Esta "elección" reflejó de manera similar la comprensión de los niños sobre el cuidado familiar, que sirve para equilibrar las desigualdades asociadas con el ejercicio del poder y el control. A diferencia de su experiencia con el poder de los adultos en el contexto de las escuelas, los niños sintieron que "a sus padres sí les 'importaban' y que esto les proporcionaba cierta influencia,

aunque fuera limitada, para la negociación y la agencia por parte del niño" (2001, p. 112).

## CONCLUSIÓN: AGENCIA Y ACCIÓN

Para muchos adultos, el hecho de que se considere que los niños tienen agencia puede plantear preguntas sobre qué tipo de agencia podría ser y cuánta libertad se les puede permitir a los niños en el ejercicio de la misma. Es, por ejemplo, una preocupación que se expresa más prominentemente en los debates públicos sobre el acceso que tienen los niños a los medios de comunicación.

Aquí, la aparente facilidad que tienen la mayoría de los niños con la tecnología (¡en comparación con la de muchos adultos!) y su fácil acceso a nuevos medios de comunicación de diferentes tipos, ha provocado antiguos y nuevos pánicos morales acerca de la naturaleza de la infancia misma. Irónicamente, una característica principal de esta ansiedad es si los niños deben considerarse como receptores pasivos de los mensajes de los medios de comunicación, o si en su lugar, deben considerarse como entendedores, competentes e inteligentes en cuanto a los medios de comunicación, quienes pueden hacer toma de decisiones y pueden ejercer control sobre estos (Buckingham, 2001). Sin embargo, como argumenta Buckingham, en lugar de simplemente celebrar o condenar el empoderamiento potencial de los niños como consumidores de los medios:

Debemos comprender el alcance -y las limitaciones- de las competencias de los niños como participantes en el mundo adulto. En relación con los medios de comunicación, debemos reconocer la capacidad de los niños para evaluar las representaciones de ese mundo que están a su disposición; y para identificar lo que podrían necesitar saber para hacerlo de manera más productiva y eficaz. (2000, p. 193)

En esa infancia está fragmentada por variables sociales

tales como clase, género, etnia y estado de salud; no todos los niños pueden tener las mismas oportunidades de acceder a los medios de comunicación; de hecho, no todos los niños son igualmente competentes en su uso. Por lo tanto, a pesar de la frecuente vinculación de ideas de la agencia de los niños a una agenda política para exponer el estatus de minoría de los niños frente a los adultos, la agencia, a fin de cuentas, es un atributo de los niños individuales. Es algo que pueden o no elegir ejercer, en vez de ser un símbolo de su estatus social minoritario. Por lo tanto, esta observación plantea otras preguntas acerca de los derechos de los niños a la agencia.

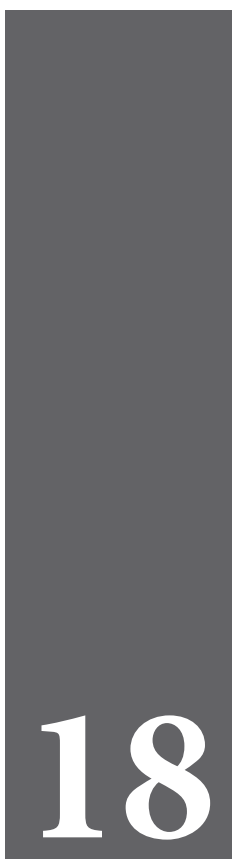
¿Todos los niños tienen la misma capacidad de agencia?  
¿Qué podría inhibir o prevenir a niños concretos de ejercerlo, y bajo qué circunstancias?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood*. London: Jonathan Cape.
- Benedict, R. (1935). *Patterns of Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bluebond-Langner, M. (1979). *The Private Worlds of Dying Children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Buckingham, D. (2001). *After the Death of Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Connolly, P. (2004). *Boys and Schooling in the Early Years*. London: Routledge/Falmer.
- Corrigan, P. (1979) *Schooling the Smash Street Kids*. London: Macmillan.
- Corsaro, B. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex.
- \_\_\_\_\_. (2005). *The Sociology of Childhood*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Peer Culture*. En: J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig. The Palgrave

- Handbook of Childhood Studies (pp. 301-315). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana.
- Elkin, F. (1960). *The Child and Society*. New York: Random House.
- Giddens, A. (1979). *The Central Problems of Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. & Jefferson, T. (eds.) (1976). *Resistance through Rituals*. London: Hutchinson.
- Hardman, C. (1973). 'Can There Be an Anthropology of Children?', *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4(2): 85–99. (Reprinted in *Childhood* (2001) 8(4): pp. 501-517).
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. London: Methuen.
- Holt, J. (1975). *Escape from Childhood*. Harmondsworth: Penguin.
- James, A. & Prout, A. (eds.) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press. Lee, N. (2001) *Childhood and Society*. Buckingham: Open University Press.
- MacKay, R. (1973). 'Conceptions of Childhood and Models of Socialization', in H.P. Dreitzel (ed.) *Childhood and Socialization*. London: Collier-Macmillan.
- Mason, J. & Falloon, J. (2001). 'Some Sydney Children Define Abuse: Some Implications for Agency in Childhood', in L. Alanen and B. Mayall (eds.) *Conceptualizing Child- Adult Relations*. London: Routledge/Falmer.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.

- McGarrigle, J. and M. Donaldson (1974) 'Conservation Accidents', *Cognition*, 3(4): 341–350.
- Mead, M. (1928 [1969]). *Coming of Age in Samoa*. Harmondsworth: Penguin.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Prout, A. & James, A. (1990). 'A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems', in A. James and A. Prout (eds.) *Constructing and Re-constructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- Rafky, D. M. (1973). 'Phenomenology and Socialization: Some Comments on the Assumptions Underlying Socialization', in H.P. Dreitzel (ed.) *Childhood and Socialization*. London: Collier-Macmillan.
- Ricoeur, P. (1978). *The Rule of Metaphor*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Smart, C., Neale, B. & Wade, A. (2001). *The Changing Experience of Childhood*. London: Polity Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour*. Aldershot: Avebury.
- Woodhead, M. and Faulkner, D. (2000) 'Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children', in P. Christensen and A. James (eds.) *Research with Children*. London: Falmer Press.
- Wrong, D. (1961) 'The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology', *American Sociological Review*, 26(2): 183–193.



18

CAPÍTULO  
DIECIOCHO

## LA INFANCIA: UNA MIRADA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

*Régine Sirota*<sup>65</sup>

Disciplina reciente, la sociología de la infancia se ha desarrollado ampliamente en los últimos veinte años. Algunos pueden decir que la sociología de la infancia se estructura como disciplina fundamental en el marco de los *Childhood Studies*. Este status será cuestionado situando las rupturas y las continuidades con relación a las disciplinas que le han antecedido o que hasta hoy se conservan. Serán presentados los anclajes académicos e institucionales sucesivos que han marcado esta emergencia y permitido la estructuración de este campo de investigación. En el plano metodológico, el enfoque etnográfico, aparentemente más consensuado, se impuso ampliamente en los trabajos de campo cruce de las disciplinas, lo que condujo a volver sobre sus modos de uso para establecer las articulaciones y confluencias entre sociología de la infancia y antropología de

---

<sup>65</sup> Traducción del francés por Miguel Ángel Gómez Mendoza. Universidad Tecnológica de Pereira. Département de sciences de l'éducation, Faculté des sciences humaines et sociales- Sorbonne, Université Paris Descartes, Centre de recherche sur les liens sociaux, CERLIS, CNRS (Paris, France). Email: regine.sirota@parisdescartes.fr Original en francés en: Régine SIROTA, «L'enfance au regard des Sciences sociales», *AnthropoChildren* [En ligne], N° 1 (janvier 2012) / Issue 1 (January 2012), URL: <https://popups.uliege.be/443/2034-8517/index.php?id=921>. Traducción autorizada por la autora.

la infancia.

## INTRODUCCIÓN

“La infancia vista desde las ciencias sociales”... Esta exploración, ciertamente necesaria en un momento en que se sugiere una refundación del campo, sigue siendo una tarea tan seductora como ambiciosa, propondré aquí simplemente una mirada general mediante un cuadro, no exhaustivo, pero con el fin de dar algunos aspectos básicos sobre la estructuración del campo. Me situaré como sociólogo que realiza su propia experiencia de investigación desde el punto de vista de la sociología de las ciencias intentando una mirada distante.

### UN PEQUEÑO OBJETO DE DIFÍCIL CLASIFICACIÓN

Déjenme partir de una anécdota, puede ser significativa, de una experiencia personal. Trabajo después de muchos años sobre los cumpleaños como rito de socialización e implementación de representación en la infancia. Muchas veces me ha sorprendido la ambivalencia de mis colegas frente a este tema que parece tan poco serio para una socióloga de la educación especialista, especialista en el análisis del fracaso y el logro escolar. Estaba entonces por fuera de las problemáticas legítimas tales como la desigualdad de oportunidades y la democratización, por lo tanto, mi objeto inicial de investigación era bien la deconstrucción del habitus (Sirota, 2006), pero, ¿por qué abordarlo en las delicias y las risas de la torta de cumpleaños?

¿Fuera del campo, quizás, pero entonces dónde estaba yo? Si los sociólogos anglosajones me recibieron amablemente en el marco de la sociología de la infancia, ellos sitúan este trabajo a veces con términos de *Cultural Studies* (disciplina de la cual casi no había oído hablar hasta entonces). Los etnólogos, me han invitado espontáneamente a publicar, pero



sorprendidos de que el trabajo haga parte de un verdadero programa de investigación sobre la sociología de la infancia. Y hacerles aceptar los pequeños objetos de la cultura infantil parecía más difícil que cualquier otra tribu, ¡qué confusión y desconfianza respecto a los productos derivados o a los figurines de acción que representan a Robin, Batman y otros *Playmobil*. Sin hablar de los errores de traducción bien intencionados o la referencia a una “Antropología *of home*”, o brevemente de la “*Kitchen Sociology*”, porque soy una mujer hablando de niños. Se podrían multiplicar las anécdotas sobre estas incomprensiones. Es decir, si un trabajo etnográfico sobre la infancia los lleva al margen de los campos canónicos y de los compartimentos disciplinares.

### LA INFANCIA, UN OBJETO EN EL CRUCE DE LAS DISCIPLINAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El redescubrimiento de este “pequeño objeto”, mucho tiempo desconocido por la sociología, se sitúa en la intersección de un cruce donde coexisten fronteras porosas, enriquecimientos recíprocos, pero también de ignorancias devastadoras. Me extenderé aquí ante todo sobre los aportes y las contribuciones de unos y otros, en una perspectiva internacional. Claro está el aporte de la antropología, objeto de artículos específicos se tratará de una manera general, muchas constataciones sobre las dificultades de la emergencia de este pequeño objeto son comunes a las diversas disciplinas. Desde la obra inaugural de Philippe Ariès hasta la reciente revista *Girlhood* que se ocupa de la cultura de las niñas, exploramos cómo se estructura el campo, campo con sus tensiones, sus relaciones de fuerza que se traducen por lo tanto en enriquecimientos recíprocos antes que exclusivos.

## Historia

La historia representa la disciplina pionera que en el período contemporáneo con el trabajo de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, publicado en 1960, abre el campo. Este redescubrimiento del estatuto de la infancia en el contexto de una familia devenida sentimental, se efectúa en el marco de un movimiento más general de trabajo de los historiadores que se ocupa de la vida privada y penetra de esta manera en la decoración y el universo doméstico, volviendo a descubrir los personajes olvidados que son proletarios, mujeres y niños. Esto conduce a ubicar la nueva perspectiva sobre nuevas edades de la vida que correspondan a la de bebé, infancia o la muerte. En el conjunto de estos trabajos (Crubelier, 1975; Prost, 1981; Becchi & Julia, 1998) se especifica o puntualiza la evolución del estatuto de la infancia, no solamente en el seno de la esfera familiar, sino también en el seno de las instituciones responsables del proceso de socialización (Yablonka, 2010). Los regímenes de autoridad devienen paulatinamente menos evidentes. Los aparatos de delimitación o regulación de la infancia y de la juventud después de la Segunda Guerra, los movimientos de la juventud y las colonias de vacaciones pierden su peso, los calendarios escolares se extienden y se instalan nuevos cortes o recortes de edades como la infancia y la adolescencia trascienden en parte el espacio de las clases sociales. La aceleración de los cambios se destaca en particular con la aparición de nuevas prácticas culturales en el marco de una cultura juvenil articulada a una sociedad de consumo que enfoca su blanco en la adolescencia y en la infancia.

## La psicología

Para determinar las mutaciones de esta infancia en plena evolución, vemos entonces a la psicología destronada cuando

ella era considerada como la “ciencia de la infancia” (Ottavi, 2001), porque sus aportes son vueltos a leer de manera distanciada y crítica (Neyrand, 2000). Específicamente, es puesto en cuestión el absolutismo de la visión de cierta psicología del desarrollo mucho tiempo ampliamente dominante en el campo. Indiferente de las condiciones socioculturales de la socialización, esta última presentada en las etapas del desarrollo de la infancia -cualquiera que fuera la teoría subyacente- siguiendo los modelos de progresión particularmente normativos hacia un estatuto adulto, entendido este como el máximo de esta visión de un ser considerado como en devenir. Efectivamente, en su cientifización de la observación del niño (James & Prout, 1990; Turmel, 2008), ella está principalmente interesada en un niño convertido en un niño de laboratorio abandonando los marcos ordinarios de la socialización en la cotidianidad, se interesan, paradójicamente, muy poco en el aquí y el ahora de la infancia. Esta perspectiva genera problemas y preguntas al educador y al político. Porque es el niño del presente el que le interesa a las ciencias sociales. Igualmente, el aporte del psicoanálisis y su vulgarización ha cambiado la mirada sobre el niño y la considera como una “persona”. Pero la psicología experimental deja, de alguna manera, el terreno vacío instalándose al lado de las ciencias cognitivas. Por lo tanto, los nuevos protocolos experimentales y las nuevas concepciones del desarrollo de la inteligencia del bebé van a contribuir a hacer evolucionar la visión, tanto del bebé, como del niño, poniendo en evidencia su capacidad de acción.

### La sociología

La sociología juega un papel vertebrador, en esta relectura de la socialización. Considerando, al igual que los historiadores, que la infancia es una construcción social variable en el tiempo y en el espacio, los sociólogos de la infancia se dedicaron a deconstruir y reconstruir el nuevo estatuto atribuido a la infancia, destacando o sacando a la luz

las nuevas normatividades que inscriben a la infancia como actor social (James & Prout, 1990; Javeau, 1994; Sirota, 2006). Retoman la pregunta por la socialización para desentrañar cómo se efectúa, a través de una “reproducción interpretativa” (Corsaro, 1997), la fabricación del pequeño individuo contemporáneo. Ellos se dedican a trabajar en la comprensión, tanto de los cambios o mutaciones de esta forma estructural de la infancia (Qvortrup, 2001), así como el lugar del estatuto del niño considerado como un ser sin precio (Zelizer, 1985), último vínculo inalienable (Beck, 1986) en una sociedad denominada de riesgo.

Diferentes campos de la sociología van a redescubrir sucesivamente la infancia, ya sea la sociología de la educación, la sociología de la familia, la sociología de la cultura y los medios o la sociología de la alimentación. Apoyados en una pluralidad de posiciones teóricas, desde las sociologías interaccionistas e interpretativas, hasta la sociología del individuo, los nuevos enfoques teóricos y metodológicos se familiarizan con el objeto. Los cambios del estatuto de la infancia conducen a los sociólogos a redescubrir este nuevo actor que molesta y sacude las instancias de socialización tradicionales. Los sociólogos de la educación ponen su interés en esta infancia, mucho tiempo abandonada a un estado de fantasma en las puertas de la escuela, para comprender que son estos nuevos actores que invaden y molestan los diferentes escalones del sistema escolar. Fijándose al análisis de la forma estructural atribuida a la infancia (Qvortrup, 2001), en el marco de la institucionalización de la infancia a través de la escolaridad y, de manera más específica de Oficio de niño y Oficio de alumno (Chamboredon & Prevot, 1975; Perrenoud, 1994; Sirota, 1993, 1994 y 1998; Dubet & Martucelli, 1996). Emancipándose lentamente de las teorías de la reproducción para abordar las experiencias y las pruebas específicas de este tiempo de la vida. Luego los sociólogos de la familia (de Singli, 2004; Segalen, 2010; Théry, 1998) junto a los

demógrafos (Rollet, 1990) y la antropología, se lanzarán sobre este nuevo lugar de nacimiento para establecer cómo “el niño hace la familia” y descriptar su nuevo estatuto en el contexto de la democratización de la célula familiar e intentar aprehender las profundas mutaciones de las modalidades de parentalidad, de la procreación a la transmisión. Nuevas prácticas culturales serán evidenciadas de esta manera, apoyándose sobre la aparición de nuevos medios de comunicación que modifican los modos de transmisión y de sociabilidad, reforzando una cultura de pares y sus aspectos generacionales (Pasquier 2000, 2005; Octubre 2004, 2010 y 2010). El conjunto de estas evoluciones pone en el centro del análisis tanto las maneras o modos de negociación como de construcción y de expresión de sí mismos de los pequeños individuos.

Los sociólogos de los medios de comunicación se apoyan en los *Cultural Studies*, se ponen en la tarea de comprender estas nuevas prácticas de los «*digital natives*», atacan de frente las presiones o inflexiones de las prácticas culturales, que encarnan lo que se llama a veces “la cultura del cuarto” (Glévarec, 2010; Metton-Gayon, 2009). En la intersección del renovado interés de las ciencias sociales por la cultura material, entre cultura patrimonial y cultura mediática, las prácticas legítimas e ilegítimas son investigadas. Los objetos de la infancia tales como los juguetes (Brougère, 2003, 2009; Vincent, 2001) o la literatura infantil (Diament, 2009; Nières-Chervel; 2005) son sometidos a nuevas aclaraciones y estudios. Igualmente, la evolución de las prácticas de alimentación, convertidas en plurales (Corbeau, 2008; Diasio & Pardo, 2010), son objeto de investigación específica en la intersección de problemáticas de salud pública y de análisis de comportamientos de una clase de edad convertida cada vez en autónoma. Porque, en paralelo, la sociología del consumo también ha sido puesta al servicio para contribuir al análisis de estas industrias destinadas a un público objetivo de mercado considerado desde hace mucho tiempo por el

marketing como uno de los ejes cada vez más importantes del gran consumo, como prescriptor o elector del consumo directo o indirecto (Kline, 1993; De la Ville, 2005; Cook 2004). Mientras tanto, el aspecto generacional deviene cada vez más importante, en la constitución de una cultura de pares.

La construcción de las edades, de las diferencias de clase y de géneros, las categorías más clásicas de la sociología, se encuentran profundamente re interrogadas por lo que la infancia no es más considerada como un pequeño objeto marginal, mientras que las otras modalidades de la construcción del vínculo o relación social se encuentran profundamente transformadas.

### Los gender studies

Los *Gender Studies* han conducido de esta manera, paradójicamente, contribuyendo a la construcción de esta nueva mirada sobre la infancia. Después de haber considerado a la infancia como una carga y una carga alienante sobre la que deben llevar principalmente las mujeres, se podría casi decir que los Estudios Feministas han jugado un papel de una especie de laboratorio conceptual para un cierto número de investigadores, situándolos en la intersección de estos dos campos, los estudios de género y los estudios feministas. Considerando que en algunas relaciones de poder estructurales se constituye la alteridad de la infancia, esta ha sido considerada en el marco de las relaciones de dominación. Es así como en la investigación anglo-sajona (Thorne, 1987; Alanen 2003; Mayall, 2010), el caso de las relaciones de género y más precisamente del orden de los géneros, fue pensado en el orden de las generaciones. Luego en la investigación francófona han sido abordadas la asignación de géneros y construcción de identidad de un grupo social considerado como doblemente minoritario, las niñas pequeñas. Considerando entonces a la

infancia como un “laboratorio de la identidad de género” (Cromer, Dauphin & Naudier, 2011), se ponen en evidencia las representaciones más estereotipadas, por ejemplo, en los libros de texto escolar, la literatura infantil o los catálogos de juguetes. Luego, a través, no solamente de los objetos de infancia, sino también de las prácticas culturales y de la relación de los cuerpos, se exploran las negociaciones y los acuerdos de los sexos, que a lo largo del tiempo de la infancia marcan las etapas (Pasquier, 2005; Diasio, 2010). En primer lugar, del lado de las niñas pequeñas, estos trabajos retoman el análisis ciertamente denunciador, pero siempre actual de la italiana Helena Gianni Belloti, de los que se puede destacar que se trata de la primera obra publicada por *Les Editions des Femmes*, traducida en Francia desde 1973. Luego, el énfasis se centra del lado de la fabricación de los machos u hombres, es decir, de las prácticas de los niños pequeños y de la construcción de la masculinidad en su articulación con las afiliaciones sociales. La puesta en evidencia del universo cultural de esta edad (Mitchell & Reid Walsh, 2008) igualmente dan lugar a la publicación en los Estados Unidos, de una revista especializada como *Girlhood*.

### La filosofía política

La filosofía política, en una interrogación más general sobre la definición de las edades de la vida en el periodo contemporáneo (Dechavanne & Tavoillot, 2007), vuelve a cuestionar el estatuto de este alter ego paradójico (Renaut, 2007), devenido en infante del deseo (Gauchet, 2004). Si, desde Rousseau a las grandes figuras de las nuevas pedagogías, de Montessori a Freinet, muchos pensadores se han ocupado del estatuto del infante en el contexto educativo, los profundos cambios del régimen de autoridad en la segunda modernidad conducen a una renovación del interés de la filosofía política, por el lugar y el estatuto del infante, ya sea en la esfera educativa o familiar (Rayou 1998), en las

traducciones jurídicas (Théry, 1998) diferencian por ejemplo, la situación de conyugalidad y parentalidad y ponen en el centro el interés superior del infante.

## Los childhood studies

Esta eclosión del interés académico por la infancia, ha permitido de esta manera la aparición de una nueva disciplina en la esfera anglosajona con sus cursos y publicaciones. Y a esta primera fase de delimitación y esbozo del campo desde un punto de vista mono-disciplinar le sucedió una recomposición de campos pluridisciplinares que se instauró principalmente en el campo anglo-sajón, en el marco de los *Childhood Studies*. Destinados a presentar el desarrollo de las investigaciones y sus principales logros, algunas publicaciones permiten medir el camino recorrido estos últimos 20 años, ¿Se ha cumplido el programa propuesto? Para responder a esta pregunta, comparemos los presupuestos de la obra coordinada por Allison James y Alain Prout *Constructing and reconstructing Childhood*, publicado en Inglaterra en 1990 y considerada como seminal y el *Palgrave Handbook of Childhood Studies*, editado en 2009 bajo la dirección de Jens Qvortrup, Michaël Honig y de William Corsaro. Incluso si se debe destacar que las dos obras son principalmente, incluso únicamente, basadas sobre la literatura anglo-sajona. Muchos puntos de vista comunes entre estas dos obras aparecen, lo que, por lo demás, destacan sus autores. Se trata de:

Estudiar a la infancia normal, antes que la infancia anormal o en problemas.

Volver a visitar la socialización contemporánea, deconstruyendo la problemática de la socialización.

Dar una voz a los infantes haciendo aparecer, de una parte, la actividad social específica de los niños y sus puntos de vista, y considerar al niño y la niña como un ser del presente.



Tomar en cuenta las limitaciones u obligaciones estructurales que pesan sobre los niños, considerados como integrantes totales o completos de la sociedad, a partir de un punto de vista que se fundamenta o basa sobre la intersectorialidad de las relaciones sociales en las cuales se inserta la vida cotidiana de los niños. Utilizar las herramientas ordinarias de las disciplinas de las ciencias sociales.

Sin embargo, el enfoque etnográfico ya no es más considerado como la única vía de acceso a la infancia, el conjunto de protocolos de investigación debe ser utilizado para ofrecer un retrato que englobe la posición estructural y las experiencias de los actores.

### **LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA ENTRE LAS TRADICIONES NACIONALES, LOS DIFERENTES CAMPOS LINGÜÍSTICOS**

Pero estas disciplinas concurren de manera diferente en el re descubrimiento del objeto según la escala en la cual se sitúa el ángulo de análisis. Me apoyaré aquí principalmente sobre los trabajos comparativos realizados por Doris Buehler Niderberger, sobre doce países donde se les pidió a los investigadores realizar un balance de la evolución de la sociología de la infancia en sus países respectivos.

Ciertamente, si en un primer momento la dificultad de hacer salir a la infancia de su invisibilidad científica aparece como un punto en común, las condiciones de esta reinención se apoyan sobre las situaciones y los intereses en parte comunes, pero también en parte específicos.

#### **El espacio nacional**

La conjugación del estatuto particular de las disciplinas con los debates sociales y las diferentes concepciones del Estado de bienestar, así como las tradiciones políticas

sociales a cargo del individuo, ofrecen un estatuto diferente al objeto de la infancia, según el marco nacional. Además, las cartografías universitarias e intelectuales están lejos de ser idénticas, porque los cortes o delimitaciones académicas son a veces muy diferentes las unas de las otras. Los mismos elementos pueden ser considerados por unos de resorte de la sociología, o por otros como provenientes de la antropología, del folclor o de la psicología social o cultural e incluso de la sociolingüística. Demos algunos ejemplos, forzosamente simplificadores.

Primer ejemplo: Escandinavia jugó un rol muy importante en la emergencia de una sociología de la infancia. Siguiendo el ejemplo de Finlandia (Strandell, 2010), los folcloristas, se dedican a mantener y preservar un folclor infantil, considerado como el de una tribu en vías de desaparición frente a la modernización y la urbanización, se acuerda como principio una gran importancia a la cultura infantil. Este interés es conjugado con una tradición política de defensa de los individuos, y una legislación de vanguardia, en el plano europeo, reconociendo la igualdad de los individuos. El tener en cuenta una democratización de la célula familiar, reconociendo un lugar igual en primer momento a las mujeres y luego a los niños, conduce de esta manera a los sociólogos y antropólogos a hacer escuchar la voz del niño.

Segundo ejemplo: mientras que, en Inglaterra, la sociología y la antropología médica van a contribuir a construir una nueva mirada sobre la infancia (Mayall, 2002; Prout, 2005; Morran Ellis, 2010), focalizándose en el reconocimiento de su lugar en tanto actor social en una perspectiva interaccionista que insiste sobre la escucha de la palabra del niño y la puesta en evidencia de su capacidad de acción. Lo que tuvo como consecuencia el interés tan específico en el tener en cuenta el niño y la niña en la ética de los protocolos de investigación.

Tercer ejemplo: en Alemania, con la reconstrucción social y moral después de la Segunda Guerra Mundial, sociólogos

de la educación, sociólogos de la juventud y pedagogos se volcaron sobre las condiciones educativas de las nuevas generaciones. De esta manera, no solamente la experiencia social y la edificación de los valores sino también las relaciones intergeneracionales tomaron una importancia social y política creciente luego de la unificación de las dos alemanias (Zeyer, 2010).

Cuarto ejemplo: mientras tanto, en Italia, el interés por la infancia en su calidad de ciudadano encuentra en gran parte su origen en las políticas de Reggio Emilia (Baraldi, 2010), alrededor de la manera como se hace cargo la localidad de la pequeña infancia. Provenientes de las políticas de desinstitucionalización psiquiátrica, ellos enfatizan sobre las competencias del sujeto y más precisamente del niño en la vida cotidiana, lo que tiene por consecuencia acentuar el interés por las políticas de la ciudad.

Quinto y último ejemplo: no se podría olvidar que, en Francia, la tradición republicana francesa asigna a la escuela un lugar preponderante para construir la igualdad de los futuros ciudadanos. Sacando al niño de su familia y haciendo desaparecer el niño detrás del alumno, lo que ha acentuado la primacía de la mirada de una sociología de la educación, principalmente preocupada por la igualdad de oportunidades en el seno de un sistema escolar basado sobre la meritocracia.

Ciertamente, el marco nacional, no corresponde en parte más que a una comunidad imaginada y simbólica, pero ella sigue siendo muy real, organizacional e institucionalmente en el plano académico. Porque aquí se juega también el reconocimiento de los trabajos y de las carreras de los investigadores, a través del conjunto de sistemas de legitimación que operan como son las revistas, los jurados de tesis, las listas de cualificación, evaluaciones y llamados de oferta laboral que ponen su impronta y permiten la emergencia de un campo y su despliegue en una “ciencia normal”, desafíos que están lejos de ser insignificantes en la emergencia de la sociología de la infancia (Ambert, 1996).

Pero el marco nacional no es forzosamente la única escala de análisis pertinente para explicar la orientación de los trabajos y lo más contundente, otro espacio se superpone.

### El espacio lingüístico

Espacio que no hay que descuidar, y puede ser un defecto, para comprender la circulación de los trabajos en ciencias humanas y sociales. Los espacios lingüísticos de intercambio científico juegan potentemente, incluso si su papel no es raramente explícito, en la circulación de las referencias, de los autores y de los reconocimientos académicos. Juegan el papel de puentes y barreras, las lenguas de intercambio, a menudo provenientes y ancladas en los polos de formación académica iniciales de los investigadores, constituyendo reales redes que sustentan las publicaciones. Además, las escasas tradiciones no juegan en el sentido de equivalencias, porque generalmente ellas no funcionan sino en un sentido único, del inglés hacia las otras lenguas, y muy poco a la inversa.

### El espacio anglófono

La sociología de la infancia florece, en primer lugar, en el espacio anglófono, como se ha visto anteriormente, de manera relativamente concomitante en Escandinavia y en Gran Bretaña, con el apoyo de los trabajos norteamericanos, y en un diálogo constante con la sociología de la infancia alemana, adelantándose de esta manera a los trabajos francés en una decena de años. Se trata muy bien de un campo anglosajón. En el interior de la l'ISA (*International Sociological Association*), que surgió en 1986, el comité *Sociology of Childhood*, creado y animado por Jens Qvortrup. Este sociólogo de origen danés, dirige el primer proyecto de envergadura de 1987 a 1992, *Childhood as a social phenomenon*, con base en Viena, reuniendo a los

investigadores provenientes de catorce países europeos. El objetivo es el de realizar un estado de cuestión comparativo entre países y hacer aparecer la infancia en la agenda científica, dándole una visibilidad y una autonomía científica. A este llamado le va a suceder, en Gran Bretaña, el programa *Childhood from 5 to 16*, dirigido por Alan Prout y financiado por el *Economic and Social Research Council*, quien va a volverle a dar un impulso importante a la temática, haciendo énfasis precisamente sobre el niño actor. Luego en el interior de la ESA (*Association européenne de sociologie*) se crea un grupo de investigación denominado *Sociology of Children and Childhood*.

Revistas tales como la *Sociological Studies of Children*, luego la revista *Childhood, a journal of global child research*, publicada por el *Child Center de Trondheim*, en Noruega, desempeña un papel importante de reunión y de difusión.

Si estos trabajos se refieren a veces a la sociología francófona, se trata esencialmente de la «*French Theory*» (Cusset, 2003) y de sus reinterpretaciones internacionales.

### **El espacio francófono**

De ahí el sentimiento de malestar de algunos investigadores francófonos participantes en estos intercambios, porque el desconocimiento de la literatura francesa es evidente y las dificultades de los intercambios innegables. Lo que condujo al nacimiento del comité de investigaciones de «*Sociologie de l'enfance*», en el seno de la *Association Internationale des Sociologues de Langue Française* en el 2000. Esta red organizará encuentros anuales, destinados a permitir un intercambio científico, apoyado ya sea en talleres de trabajo o en forma de coloquios internacionales, a través de las «*Journées de sociologie de l'enfance*».

sociólogos que trabajan sobre la infancia, pero también investigadores provenientes de otras disciplinas. Nada exclusivamente sobre las edades trabajadas, se conjuga de esta manera la presentación de trabajos que van de la pequeña infancia a la adolescencia, el conjunto de la edad de la infancia en tanto edad de minoría es explorado. Esta red reúne investigadores de una docena de países, permite el encuentro de investigadores que estarían muy aislados en sus respectivos países, pero trabajando sobre la infancia contemporánea de los países desarrollados, es decir, principalmente sobre espacios europeos. El diálogo es quizás más fácil cuando las realidades de terreno no son muy alejadas. Los anclajes institucionales se sitúan principalmente en el interior de los departamentos de educación o en laboratorios de sociología, que albergan a menudos también antropólogos o filósofos.

Las ofertas de empleo, de cierta envergadura, van a dar un soporte institucional importante tanto en Suiza, con el programa federal PNR 52, «*L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation*» de 2003 a 2008, así como en Francia con el programa *l'Appel d'offre* de l'ANR sobre «*Enfance, enfants*» lanzado en 2009. Paralelamente luego del lanzamiento de las grandes encuestas del Ministerio de Cultura (octubre de 2004), se implementará un llamado de oferta de empleos titulado «*Enfance et Culture*», en 2007 (Octubre, 2010). Un programa del Ministerio de Agricultura, en el seno del PNRA financiará los proyectos que se ocupan específicamente sobre la alimentación de la infancia y de los adolescentes (Corbeau, 2009; Diasio & Pardo, 2010). Mientras que el proyecto Elf, destinado a construir un seguimiento pluridisciplinar de una cohorte de 20.000 niños con relación a otros proyectos europeos que se iniciaron entonces.

Del primer grupo de trabajo alrededor de la infancia, reunido en el seno de GDR «*Modes de vie du CNRS*», Infancia y ciencias sociales (Mollo, 1994) hasta la reciente

implementación en Internet del coloquio «*Enfance et cultures, regards des sciences humaines et sociales*» (Oktubre & Sirota, 2011), un cierto número de coloquios y sus publicaciones demuestran este renovado interés. Si bien inicialmente de manera muy fragmentaria y dispersa (Sirota, 2006, 2010) entre las diferentes sub disciplinas y territorios de las ciencias sociales, el campo tiende a consolidarse y tomar su lugar y reunirse en encuentros principalmente sociológicos, pero también multidisciplinares. Estos últimos se organizan alrededor de temáticas a veces clásicas o más innovadoras, para algunos marcan la emergencia concomitante, de la sociología del consumo o de la sociología de la alimentación o de la sociología de la cultura y sus relaciones o encuentros con la nueva matriz de socialización de la infancia.

Una de las características del campo francés está en el hecho del descubrimiento de esta edad o espacio de la infancia, por estar marcado, de un lado por una concepción que considera a la infancia como una edad específica y un continuum constituido de eventuales cortes desde el nacimiento hasta la infancia pasando por la adolescencia (Plaisance, 1994; Mozère, 2006; Sirota, 2010; Diasio, 2010) donde importa comprender la variabilidad y la multiplicidad de las posiciones. Y, de otra parte, de una concepción netamente centrada alrededor de la entrada en la adolescencia (de Singly, 2006; Galland, 2010) que se focaliza sobre la conquista de la autonomía hacia un estatuto de adulto. La articulación con los movimientos de la sociología general de la reproducción y las idas y regresos que permiten evidenciar tanto los cambios, las representaciones de la infancia como las prácticas de este actor colectivo y sus consecuencias.

### El espacio lusófono

El polo en lengua portuguesa es uno de los raros campos que traduce y publica tanto los textos originales francófonos

como anglófonos, conjugan referencias en los tres espacios lingüísticos. (Nunes de Almeida, 2000; Quinteiro, 2003; Rabello di Castro & Kosminski, 2010; Sarmiento, 2008).

Aquí las traducciones son rápidas y transportan en un mismo espacio de publicación y de confrontación los textos provenientes de diferentes comunidades. Además, un punto muy particular e intenso existe a través de los congresos lusófonos que reúnen investigadores brasileños y portugueses. Los coloquios de Braga (1997) o de Lisboa (2009) reúnen en primer lugar a investigadores anglófonos, francófonos y lusófonos.

No obstante, los regímenes de visibilidad dados a la infancia son muy específicos, debido a los contextos sociopolíticos particulares de estos países. La figura de la infancia pobre es dominante, como componente estructural de las desigualdades sociales, y la defensa de una causa de la infancia particularmente importante. Un contexto de salida de los regímenes dictatoriales, desarrollos de los BRIC, evolución rápida de las legislaciones, inversiones en políticas de desarrollo particularmente dedicadas a la infancia, reconocimiento de la Convención de los Derechos de la Infancia, tanto en términos de investigaciones como de políticas sociales, van a jugar fuertemente. Una situación de la infancia a menudo considerada como crítica y como problema social ha impulsado una atención especial sobre la exclusión de la infancia y de los niños, de la infancia de la calle, del trabajo de los niños. Una articulación entre la sociología interpretativa y la sociología crítica se construye abordando a la infancia como una categoría social minoritaria que tiene al niño como actor social, sujeto de derecho. Todo esto abriéndose a la pluridisciplinariedad de las ciencias sociales.



## EL ESPACIO MUNDO GLOBALIZADO O LA PRODUCCIÓN DE UN ESPACIO DISCURSIVO COMÚN

Por tanto, sería muy insuficiente e injusto permanecer aislado en esta división, porque algunos investigadores participan en diferentes redes. Tanto que un espacio u otro, más amplio, vuelve a trabajar los espacios anteriores. Los fenómenos de orden muy diferentes se conjugan aquí, y es importante tomarlos en cuenta dada la importancia y su transversalidad que constituyen un espacio de mundialización y de globalización que es imposible ignorar porque se construye como un espacio discursivo que en su interior se piensan y se reflexionan y se administran imaginarios y políticas públicas de la infancia.

### Una cultura mundializada

La explosión de la cultura mediática y los intercambios culturales, al igual que la importancia de la mercantilización de la infancia y su peso económico, no permite razonar ya más en un marco nacional. La difusión mundial de objetos industriales, de empresas multinacionales, de Disney a Pampers, nos proyecta frente a una cultura infantil sea ella material o simbólica, que se constituye en convergencia (Jenkins, 1998; Brougère, 2010). La multiplicidad de productos derivados y sus lógicas publicitarias y de marketing resaltan hasta el infinito estos elementos culturales de una cultura de masas fuertemente móvil, que algunos califican de cultura «*mainstream*» (Martel, 2010), sobre los soportes más variados y más alejados.

### Una retórica de la protección de la infancia

La publicación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y el peso de los grandes organismos de defensa de la infancia y sus políticas a veces comunes, como

la UNICEF, las ONG tales como *Child Watch*, *Save the Children* (Schlemmer, 2006; Pen, 2010) o la BIT, transportan las concepciones y las ideologías de la infancia de Norte a Sur y a veces, incluso de Sur a Norte. Estas influyen sobre los modos de demarcación y delimitación y gobernanza de la infancia, tanto a nivel de políticas públicas, como de programas de ayuda humanitaria y programas de investigación. Una retórica de la protección de la infancia, se instala mediante la defensa del interés de un niño universal.

Los flujos migratorios y las mutaciones o cambios en las condiciones de quién o quiénes tienen a cargo la infancia, en una cadena de responsabilidades de “cara globalizada”, de un “amor mundializado” (Horchild, 2003), importan y vuelven a importar la fuerza de trabajo y las concepciones educativas.

### **Los efectos de la experticia y las evaluaciones internacionales de las políticas sociales**

Un fenómeno evidente de otro orden, pero, aquí, juega lo que los sociólogos de las ciencias llaman “los colegios invisibles”. Se trata de la difusión de ideas sobre las “buenas prácticas” por ejemplo, a nivel europeo por los observatorios de las políticas sociales y educativas, implementados por la comunidad europea, o las evaluaciones realizadas por agencias nacionales de investigación. También, el conjunto de estos organismos somete cualquier proyecto a una evaluación internacional. Punto positivo, pero también negativo, estos organismos o agencias a criterios de productividad y legitimidad académica tan idénticas inhibiendo a veces la invención y originalidad de la investigación sobre temas tan delicados sobre la infancia, por garantías de productividad.

## **La construcción mediática de una figura objeto de compasión**

Sin olvidar la mediatización de una figura de la compasión de la infancia omnipresente, convertida en ilustración de primera página de las portadas mediáticas de los conflictos y las catástrofes naturales. Desde el *affaire* del arco de Zoé (Yablonka, 2010) a los niños huérfanos de Haití, pasando por los huérfanos del SIDA en África del Sur (Fassin, 2010), se ponen de relieve los riesgos e incertidumbres de las figuras de infancia en peligro (Leblic, 2010). Oscilando entre la infancia en peligro y la infancia peligrosa, se enfrentan ciertas concepciones diferentes de las infancias, que globalmente transforman a estas últimas en una categoría moral y política exacerbada (Javeau, 1998; Fassin, 2010). Lo intolerable de las sociedades modernas se desplaza (Fassin & Bourdelais, 2007), dando un lugar particular a la infancia en los debates mediáticos a través de un espejo compasivo de las pasiones contemporáneas (Gavarini, 2001).

La difusión de las normas y las referencias aquí se conjugan en un espacio “globalizado” donde las tensiones no protegen a un objeto como la infancia. Los cambios del objeto y las condiciones de la mirada científica y mediática se combinan para construir las retóricas que fabrican las figuras de la infancia reverberando a unas con relación a las otras (Sirota, 2012) y contribuyendo a producir un espacio discursivo común.

### **¿LA CAPTURA DE LA AGENCY DE LA INFANCIA O EL STATUS DE LA ETNOGRAFÍA, UN DENOMINADOR COMÚN, UN MAPA CONCEPTUAL COMÚN O UNA DISTRACCIÓN DE LOS CUESTIONAMIENTOS?**

Como se ha visto, dos grandes direcciones han marcado esta sociología de la infancia: un enfoque de orden estructural

y un enfoque de orden interpretativo. El uno es tan importante e indispensable como el otro, porque no se puede comprender al niño actor, sin determinar su nuevo lugar en las edades de la vida, sin sacar a la infancia de su invisibilidad estructural y estadística y sin identificar su consideración específica en la evolución de las políticas sociales. Nos detendremos aquí sobre la segunda proposición que va a la par con la proclamación de la necesidad de un enfoque etnográfico. De ahí lo que podríamos llamar el giro etnográfico que interroga más directamente la relación entre sociología y antropología.

### CUANDO LA INFANCIA APARECE EN LA ESCENA ETNOGRÁFICA

Este giro etnográfico destinado a aprehender al “niño actor” en la literatura francófona o el “*agency*” del niño en la literatura anglófona, surge en coherencia con el cambio paradigmático. En un primer momento, este marca el retorno del actor con los enfoques constructivistas e interpretativos de la sociología general, luego en un segundo tiempo, se apoya por el ascenso de las teorías del individualismo que redescubre a este pequeño individuo que trastorna la relación educativa. Los dos términos no son, sin embargo, estrictamente equivalentes (Sirota, 2010). Porque el término *agency* aporta una concepción más amplia que la simple noción de actor, en la medida en que no se trata de la capacidad de acción del niño, sino de lo que subyace también en los efectos mismos que produce su acción (James, 2009) en la definición de la situación, por los diferentes actores presentes y en el uso de los objetos.

Para abordar a este niño y captar su *agency*, los métodos son claramente, en un primer momento, prestados de la antropología, porque la sociología se encuentra desprovista cuando la infancia llega a sus terrenos. Aún más, cuando la observación en sociología fue durante mucho tiempo considerada como carente de un papel primario o ancilar, de

delimitación del terreno o de ilustración (Chapoulie & Briand, 1991; Peneff, 2010; Sirota, 2010) con relación a una verdadera administración de la prueba. Doble dificultad, doble indignación a vencer; método menor y objeto menor se conjugaron durante mucho tiempo en la ignorancia sociológica sobre la infancia.

Hacer llegar o pasar al niño a través de los enfoques etnográficos como actor social representa entonces una ruptura paradigmática que tiene como consecuencias:

- Tomarse en serio al niño y a la infancia,
- Hacer hablar directamente al niño y no solo simplemente a los adultos que son sus responsables, considerándolo como un informador creíble y pertinente.
- No interesarse únicamente en los marcos institucionales, sino también en el conjunto de la vida diaria o cotidiana de los niños multiplicando las escenas legítimas e ilegítimas.
- Hacer aparecer el universo social y las culturas específicas de la infancia en sus puntos comunes y sus diversidades.
- Multiplicar los dispositivos metodológicos para captar la palabra y las perspectivas de la infancia.
- Preguntarse sobre los marcos éticos de esta captura de la p del niño.

## LAS ESCENAS PARADÓJICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Todo esto conduce a la construcción de situaciones de investigación que están lejos de ser simples, porque a través de la observación de los pequeños, a la acumulación de contradicciones y paradojas en parte propias de la infancia de la modernidad. A continuación, algunos ejemplos:

La etnografía de la cuna, que oscila entre las observaciones de los rituales tradicionales y los sofisticados cuidados de la medicina moderna occidental alrededor del

nacimiento y la infancia, poniendo en cuestión la construcción y las modalidades de la parentalidad.

Etnografía de la cocina, como algunos la llaman de manera desobligante, que permite a los investigadores partir de su propia inserción social para penetrar en la vida privada. Está, lo más cerca de la vida cotidiana y doméstica de la infancia ordinaria de las clases medias y superiores, pero también cuestionando los criterios ordinarios de la legitimidad científica que están distanciados y controlados por la muestra.

Etnografía de lo escolar, que se concentra sobre una clientela cautiva ya sea en la clase o en el patio de recreo, que presenta una reserva cómoda de sujetos de observación pero que olvida a menudo las consecuencias de las obligaciones y restricciones sociales específicas de este marco institucional.

Etnografía de la calle, que conjuga las dificultades de la marginalidad y del sufrimiento tanto de parte del observado como del observador, que cuestionan muchísimas normatividades implícitas.

Etnografías del cuarto o de la pieza, que se enfrenta a la tradición y a la modernidad, a través de objetos tradicionales de la cultura infantil y el universo “*high-tech*” de las generaciones “*digital natives*”, cuestionando las jerarquías culturales legítimas e ilegítimas de las prácticas, obligando a los protocolos de investigación a elaboraciones cada vez más elaboradas e innovadoras.

### ¿UNA CÓMODA SOMBRILLA O LOS PRINCIPIOS COMUNES DE EXPLORACIÓN?

La etiqueta de etnografía representa un paraguas o sombrilla (una *umbrella* como lo dicen los anglosajones) muy amplia, porque las diferentes disciplinas han empleado estos enfoques, llamados etnográficos, para volver a encontrar el camino del terreno y reinterpretando según los hábitos y las obligaciones de campos académicos. Parece

bien evidente que la antropología, y a veces la psicología, desvían su atención del niño de laboratorio para encontrarlo en la vida cotidiana o la sociología a través de un entusiasmo reciente por los métodos cualitativos. ¿pero, se pueden realmente calificar de etnográficas? ¿Estas investigaciones responden ellas a los criterios generales aceptados por la indagación etnográfica, cualesquiera que sean los paradigmas interpretativos que utilice? ¿Se trata de descripciones densas, de observación de larga duración, de análisis interpretativo que encuentra y restituye el sentido de las perspectivas que el actor social le atribuye?

Claro, evidentemente estas investigaciones responden de manera muy desigual a estos criterios. Porque estas dimensiones son aplicadas e intrincadas en una cierta confusión de registros que ha generado ambigüedad alrededor del objetivo de hacer escuchar la voz del niño:

¿Se trata de: hablar de, hablar por, o de hacer hablar a la infancia? Estos registros no son necesariamente equivalentes y tienen desafíos muy diferentes?

¿Basta escuchar a la infancia? ¿Las simples descripciones permiten entender estas voces? ¿No se debe acaso articularlas también a las condiciones estructurales que las producen? ¿Cómo sacar de esos pequeños sujetos y los pequeños objetos de las aparentes anécdotas?

¿En qué medida estas investigaciones dan acceso a la infancia? El niño, al ser menor protegido jurídica y socialmente, entonces, la cerradura de los «*gate-keepers*» (“guardianes de la puerta”), o a quién se le atribuya esta la responsabilidad institucional en nuestras sociedades, ya sean los padres o los profesores, es particularmente importante. Las investigaciones de terreno y los datos de investigación siguen siendo profundamente dependientes de sus inscripciones institucionales.

¿Hay una vulnerabilidad o una alteridad específica de la infancia? ¿En qué medida el niño es un sujeto vulnerable común y corriente? ¿En qué medida debe él beneficiarse de

protocolos de protección específica? Los problemas de ética parecen particularmente complejos. El ejemplo de la situación canadiense que somete cualquier aproximación a un niño en un contexto de investigación académica, a la autorización de un comité de ética, llama a la prudencia. Porque generalmente, elaboradas sobre el modelo deontológico de los protocolos médicos –hospitalarios-, estas exigencias se aplican muy poco de manera fácil a la indagación etnográfica de terreno (Hamelin-Brabant, 2006), anclada en la vida cotidiana.

¿La alteridad de la infancia impone un equipamiento metodológico específico o, por el contrario, el empleo de métodos y teorías ya ampliamente elaboradas respecto a otras poblacionales vulnerables o minoritarias?

¿Cómo abordar las diferentes edades de la infancia considerando al mismo tiempo una continuidad del estatuto de la infancia y una especificidad de sus diferentes periodos? Esto, sin privilegiar las edades más propicias a la encuesta y a la puesta en evidencia de la *agency*, dejando a los periodos más delicados y más largos de investigar.

### ¿DE LA SOCIOLOGÍA A LA ANTROPOLOGÍA DE LA INFANCIA, UN COMBATE COMÚN, PREOCUPACIONES IDÉNTICAS O DESAFÍOS ESPECÍFICOS?

En términos de trabajo de terreno, de *fieldwork*, se puede destacar la posición de Daniel Cefaï sobre el fin de la gran alianza entre antropología y sociología, los enfoques etnográficos, habiendo participado ampliamente en el reencuentro de estas disciplinas a través de las investigaciones, encuentran ratos de alegría y dificultades profundamente idénticas. Ciertamente los terrenos parecen más a menudo anclados en el Sur de un lado, en el Norte del otro, pero resumir el compartimiento a las diferencias geográficas sería muy simplista. Las problemáticas parecen a



veces muy cercanas ya sea que se acuda a las tradiciones académicas y en consecuencia a las referencias conceptuales, en parte compartidas, en parte distintas, que enriquecen a unas y otras. Algunos se identifican incluso con una socio-antropología de la infancia. Se debe, sin embargo, constatar muy bien que este redescubrimiento científico de la infancia, cualquiera que sea su registro académico, ha participado en la renovación de las problemáticas más clásicas y contribuye a la emergencia de preguntas más contemporáneas. Porque el análisis del nuevo estatuto de la infancia parece una necesidad cada vez más generalmente aceptada en la agenda social y sociológica, para comprender la evolución tanto de la fabricación del individuo, de la evolución de la transmisión como de la evolución de la parentalidad.

Luego, nos podemos preguntar ¿cómo la aparición no solamente de la sociología o de la antropología de la infancia, sino también por este interés de conjunto de las ciencias sociales, contribuyen a un nuevo modo de delimitación de la infancia, y en qué ellas son consecuentes?

Para retomar la expresión de Martine Segalen “¿A quién le pertenece el niño?” seguramente no a una disciplina. Se debería entonces cruzar el paso y seguir el ejemplo de los *Childhood Studies* para construir enfoques pluridisciplinarios respetando las disciplinas, es difícil saberlo, pero parece claro que, si la infancia no pertenece a nadie, ella sigue siendo a la vez constitutiva y reflejo de las contradicciones de lo social, cuya toma en cuenta es ineludible para comprender la evolución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambert, A. M. (1996). *Perspectives internationales sur la sociologie des enfances: organisation de la science et paradigmes de recherche*. In R. Dandurand, R. Hurtubise & C. Le Bourdais. *Enfances Perspectives sociales et pluriculturelles*. (11-32). Sainte Foy: Presses de l'Université de Laval.

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Point Seuil. Baraldi, C. (2010). *Children Citizenships: Limitations and Possibilities of Childhood Sociology in Italy*. *Current Sociology* 58 (2): pp. 206-231.
- Becchi, E. & Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance en occident*. Paris: Le Seuil. Beck U. ([1986]2001) *La société du risque*. Paris: Aubier.
- Briand, J.-P. & Chapoulie, J.-M. (1991). *The uses of observation in French Sociology*. *Symbolic Interactionism* 4 (1): pp. 449-469.
- Brougère, G. (2003). *Jouets et compagnie*. Paris: Stock.  
Brougère G. (2009). *La ronde des jouets*. Paris: Autrement.
- Buehler-Niderberger, D. & Sirota, R. (Eds.). (2010). *Marginality and Voice*. *Children in Sociology and Society*. *Current Sociology* 58 (2).
- Chamboredon, J.-C. & Prévot, J. (1973). *Le Métier d'enfant*. *Revue Française de Sociologie* XII (7): pp.295-335.
- Céfaï, D. (Ed.). (2003). *L'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Mauss. Corbeau J.-P. (2008). *Nourrir de plaisir*. *Cahier de l'OCHA*, 12.
- Corsaro, W.-A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks-California: Pine Forge Press.
- Cook, D. T. (2004). *The Commodification of Childhood*. Durham: Duke University Press. Cromer, S., Dauphin, S. & Naudier, C. (Eds.). (2010). *Les objets de l'enfance*. *Cahiers du Genre*. 49.
- Crubelier, M. (1975). *L'enfance et la jeunesse dans la société française (1880-1950)*. Paris: Armand Colin.
- Danic, I., David O. & Depeau, S. (Eds.) (2010). *Enfants et jeunes*. Dans les espaces du quotidien. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006) *Enquêter auprès d'enfant et de jeunes*. Objets, méthodes et terrains en

- sciences sociales. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- De singly, F. (2004). *Enfants, adultes, vers une égalité de statuts?* Paris: Universalis.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Les adonaissants*. Paris: Armand Colin.
- Dechavanne, E. & Tavoillot, P.-H. (2007). *Philosophie des âges de la vie*. Paris: Hachette.
- De la Ville, I. (2005). *L'enfant consommateur*. Paris: Vuibert.
- Diasio, N. (Ed.) (2004). *Au palais de Dame Tartine*. Paris: L'harmattan.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Désirs de famille, désirs d'enfant*. Revue de Sciences Sociales 41.
- Diasio, N. & Pardo, V. (Eds.) (2010). *Alimentations adolescentes en France*. Cahiers de l'OCHA 14.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Fassin, D. & Bourdelais, P. (Eds.) (2007). *Les constructions de l'intolérable*. Paris: La Découverte.
- Fassin, D. (2010). *Un massacre des innocents, la représentation des enfants au temps du Sida*. In D. Fassin, *La raison humanitaire* (205-230). Paris: Gallimard.
- Galland, O. (2010). *Une nouvelle classe d'âge?* Ethnologie française 1: pp. 5-10.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfance*. Paris: Denoël.
- Gauchet, M. (2004). *L'enfant du désir*. *L'enfant Problème*. Le débat 132.
- Gianni Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris: Édition des Femmes.
- Glevarec, H. (2010). *La culture de la chambre, Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- Hamelin Brabant, L. (2006). *La recherche auprès des enfants, institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives*. Recherche et Formation 52:

pp. 79-89

- Hamelin-Brabant, L. & Turmel, A. (Eds.). (2012). *Les figures de l'enfance d'hier à aujourd'hui: continuité, discontinuité, rupture, traduction*. Québec, sous presse.
- Horchild, A. R. (2003). 'Love and Gold' / *La mondialisation de l'amour maternel, traduit dans Nouvelles Questions féministes XXIII* (3): 2004: pp. 45-60.
- James, A. & Prout, A. (Eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Javeau, C. (1994). *Dix propositions sur l'enfance, objet des sciences sociales*. *Enfances et Sciences sociales*. *Revue de l'institut de sociologie* 1-2: pp. 15-19.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Corps d'enfants et émotions collective: Essai de sociologie à chaud sur les meurtres d'enfants en Belgique* (1996). *Éducation et sociétés*2: pp. 135-148.
- Jenkins, H. (1998). *The Children's Culture Reader*. New York: New York University Press.
- Kline, S. (1993). *Out of the Garden, Toys and Children's Culture in the Age of Marketing*. London: Verso.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods*. Berkeley: University of California Press.
- Leblic, L. (2009). *L'arche de Zoé: la chronologie d'un naufrage humanitaire*. *Anthropologie et Sociétés* 33 (1): pp. 83-99.
- Martel, F. (2010). *Mainstream*. Paris: Flammarion.
- Mayall B. (2010). *Sociologie de l'enfance*. In G. Brougère & M. Vandenbroeck, *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (77-102). Bruxelles: PIE/Peter Lang.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et internet*. Paris: L'Harmattan.
- Mitchell C.A. & REID WALSH J. (2008). *Girl culture*. An Encyclopedia. Wetsport: Greenwood Press.
- Montandon C. (1997). *L'éducation du point de vue des*

- enfants*. Paris: L'Harmattan.
- \_\_\_\_\_. (1998). *La sociologie de l'enfance anglophone*. Éducation et Sociétés 2: pp. 91- 118.
- Mollo, S. (Ed) (1994). *Enfance et sciences sociales*. Revue de l'Institut de Sociologie 1-2.
- Moran Ellis, J. (2010). *Reflexions on the Sociology of Childhood in the U.K.* Current Sociology 58 (2): pp. 186-205.
- Mozère, L. (2006). *Le défi d'une sociologie de la petite enfance*. In Sirota R. (Ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (135-146). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Nières-Chevrel, I. (ed.) (2005). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Colloque de Cerisy La Salle. Paris: Gallimard.
- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père*. Un bilan critique des savoirs sur la petite enfance. Rennes: PUR.
- Nunes de Almeida, A. (2000). *A sociologia e a descoberta da infancia: contextos e saberes*. Forum Sociológico, 3(4): pp. 11-32.
- Octobre, S. (2004) *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Enfance et culture*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- Octobre, S., Detrez, C., Mercklé, P. & Berthommier, P. (2010). *L'enfance des loisirs*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- Octobre, S. & Sirota, R. (Eds.). (2011). *Enfance et cultures sous le regard des sciences sociales*. Actes du colloque international, Ministère de la culture et de la communication, Association internationale des sociologues de langue française, Université Paris Descartes, 9ème journées de sociologie de l'enfance. Paris: 2011.  
<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>
- Ottavi, D. (2001). *De Darwin à Piaget, pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris: CNRS Éditions.

- Pasquier, D. (2000). *La culture des sentiments*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Cultures lycéennes, La tyrannie de la majorité*. Paris: collection mutation 235, Autrement.
- Pen, H. (2011). *Travelling policies and global buzzwords: How international non-governmental organizations and charities spread the world about early childhood in the global south*. *Childhood* 18(1): 94-113.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Prost, A. (1981). *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Tome IV, Histoire générale de l'Enseignement et de l'Education en France. Paris: Nouvelle librairie de France, G.V., Labat Ed.
- Plaisance, E. (1994). *Les sciences sociales et la petite enfance*. *Enfance et sciences sociales. Revue de l'Institut de sociologie* 1(2): pp. 69-84
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- Quinteiro, J. (2005). *Infancia e educacao na sociologia: questoes emergentes*. In *Sociologia para Educadores*, Rio de Janeiro: Quartet Editoria.
- Rayou, P. (1998). *L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct*. In J.-L. Derouet, *L'école entre plusieurs mondes (245-274)*. Bruxelles: De Boeck.
- Qvortrup, J. (2001). *Childhood as a social Phenomenon revisited*. In M. Du Bois-Reymond, H., Sünker, & H.-H. Krüger, *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings (215-232)*. New York: Peter Lang.
- Rabello de Castro, L. & Kosminki, E. (2010). *Childhood and its Regime of Visibility in Brazil: an Analysis of the Contribution of Social Sciences*. *Current Sociology* 58(2): pp. 206-231.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Paris: Bayard.
- Sarmiento, M. (2006). *Les cultures de l'enfance au carrefour*

- de la seconde modernité*. In R. Sirota (Ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (307-316). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Sociologia da Infância, Correntes e Confluências*. In M. Sarmiento & M. C. de Soares. *Gouvea Estudos da Infancia* (17-39). Petropolis: Vozes.
- Schlemmer, B. (2006). *'Le travail des enfants': étapes et avatars dans la construction d'un objet*. In R. Sirota (Ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (173-184). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Segalen, M. (2010). *À qui appartiennent les enfants?* Paris: Taillandier.
- Sirota, R. (1993). *Le métier d'élève*. *Revue française de pédagogie* 104: pp. 85-108.
- \_\_\_\_\_. (1994). *L'enfant dans la sociologie de l'éducation un fantôme ressuscité?* *Enfance et sciences sociales*. *Revue de l'Institut de sociologie fev*: pp. 147-163.
- \_\_\_\_\_. (1998). *L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard?* *Éducation et sociétés* 2: 9-33.
- \_\_\_\_\_. (2001). (Ed.). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- \_\_\_\_\_. (2005). *L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance: évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation*. In G. Bergonnier-Dupuis (Ed.) *L'enfant acteur ou sujet dans la famille* (35-41) Paris: Érès.
- \_\_\_\_\_. (Ed.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux?* In R. Sirota(Ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (13-34). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Prendre au sérieux un rite de l'enfance, l'anniversaire*. In R. Sirota (Ed.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (51-59). Rennes: Presses

- Universitaires de Rennes.
- \_\_\_\_\_. (2009). *La socialisation au quotidien, les enjeux d'une ethnographie du minuscule*. In G. Brougère & A. Ulman (Eds), *Apprendre de la vie quotidienne* (245-254). Paris: Presses Universitaires de France.
- \_\_\_\_\_. (2010). *De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge*. In S. Octobre, *Enfance et culture* (17-36). Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- \_\_\_\_\_. (2010). *French Childhood Sociology: An Unusual, Minor Topic or Well-Defined Field?* *Current Sociology* 58 (2): pp. 250-271.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Les figures de l'enfance, de la sphère médiatique à la sphère scientifique*. In Hamelin-Brabant L. & Turmel A. (Eds.), *Les figures de l'enfance d'hier à aujourd'hui: continuité, discontinuité, rupture, traduction* (5-16). Québec: Presses Interuniversitaires (sous presse).
- Strandell, H. (2010). *From Structure-Action to Politics of Childhood: Sociological Childhood Research in Finland*. *Current Sociology* 58(2):165-184.
- Théry, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*. Paris: Odile Jacob-La documentation Française.
- Thorne, B. (1987). *Revisioning Women and Social Change*. Where are the Children? *Gender and Society* 1(1): pp. 85-109.
- Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vincent, S. (2001). *Les usages sociaux du jouet*. Paris: La Dispute.
- Yablonka Y. (2010). *Les enfants de la république*. Paris: Le Seuil.
- Zeiber, H. (2010). *Childhood in German Sociology and Society*. *Current Sociology* 58(02): pp. 292-308.
- Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the Priceless Child: The*



*Changing Social Value of Children.* Princeton:  
Princeton University Press.



19

CAPÍTULO  
DIECINUEVE

## ¿HISTORIA DE LA INFANCIA, HISTORIA SIN PALABRAS?

*Egle Becchi Dominique Julia*<sup>66</sup>

### ¿UNA NUEVA ÉTICA PARA LA INFANCIA?

Desde 1924 hasta hoy, las grandes organizaciones internacionales prestan particular atención al mundo de la infancia mediante declaraciones, recomendaciones e investigaciones que se relacionan, ya sea con la descripción de la infancia tal como ella es en diversos países del mundo o con la aproximación a la infancia tal como ella debería ser y pretender su correspondencia con las categorías éticas periódicamente determinadas y luego intencionalmente defendidas, a propósito de aquel que no es todavía adulto. Este discurso pertenece al registro de peticiones o deseos: se anuncia, a propósito de la infancia, todo lo que es deseable respecto a su estado físico, las condiciones y modalidades de su crecimiento, la diversidad de las individualidades, las redes de relaciones en el marco de las cuales se debe desarrollar, los apoyos necesarios para su plenitud y felicidad, y las terapias propias para darle salud.

---

<sup>66</sup> Traducción y adaptación al español por Miguel Ángel Gómez Mendoza (Universidad Tecnológica de Pereira) y revisión de Sandra Dayana Parra Patiño. Original en francés: Egle, Becchi & Dominique, Julia. "Histoire de l'enfance, histoire sans paroles?", *Histoire de l'enfance en occident (Tome 1. De l'antiquité au XVII siècle)* Paris: Seuil 1998. pp. 7-39.

La historia de este catálogo de la infancia tal como ella debería ser -que es un capítulo importante del discurso sobre la primera infancia- está todavía por escribirse, pero una mirada rápida sobre documentos de este tipo, permite reconocer en ellos el tratamiento que se ha dado a la idea de infancia y su carácter significativo o emblemático respecto a los discursos pedagógicos y descriptivos que se tienen sobre ella. Es siempre el tono de exhortación el que prevalece en estas páginas: “El niño debe ser”, “será deseable”, “será oportuno”; “nos comprometemos”, “nos esforzaremos”, los “derechos del niño”, este es el léxico recurrente en este tipo de documentos. Es muy reciente la emergencia, en esta literatura tan particular, de textos que no se contentan con argumentar, sino que también dan cuenta de una realidad que expone la insatisfacción con la sola incitación, y se dan la licencia de demostrar los nefastos resultados que se producen si estas iniciativas o incitaciones no se siguen o adoptan; o, por el contrario, las consecuencias positivas obtenidas cuando se han implementado las recomendaciones enunciadas<sup>67</sup>. Según los documentos que emanan desde hace unas tres décadas, ya sea de la ONU o de la UNICEF<sup>68</sup>, el niño debería crecer en condiciones de bienestar, en familia, en su propio país, beneficiarse de la libertad de pensamiento, de creencia y de expresión, poder gozar de los medios y de los cuidados físicos y pedagógicos necesarios para su desarrollo, tener el tiempo libre para el juego y las actividades recreativas, estar protegido contra cualquier forma de violencia y de explotación, ser tratado por la justicia de acuerdo a su edad, en caso de que deba enfrentar la ley. En resumen, un niño fundado por -y fundando él mismo- esta

---

<sup>67</sup> Ver: J.-P. Grant, *La situation des enfants dans le monde*. 1984. Geneve, Fonds des Nations unies pour l'enfance, 1994.

<sup>68</sup> Ver: Assemblée générale des Nations unies, 20 de noviembre 1959. Declaración de los derechos del niño. Asamblea general, 20 de noviembre de 1989. Unesco: *Rapports: la situation des enfants dans le monde*, 1991 y 1993.

nueva ética para la infancia de la que habla el texto de la UNICEF de 1991<sup>69</sup>, a la cual se opone, en las mismas encuestas llevadas a cabo periódicamente por esta última institución -y por otras-, una infancia real que parece ser, en muchas regiones del mundo, exactamente lo contrario de todo aquello que desean las organizaciones internacionales<sup>70</sup>.

En efecto, las imágenes como las estadísticas que nos llegan de todos los países del planeta, muestran cómo la infancia del bienestar, del niño rey, del niño-objeto “libre” y “feliz” de la publicidad, del niño-objeto de la publicidad de Disneylandia no es el modelo más extendido. Son por cientos de millones los niños que se cuentan todavía en el trabajo<sup>71</sup>. Incluso, si la Oficina Internacional del Trabajo se esfuerza, desde su fundación en 1919, por erradicar el trabajo de los niños como una de las violaciones más condenables de los derechos del hombre, su acción sigue siendo limitada, simplemente porque, en muchos países, el trabajo de los niños es indispensable para la sobrevivencia económica de la familia. Por una parte, la imagen que nos envían cuando vemos en Colombia padres de familia y niños trabajando en las minas de carbón o descargar frutas y legumbres en las grandes plazas de mercado de Bogotá, es cercana de aquella que nos era familiar en países industrializados de Occidente,

---

<sup>69</sup> Ver: J.-P. Grant. *La situation des enfants dans le monde*. 1991. Geneve. Fonds des Nations unies pour l'enfance. 1990. Especialmente los capítulos “Les promesses faites aux enfants” y “Tenir les promesses” pp. 1-18. El mismo concepto de ética es retomado por J.-P. Grant en: *La situation des enfants dans le monde*. 1994.

<sup>70</sup> Los informes de los directores de UNICEF para los años 1995 y 1996 parecen más circunspectos en lo que tiene que ver con la implementación de las recomendaciones de las organizaciones internacionales que se ocupan de la infancia.

<sup>71</sup> El último informe de la Oficina Internacional del Trabajo. *Le travail des enfants. L'intolérable en point de mire*. Geneve, 1996, anota: “Este fenómeno existe por todas partes, especialmente en África, Asia y en América Latina. Según las informaciones muy limitadas obtenidas en un centenar de países, se estima que, en 1995, 73 millones de niños de diez a catorce años estaban obligados al trabajo en estos países (...)”.

antes de la legislación que prohibió el trabajo de los niños imponiendo la obligación escolar, que no siempre contribuye de manera progresiva para hacerlo desaparecer<sup>72</sup>.

Pero, hoy en día, la mundialización de la economía, la tutela de las instancias financieras internacionales públicas sobre las políticas económicas de los países subdesarrollados, la fuerte competencia entre empresas, desembocan en realidad en la búsqueda sistemática del abaratamiento del precio de la fuerza de trabajo y en la explotación de la mano de obra menos cara: el niño<sup>73</sup>.

¿Se puede entonces seguir siendo indiferentes a la esclavitud de los niños hindúes comprados a sus familias y arrancados de sus pueblos para ir a poblar, desde los cinco años, las fábricas de tapices de lujo? ¿Occidente puede estar exento de cualquier responsabilidad, cuando él mismo estimula la explotación sexual de los niños en Asia a través del desarrollo del turismo de los pedófilos?<sup>74</sup>

La prostitución infantil implicaba para 1996, 400.000 individuos en India, 100.000 en Filipinas, 30.000 en Sri Lanka. El primer congreso internacional dedicado al estudio de la explotación sexual de los menores con fines comerciales tuvo lugar en Estocolmo-Suecia del 27 al 31 de agosto de 1996, y reunió más de 1.300 participantes provenientes de 130 países, sin duda, permitió medir la amplitud de una industria criminal y en plena expansión; adoptó una declaración solemne invitando a los Estados a implementar un programa de acción contra los “mercaderes de sexo”, basado en la cooperación internacional reforzada,

---

<sup>72</sup> Ver el libro reciente de M. Dorigny y S. Chalandon. *Enfants de l'ombre-Children in Shadow-Niños en sombras*. Paris, Marval, 1993.

<sup>73</sup> Ver al respecto: B. Schlemmer (editor). *L'Enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*. Paris. Karthale-ORSTOM, 1996.

<sup>74</sup> Ver: el dossier de Nouvel Observateur, “Pédophilie, crime impuni” 11-17 de noviembre de 1993. En especial el libro de M.F. Botte y J.P. Mari, *Le Prix d'un enfant. Quatre ans dans l'enfer de la prostitution enfantine à Bangkok*. Paris, Robert Laffont, 1993.

pero de allí no salió ninguna medida jurídica concreta<sup>75</sup>.

En consecuencia, no se pretende aquí presentar una díptica<sup>76</sup> que opondría un Paraíso de la belleza física y moral del niño, producto de la implementación de las recomendaciones arriba comentadas, a un Infierno de explotación, de muerte y de violencia, o que incluso manifestaría la distancia entre la condición infantil de nuestro presente, *hic et nunc*, y las situaciones que ha podido conocer la infancia en el pasado. Entre estos dos polos extremos que son el niño tal como debería ser y las inobjetable realidades antes señaladas, hay un lugar para los niños reales que no viven, ni en la perfección ni en la abyección, son los niños contruidos por las ciencias del hombre y los saberes sobre la infancia. Existen simplemente los niños de la historia. De los primeros, los niños reales, tendremos siempre un conocimiento parcial: estamos en presencia de afectos, de miradas, de escuchas o de sordera del mundo exterior, de sociabilidad, de aprendizajes de lo que se espera de ellos, de memoria y esperanza, en resumen, de una cultura siempre naciente, recomendada para cada ser, casi inexpresable, que debe, en primer lugar, ser vivida antes que definida y observada.

Desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX, la cultura científica, al multiplicar los conceptos, las observaciones y las preguntas, ha explicado la realidad infantil según paradigmas no siempre satisfactorios. Y si, las proposiciones

---

<sup>75</sup> Las estadísticas de la explotación sexual de los niños, actividad ilegal y clandestina, son extremadamente difíciles de establecer. Una de las fuentes puede ser la prensa cotidiana que comenta los resultados de este tipo de congresos.

<sup>76</sup> “Díptica. (Del lat. diptycha, y este del pl. gr. δίπτυχα).1. f. Conjunto formado por dos tablas plegables, con forma de libro, en las que la primitiva Iglesia acostumbraba anotar en dos listas pareadas los nombres de los vivos y los muertos por quienes se había de orar. 2. f. Catálogo o serie de nombres de personas, generalmente de los obispos de una diócesis. U. m. en pl.” (En: <http://lema.rae.es/drae/?val=d%C3%ADptica> Consulta realizada el 25 de agosto de 2014). (n. del tr.).

interpretativas del psicoanálisis<sup>77</sup> se encuentran entre las más ricas, las más interesantes, las más provocadoras, tampoco puede considerarse como la sola y única hipótesis de lectura. Al lado de ellas, otras psicologías, los estudios de antropología, de sociología, de pediatría -tienen que decir su palabra en el siglo XX- porque también se dedicaron al estudio del niño.

La atención que prestan los psicoanalistas a los recién nacidos y los saltos que dio la medicina familiar a lo largo del siglo XX: no solamente la mortalidad infantil retrocedió de manera espectacular, sino que también la protección y el ambiente socio-médico del nacimiento, progresó considerablemente en los países desarrollados, y desde los años 1980, es toda una nueva medicina fetal en pleno desarrollo, la que plantea problemas éticos innegables para los cuales ni las grandes religiones, ni las escuelas de pensamiento, ni los legisladores estaban preparados. ¿Acaso un médico del Instituto de Puericultura de París, no titulaba en 1993 un artículo: “Los derechos y los deberes del feto humano”?<sup>78</sup>

El progreso de la ciencia tiene una velocidad tal que nuestras sociedades contemporáneas no están en capacidad de ofrecer las respuestas apropiadas. Por lo demás, se podría preguntar sobre lo que realmente representa (y esconde y reprime) el deseo manifiesto en los países desarrollados de saber todo sobre el niño, incluso antes de su nacimiento.

Al contrario de las teorías de los psico-historiadores norteamericanos, a las que nos referiremos más adelante, la historia de la infancia no podría ser considerada como una

---

<sup>77</sup> Ver: A. Freud. “Child Analysis as a Subspeciality of Psychoanalysis”, in *Writings, t. VII, Problems of Psychoanalytic Training, Diagnosis and The Technique of Therapy 1966-1970*, New York, International Universities Press, 1971, p. 204-219; trad fr., “L’analyse d’enfant en tant que sous spécialité de la psychanalyse” *La Psychiatrie de l’enfant*, vol. XIV, 1971, pp. 38-55.

<sup>78</sup> F. Daffos, “Les droits et les devoirs du fœtus humain”, *Le Monde*. 13 de octubre 1993.



historia del progreso, simplemente porque la historia de los adultos no es unilateral. Condorcet escribió la *Esquisse d'un tableau historique des progres de l'esprit humain*, pero ahora sabemos que la historia puede regresar; y si los ejemplos que se han dado deberían parecer muy “exóticos”, porque son tomados de países lejanos de Europa, basta pensar que la barbarie volvió a sus puertas: la explotación de los niños en la mendicidad, los crímenes cometidos contra los pequeños gitanos, los testimonios que provienen de los campos de refugiados de aquellos que huyeron de los campos de batalla de la antigua Yugo eslavía, testifican muy bien los efectos de los conflictos y las fracturas sociales sobre los niños que se encierran en el mutismo, y los estigmas que dejan las violaciones cometidas contra las niñas jóvenes<sup>79</sup>.

No obstante, no se pretende aquí substituir a la pegajosa o empalagosa historia de agua rosa de la infancia extendida profusamente por los medios, con una leyenda “negra” de la infancia, esto sería igualmente falaz. Los signos sociales, son con mucha frecuencia ambiguos, y el presente no es nunca transparente. Pero, puede ser que más que cualquier otro objeto de las ciencias sociales, el niño se le escapa, está por construirse y es sabido que, para ello, en primer lugar, debemos deshacernos de sus imágenes prefabricadas que vehiculamos y divulgamos. Para tomar solo un ejemplo, porque en nuestra sociedades, la violencia física y verbal, ha considerablemente disminuido con relación a lo que era en sociedades antiguas, la violencia del niño -que se alista en la guerra o asesina- nos es insoportable: ella parece incompatible con esta nueva ética, evocada anteriormente, que lo presupone dulce, víctima y no victimario: esa

---

<sup>79</sup> Sobre el problema contemporáneo de los niños refugiados, se podrá leer la obra dirigida por S. Mansour, *L'enfant réfugié. Quelle protection? Quelle assistance?*, París, Syros, 1995. Ver también el informe del director de la UNICEF, C. Bellamy, *La situation des enfants dans le monde 1996*, Genève. Fonds des Nations unies pour l'enfance, 1996, que dedica un capítulo a los niños en la guerra, pp. 13-43.

violencia muestra con frecuencia una alteridad irreductible, un salvajismo, una crueldad que viene a destrozar los discursos que nosotros creíamos muy seguros. En Liverpool, las camionetas blindadas que conducían a los jueces de los dos asesinos, con edades de diez años, del pequeño James Burlger (dos años), asesinado el 12 de febrero de 1993, fueron asaltados con golpes de barras de hierro y golpeados por una turba chillona que quería linchar a sus ocupantes. Más allá del horror de un hecho diverso que conmovió a Inglaterra, queda abierta la cuestión de comprender el gesto de los baby killers<sup>80</sup>. El pensamiento más espontáneo es, naturalmente, el de explicar el hecho por lo colectivo: el universo lamentable de las barriadas de Liverpool donde reina la miseria y la suciedad, la disolución del tejido social consecuencia de la crisis industrial y el desempleo, el estallido del medio familiar.

## LA INFANCIA Y SU HISTORIA

Pero, es justamente la tensión entre este polo colectivo - que seguramente ha desempeñado un papel- y el gesto individual, que conviene explicar. Y de manera, quizás inesperada, nos lleva al tema de este escrito: ¿qué significa el proyecto de escribir una historia de la infancia? Se trata de articular la generalidad de los parámetros sociales que se emplean para delimitarla o establecerla, con la especificidad de cada infancia particular. Sin olvidar desde un comienzo

---

<sup>80</sup> Siguiendo el procedimiento británico relativo a los menores, los dos niños reconocidos culpables fueron condenados el 24 de noviembre de 1993 por el tribunal de Preston, at Her Majesty's Pleasure, por una duración indeterminada; dirigiéndose directamente a ellos, el juez que presidía el jurado les advirtió que serán detenidos: "for very, very many years, until the Home Secretary is satisfied you have matured and are fully rehabilitated until you are no longer a danger to others" (*The Times*, 25 noviembre 1993). Sobre las razones profundas de la emoción despertada en la opinión por su muerte, ver A. James, "Public Perceptions of Childhood Criminality", *The British Journal of Sociology*, vol XLVII, 1996, pp. 315-331.

que la ambición afirmada, se confronta inmediatamente con los trazos y evidencias de que se pueden disponer. No se determinan en la historia más que fragmentos, los *disjecta membra*, y es también excepcional que se pueda determinar al niño como sujeto: los textos mismos de la infancia, cuando los poseemos (lo que es válido sobre todo para el siglo XX), no son fácilmente descifrables como tales y deben ser rigurosamente interpretados. De hecho, nosotros no determinamos a la infancia sino a través del prisma que nos han dejado los adultos para cada período de la historia (legisladores, pedagogos, escritores, pintores, padres, autobiógrafos que rememoran su propio pasado, etc.) y es, a través de estos trazos o huellas indirectas, que se debe intentar reconstruir lo que pudieron ser las infancias de las épocas pasadas. Los objetos de la infancia, que la arqueología y la museografía han clasificado, etiquetado y cuidadosamente ordenado -vestidos, juguetes, muñecas-, solo pueden tener sentido si estamos en capacidad de reconstituir lo que pudo haber sido su uso. Entre más nos remontemos en el tiempo, más fugitivas son las huellas que podemos aprehender, no es que el niño no haya tenido su lugar, sino que simplemente la concepción de la infancia es otra. Abordamos continentes que se organizan de manera diferente al europeo: los períodos antiguos -sobre todo Antigüedad o Edad Media- son, al mismo tiempo, aquellos donde las fuentes más escasas son también las menos comentadas. Si las madres, a partir del siglo XVIII, en los textos escritos que nos han llegado, desahogan torrentes de lágrimas sobre la enfermedad o la muerte de sus hijos, no se deducirá de esta mutación de la expresión sentimental, toda ausencia de un sentimiento de la infancia en los siglos anteriores. Se debe entonces admitir, incluso si el hilo cronológico de este libro<sup>81</sup>, es continuo, el conocimiento que se tiene de la

---

<sup>81</sup> *Histoire de l'enfance en occident (Tome 1. De l'antiquité au XVII siècle; Tome 2. Du XVIII siècle à nos jours)*. Paris, Seuil, 1998.

infancia, es discontinuo y sembrado de huecos negros y de preguntas todavía (y puede ser para siempre) sin respuestas.

Sin embargo, la historiografía sobre la infancia ha avanzado considerablemente desde hace unos treinta años. La demografía histórica, ha mostrado elementos muy decisivos sobre las estructuras familiares, la infancia abandonada o el nacimiento de las prácticas anticonceptivas. El desplazamiento del interés de los historiadores de una historia económica o política a una historia de las costumbres o las mentalidades, ha conducido a orientar más la atención hacia la historia de la vida privada, que ya no se percibe bajo la forma de la extraña y penetrante diferencia extraña que ella presenta con relación a nuestros hábitos contemporáneos, sino según su propia lógica, esto es, en la articulación que cada época relaciona y/o separa esta lógica del espacio público. Pero este desplazamiento de perspectivas, que nos es familiar hoy en día, no era tan evidente hace una generación. Un libro, al respecto, puede ser considerado emblemático de una cierta ruptura: *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, de Philippe Ariès<sup>82</sup> que por el eco que generó del otro lado del Atlántico, fecundó todo un campo de investigación entonces ampliamente no cultivado. En mayor o menor grado todos los historiadores que escriben hoy sobre la historia de la infancia, están obligados -ya sea para criticarla o para seguir sus conclusiones- a hacer referencia a esta obra pionera que anexaría un nuevo territorio -quizás sea mejor decir un nuevo sujeto- a la historia.

La verdad, el libro de Philippe Ariès se inscribiría en la continuidad de las reflexiones que, desde 1948, el historiador-demógrafo, había expuesto en la *Histoire des populations françaises et leur attitudes devant la vie depuis le XVIIIe siècle*, donde ya había dedicado un capítulo a “*L'enfant dans la famille*”. En una expresión que se puede

---

<sup>82</sup> *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987 (versión original, 1960).

traer aquí, Ariès destacaba allí, de entrada, el giro decisivo acontecido a finales del siglo XVIII: “Hay niño como hay Tercer Estado según Sieyès. Qué se podría decir de él hacia 1780-1820:

¿Qué era él ayer? Nada ¿Qué será mañana? Todo”<sup>83</sup>. Por esto, Philippe Ariès, quería significar no solamente la emergencia de una pedagogía destinada a la edad más tierna (como la de Jean-Jacques Rousseau) y de una literatura específicamente dirigida a la infancia, también, y sobre todo, la importancia que adquiriría el niño en el seno de la familia. En el fondo, una visión dicotómica, oponía entonces en la mente del autor dos tipos de familia. De un lado, él localizaba una familia “antigua”, institución social encargada de asegurar la continuidad del patrimonio, focalizada sobre la autoridad paternal y la gestión del dominio público, pero desprovista de este vínculo sentimental que es el “espíritu de la familia”: su fecundidad está a la medida de la despreocupación de los padres por el futuro de los sus niños, aquellos que están de más, abandonan rápida y definitivamente la esfera familiar para buscar horizontes más lejanos. Frente a este modelo, se perfilaba la familia “moderna”, construida en función del hogar y de la vida doméstica; todo el esfuerzo de los padres se concentraba desde entonces en la necesidad de asegurar a sus niños un logro superior al de ellos: en estas condiciones, por la imprevisible fecundidad de sus ancestros, las familias modernas sustituirían una restricción voluntaria de los nacimientos, único medio de facilitar sus ambiciones de ascenso social respecto a los recursos de que disponían. La hipótesis de Philippe Ariès fue que la gran revolución demográfica del siglo XIX, el maltusianismo, era ante todo “la modificación de un estado de conciencia: la idea que se

---

<sup>83</sup> P. Ariès, *Histoire des populations françaises et leurs attitudes devant la vie depuis le XVIII siècle*, Paris, Self, 1948, 2e., Paris, Éd. du Seuil, coll “Points”, p. 322.

forma de la familia y del niño en la familia”. Sin duda, más que cualquier otro, Ariès era sensible a las etapas de este largo proceso y destacaba él mismo la vacuidad o insignificancia que se hubiera tenido de considerar un paso brusco de un tipo a otro de familia: la cronología de esta evolución se escalonaba, según él, sobre varios siglos, siguiendo una diferenciación social descendente de las categorías más elevadas a las más humildes: sobre este punto, y precisando con mayor exactitud la fecha del fenómeno, los estudios recientes de demografía urbana o rural le han dado la razón.

De hecho, la búsqueda del demógrafo se ocupó del descubrimiento progresivo según el cual los fenómenos visibles y medibles -esto es la estadística demográfica- dependían “de las conductas invisibles, escondidas y hasta ahora nunca observadas ni estudiadas”. Para Philippe Ariès, “no hay medida común entre las fuerzas que actúan en la noche de la larga duración y los acontecimientos de corto término”, y “nadie dice las cosas profundas que siente. Entonces las dice por un rodeo, por una alusión”<sup>84</sup>. El papel del historiador de las mentalidades es reconstruir este discurso, estas alusiones que no florecen necesariamente de la conciencia de los contemporáneos. Es trabajando de manera indirecta, por el rodeo de la iconografía del vestido, como el demógrafo es conducido a profundizar, una vez más, su pregunta sobre la infancia: ¿qué podía entonces significar en la pintura como en el grabado la aparición, entre los siglos XVI y XVIII, de un traje propio para los niños, vestido que los distinguía de los adultos, separándolos por una especie de uniforme? ¿No era, este aspecto, el signo de la construcción de una identidad infantil particular (al menos masculina, porque se trataría de ropa de niños) entre la Edad media y la Ilustración, que se prolongó entonces hasta los límites del

---

<sup>84</sup> P. Ariès, “Entretiens” (con J.-B. Pontalis & F. Ganthet). Nouvelle Revue de psychanalyse, n° 19, L’Enfant, primavera 1979, pp. 13-26.

siglo XX en las familias burguesas, parecidas a las que el mismo Philippe Ariès había nacido en 1914?<sup>85</sup>

*L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, de Philippe Aries se fundamenta en una doble hipótesis. La primera, que fue la más discutida y criticada, es que la sociedad tradicional no se representa al niño; en la sociedad medieval, el “sentimiento” de la infancia, es decir, la conciencia de la particularidad infantil, “esta particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto incluso joven” no existe: “en cuanto el niño pueda vivir sin el cuidado de su madre, de su niñera o de su cuidadora, él pertenece a la sociedad de los adultos y tampoco se distingue<sup>86</sup>. Por tanto, sería mucho más apropiado hablar a propósito del niño del aprendizaje antes que del niño de la educación, porque el niño se aleja muy rápido de sus padres: a los ojos del autor, la sola actitud determinable frente a la infancia sería entonces un “sentimiento superficial”, el *mignotage* (trato con delicadeza), que pertenece “al vasto campo de los sentimientos no expresados”,<sup>87</sup> y corresponde a la diversión que viven los adultos frente a la “pequeña cosa divertida” que es un niño en todos sus primeros años como delante de “un animal; un pequeño mico impúdico”<sup>88</sup>. En realidad, lo esencial de los intercambios afectivos o sociales sucedería fuera de la familia, en una sociabilidad más amplia de vecinos o amigos, la de la comunidad rural o de vecindario.

Todo cambia -es la segunda hipótesis del libro de Ariès- con el apartamiento del niño que tiene lugar en la época moderna por la conjunción de dos grandes movimientos. De una parte, comienza el lento proceso de escolarización del

---

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 14. Ver también P. Ariès, *Un historien du dimanche* (con la colaboración de M. Winock), Paris., Paris, Éd. du Seuil, 1980, pp. 134-135.

<sup>86</sup> P. Ariès, *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960, p. 134.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>88</sup> P. Ariès, prefacio a la segunda edición de *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éd. du Seuil, 1973, p. II.

niño que sucede ante nuestros ojos: la nueva institución que es el colegio desde el siglo XVI, a la que se integra en el siglo XVII la escuela de caridad, concebida para los pobres, se ocupa del aprendizaje como modo de educación. Gracias a este, puesto en “cuarentena” en un lugar separado, se podrá efectuar la moralización de la infancia como deseaban los reformadores tanto católicos como protestantes, que querían formar hombres razonables y buenos cristianos: niños pobres o ricos serán desde entonces “bien” educados o crecidos. Pero, de otra parte, este “sometimiento de los niños a la razón” no se hubiera podido realizar sin una conveniente intimidad de las familias que conocían al mismo tiempo una profunda metamorfosis: de ahora en adelante se expresa en el interior de la familia la afección entre padres e hijos -es el nacimiento de la vida privada que corresponde a una necesidad de intimidad e identidad que no podía satisfacer las promiscuidades de la antigua sociabilidad- y esta afección se manifiesta, entre otros aspectos, por la importancia creciente acordada a la educación de los niños. El retiro del niño del conjunto de la sociedad de los adultos, la familia y la escuela, de esta manera habrán contribuido a definir su identidad y el rigor observado para con él, no sería sino la honda imagen de un amor que llega a ser obsesivo e invasivo a partir del siglo XVIII.

Toda la demostración de Philippe Ariès, es en realidad sostenida por una concepción relativamente lineal de la evolución de la morfología social: un cuerpo único, apremiante que recibe en su seno toda clase de edades y de condiciones, que admite la yuxtaposición de los extremos, es substituido, a partir de la época moderna, por pequeñas sociedades cerradas, las familias y los agrupamientos en clases que reúnen individuos cercanos por su parecido moral y la identidad de su género de vida<sup>89</sup>.

Es en el interior de este proceso de fragmentación social

---

<sup>89</sup> P. Ariès, *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, op. cit., p. 456.



que progresivamente se desprende una identidad infantil que nace, en primer lugar, como el lugar de un arcaísmo: ya se trate del vestido, de los juegos o de los cuentos, la infancia heredaría los objetos, alguna vez compartidos por el conjunto de las edades y a partir de ahora abandonados por las únicas clases superiores, aquí se enraíza sin duda la relación que asimila al pueblo y sus violencias, a un niño en un siglo nada avaro al respecto como fue el siglo XIX burgués.

No es cuestión de negar aquí el carácter innovador del libro de Philippe Ariès. Es al contrario destacado por el reducido número de reseñas propiamente académicas que la obra recibió en su primera edición. Las grandes revistas históricas lo ignoraron, con excepción de la *American Historical Review* que desde 1961, le consagró una reseña: redactada, por un demógrafo, que plantea reservas sobre la concepción de Philippe Ariès respecto al arte medieval y se limita a discutir las modalidades según las cuales los cambios observados en la actitud frente a la infancia pueden inscribirse en la transición demográfica, es decir, en el paso de una fertilidad y mortalidad alta a una fertilidad y mortalidad baja<sup>90</sup>.

Las revistas más especializadas tampoco son pródigas en reseñas y se deberá esperar en Francia hasta 1964, para ver nacer con la nota crítica de Jean-Louis Flandrin, publicada en los *Annales*, una verdadera discusión alrededor de las tesis del autor<sup>91</sup>. Es el silencio alrededor de un libro pionero que marcó para generaciones enteras el enfoque histórico de la infancia. Tres razones pueden explicar este extrañamiento mutismo del *establishment* histórico. La primera es propia de la configuración del campo historiográfico universitario francés: en la vieja Sorbona domina todavía la historia económica o política con las dos figuras emblemáticas de

---

<sup>90</sup> *American Historical Review*, vol LXV, 1961, p. 441-442. La reseña fue realizada por el demógrafo Wesley Camp.

<sup>91</sup> J-L. Flandrin, "Enfance et société", *Annales, ESC*, vol. XIX, n° 2, 1964, p. 322-329.

Camille Ernest Labrousse y de Pierre Renouvin, y el giro hacia una historia de las mentalidades solo tendrá lugar años más tarde. Luego, Philippe Ariès, que era entonces bibliotecario del Instituto de investigación aplicada de frutas tropicales y subtropicales, era a los ojos del medio profesional de los historiadores, un francotirador marginal y su decidido compromiso en la batalla de la Argelia francesa, Ariès colabora entonces regularmente con el semanario *La Nation française*, dirigido por Pierre Boutang, no le generó sino amistades<sup>92</sup>.

En últimas y, sobre todo, si en cada una de las partes de su obra, el autor trabajaba sobre los elementos que no eran entonces desconocidos a las diferentes ciencias sociales -la familia no era *terra incognita* para los sociólogos, el niño de los psicólogos y la educación para los historiadores mismos, sobre todo desde la reciente *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* de Henri Irénée Marrou (1948)-, el territorio historiográfico se veía súbitamente dotado de un nuevo sujeto, el niño, que era tratado por sí mismo, y no por el modo de la nostalgia o de la anécdota. En resumen, el silencio que recibe en primer lugar en Europa la obra de Ariès tiene que ver, puede ser, con el hecho de que él importuna y perturba los marcos tradicionales de exposición.

De hecho, por su traducción de 1962 en los Estados Unidos, el libro de Philippe Ariès va a encontrar su primer público: leído por sociólogos o psicólogos, el autor se ve enganchado al servicio de campañas ¡muy alejadas de las tesis que defendía! En 1970, la feminista Shulamith Firestone, que quería promover una sociedad fundamentada solo sobre el amor no corrompido por las relaciones de dependencia y las desigualdades de clase, es quien termina dedicando un capítulo de su libro *Dialectic of Sex*, al análisis

---

<sup>92</sup> Las crónicas de Philippe Ariès en *La Nation française* fueron recientemente reunidas por Jeannine Verdès-Leroux en un volumen: *Le présent quotidien, 1955-1966*. París, Éd. du Seuil, 1977.

de *Centuries of Childhood*: se trata para ella de luchar contra la segregación entre adultos y niños, de poner fin a la dependencia psíquica y económica de los niños, a la represión sexual, familiar y escolar de la que son objeto; ¿la educación contemporánea, no es acaso, una “pesadilla vigilada”, a la cual solo pueden escapar los niños de los guetos y de la clase trabajadora, “donde sobrevive la concepción medieval de una comunidad abierta que vive en la calle?” ¿Si los niños de la clase trabajadora se encuentran entre los “más brillantes, los más sucios, los más originales” que se conozca, es “porque se les deja tranquilos?”<sup>93</sup>

De esta manera, la Edad Media de Ariès, releída y mitificada por Shulamith Firestone, sirve para una militancia contemporánea para la liberación de la mujer y del niño. Cualesquiera que sean los giros presentados por las lecturas de este tipo, un hecho es cierto: desde los años 1970, el libro de Philippe Ariès se convirtió en un clásico en el debate norteamericano, no solamente al interior de las universidades, donde constituye de ahora en adelante una lectura recomendada a los estudiantes, sino más allá. Lo demuestra, por ejemplo, el aumento de referencias del libro en los repertorios de los dos grandes índices americanos de citación (*Social Science Citation Index*; *Arts and Humanities Index*, cuya publicación comienza en 1977): una quincena de referencias en 1969 y en 1970. Unas cincuenta en 1975 y en 1976, más de 75 en 1980. El libro no es solamente citado por artículos de revista de historia o de sociología, sino también en aquellos que se ocupan de la educación, de relaciones familiares o del desarrollo del niño, en las revistas de psicoanálisis y de ciencia social política, y en un número apreciable de revistas que se dirigen a un hombre cultivado

---

<sup>93</sup> S. Firestone, *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*, New York, Morrow, 1970; trad. Fr: *La dialectique du sexe. Le dossier de la Révolution féministe*. Paris, Stock, 1972, pp. 95-135 (citaciones. P. 129 y 131).

antes que a un profesional<sup>94</sup>. Las reediciones americanas (1965 y 1973), francesa (1973), italiana en 1968 y alemana en 1975, han contribuido ampliamente al “*dazzling success*”<sup>95</sup> que anota Lawrence Stone en la *New York Review of Books* en 1974: “El libro de Philippe Ariès, escribe, fue el *primum mobile* del estudio de la historia de la familia en el último decenio. En tanto que obra pionera, erudita, imaginativa e inventiva, merece todos los elogios y la atención que ha recibido. Es el tipo de libros que se sale de las reglas, que ningún investigador tradicional hubiera podido escribir y sin el cual nuestra cultura sería más pobre”<sup>96</sup>.

También varias críticas de fondo se plantearon desde la aparición de *L’Enfant et la Vie familiale sous l’Ancien Régime*. La primera se ocupó de rastrear la concepción de la infancia que elaboró Philippe Ariès. Desde su crítica de 1964, Jean-Louis Flandrin, le reprochaba haber hecho “muchas concepciones (...) al fijismo de la psicología tradicional” y “encerrarse de antemano en categorías psicológicas tan discutibles como el instinto, también mal definido como el amor de los hombres y de las mujeres”<sup>97</sup>.

En el mismo número de los *Annales*, Alain Besançon, incrimina: “el descuido de las curiosidades de la psicología moderna. Porque el niño no es solamente el vestido, los juegos, la escuela e incluso ni el sentimiento de la infancia, es una persona, un desarrollo, una historia que los psicólogos intentan reconstituir”<sup>98</sup>.

---

<sup>94</sup> Ver R. Vann. “The Youth of Centuries in Childhood”, *History and Theory*, vol. XXI, 1992, pp. 279-297.

<sup>95</sup> Ver: primera versión en español: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987,

cuya traducción se realizó con base a la edición francesa de 1960: Philippe Ariès. *L’Enfant et la Vie familiale sous l’Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960. (“Éxito fulgurante”, la expresión inglesa).

<sup>96</sup> L. Stone. “The Massacre of the Innocents”, *New York Review of Books*, vol. XXI, n° 18, 14 noviembre 1974, pp. 25-31 (citación p. 27).

<sup>97</sup> J-L. Flandrin, “Enfance et société”, art. cit. pp. 322-323.

<sup>98</sup> A. Besançon, “Histoire et psychanalyse. A propos de Metabletica”,

El mismo reproche es formulado por David Hunt en su libro *Parents and Children in History* (1970), dedicado a la psicología de la vida familiar en la Francia moderna. La gran debilidad de la interpretación de Ariès, es para él, su desconocimiento de los logros de la psicología moderna; el autor no logró analizar con profundidad los primeros años de la vida, aquellos que preceden a la edad de siete años: este aspecto queda en gran parte inexplorado y la idea de que, en la Edad Media, durante esta primera etapa de la existencia, el niño era abandonado sin especiales cuidados parece de cualquier forma inverosímil. En realidad -y esto es justamente lo que nos enseña la psicología moderna- el niño pequeño pasa por toda una serie de fases capitales y extremadamente complejas antes de alcanzar la edad de siete años. El niño “cuenta” -es decir, él puede comunicar con los adultos, mantener relaciones complejas con ellos, plantear peticiones, inspirar amor o exasperación- mucho antes de pertenecer a la sociedad de los adultos<sup>99</sup>. No es gratuito, por cierto, que David Hunt, fundamente esencialmente su demostración inspirado ampliamente en las teorías de Erik Erikson sobre el desarrollo psico-social del yo y en el *Journal de Heroard*, el médico responsable del pequeño Louis XIII, uno de los pocos documentos de la época moderna que autoriza, debido a su extrema precisión, una tentativa de reconstitución de la evolución psicológica del niño.

La discusión alrededor de la psicología del niño se amplía con el desarrollo de toda la escuela psico-histórica americana, cuyo promotor más brillante es Lloyd de Mause<sup>100</sup>. Este se

---

*Annales, ESC*, vol. XIX, n° 2, 1964, p. 242.

<sup>99</sup> D. Hunt, *Parents and Children in History: The Psychology of Family Life in Early Modern France*, New York, Harper & Row, 1970, pp. 48-49.

<sup>100</sup> Ver L. de Mause, “The Evolution of childhood” in *History of Childhood Quarterly*, vol. I, 1974, p. 503-575. El texto aparece también en el libro del mismo autor, *Foundations of Psychohistory*, New York, Harper & Row, 1970, p. 48-49; trad. fr., *Les Fondations de la psycho-histoire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.

inscribe deliberadamente contra las tesis de Ariès al que acusa de minimizar “los malos tratamientos sexuales infligidos a los niños y que son de conocimiento público”: la “masa de pruebas” habría sido de esta manera “ocultada, desfigurada, suavizada o dejada de un lado”. En cuanto a la idea de que el niño tradicional era feliz, a los ojos de Lloyd de Mause, es simplemente insostenible: de hecho “la historia de la infancia es una pesadilla de la que recientemente hemos comenzado a despertarnos. Entre más remontamos la historia, el nivel de cuidado ofrecido a los niños es más bajo y más grande el riesgo de ser asesinados, golpeados, aterrorizados y sexualmente utilizados”<sup>101</sup>. Esta afirmación se fundamenta sobre los presupuestos de la teoría psico-histórica que son, se debe decir, extremadamente discutibles.

El primer postulado es una teoría del cambio histórico que aprecia en los cambios “psicogenéticos” de la personalidad, es decir, en los cambios producidos por la interacción de los padres y niños durante generaciones, el motor de la historia. Lloyd de Mause no esconde el deseo de actualizar un sistema teórico fundamentado sobre el individualismo metódico que pueda responder a las sociologías “holísticas” de Durkheim y de Marx<sup>102</sup>. La evolución de las relaciones entre padres e hijos -que nace, según el psico-historiador, de la capacidad de los padres de una generación dada para regresar a la edad psíquica de sus niños y para encontrar las mejores maneras de resolver sus ansiedades que ellos mismos sufrieron durante su propia infancia- es una causa autónoma de cambio histórico que actúa independientemente de todo cambio social o tecnológico.

El segundo postulado, tan inverificable como el primero,

---

<sup>101</sup> L. de Mause. *Foundations of Psychohistory*, op.cit., trad. fr., p. 37.

<sup>102</sup> *Ibíd.*, p. 34. Para las aplicaciones más detalladas y específicas de las tesis de L. de Mause, se podrá consultar las publicaciones divulgadas en el *Journal of Psychohistory*, que durante sus dos primeros años de existencia, tenía por título *History of Childhood Quarterly*.

se fundamenta sobre una teoría lineal de la historia: esta última “produce un mejoramiento general de la suerte de los niños” y la periodización de los modos de relación más corrientes entre padres y niños “en la parte más evolucionada de la población y en los países socialmente más avanzados” desemboca en un extraño esquema de seis modos que aparecerían sucesivamente: del modo “infanticidio”, nacido en la Antigüedad, hasta el modo “cooperativo”, que remonta solamente hasta mediados del siglo XX, pasando por el modo “rechazo” que cubre gran parte de la Edad Media, el modo “ambivalente” (siglos XIV-XVII), el modo “avasallador” del siglo XVIII (donde progresa una reacción “empática” de los padres respecto a sus niños), el modo “socializador” que surgió en el siglo XIX<sup>103</sup>. Como anotaba, con cierto humor Lawrence Stone, la historia de la infancia, según Lloyd de Mause, es un amplio “catálogo de atrocidades”, y se le puede notar un gusto marcado por lo macabro<sup>104</sup>. En realidad, es la constitución misma del repertorio de hechos alegados por Lloyd de Mause el que plantea un problema. Los hechos establecidos son deliberadamente sacados de su contexto histórico (sin que, por lo demás, exista el menor interés, incluso el más elemental, de crítica histórica del testimonio empleado) para servir de almacén de accesorios para la demostración y clasificación al interior de uno de los tres tipos de relaciones que un adulto puede tener con un niño: reacción “proyectiva”, reacción “retroversiva”, reacción “empática”. En consecuencia, la psico-historia al ser una ciencia “comparativa”, no podría “de antemano especializarse en un campo de la historia al igual que un astrónomo tampoco en una región del cielo”: el psico-historiador se ve abocado a “saltar de una época a la otra”<sup>105</sup>.

---

<sup>103</sup> *Ibíd.*, pp. 106-110.

<sup>104</sup> L. Stone. “The Massacre of the Innocents”, art. cit, p. 29.

<sup>105</sup> L. de Mause. *Foundations of Psychohistory*, op.cit., *Introducción*, trad. fr., pp. 34-35.

Se llega entonces a una extraña alquimia que parece una documentación histórica heteróclita o extraña relativa a los malos tratos sufridos por los niños (de la castración a los castigos corporales y a los abusos sexuales) que se filtra según los presupuestos iniciales. Además, los efectos del psico-historiador están ampliamente implicados en la investigación desde que “el descubrimiento y la medida de los móviles complejos no pueden alcanzar sino por la identificación de los actores humanos”. Se explica mejor, luego de la extrema decepción que embarga al autor -él escribe en 1975 haber encontrado “puede ser mil historiadores provenientes del mundo entero”- como consecuencia de contactos científicos que él mantuvo con ellos: “Yo no creo absolutamente ya más, que la mayor parte de los historiadores tradicionales, incluso después de haber recibido una formación apropiada, estén efectivamente equipados para emplear sus afectos como herramientas de investigación psico-histórica. (...) Esperar del historiador medio que haga psico-historia, equivaldría a intentar enseñar astronomía a un ciego, al igual que la simple idea de una introspección psicológica para cualquier escuela de psicología moderna a la que pertenezca aplique a la documentación que rechaza”<sup>106</sup>. No se harán más comentarios sobre una teoría reduccionista de la historia, que parece ser un avatar moderno del viejo problema de las relaciones entre objetividad y subjetividad histórica. A diferencia del psicoanálisis, la historia trabaja sobre los muertos que, como lo dice muy bien el lenguaje popular, tienen “pasado”. Es en consecuencia extremadamente difícil llegar a reconstituir cuál ha podido ser el desarrollo psíquico de los niños de tal o cual periodo de la historia, con excepción, quizás, del siglo XX, así como determinar de

---

<sup>106</sup> L. de Mause. “The Independence of Psychohistory” *History of Childhood Quarterly*, vol. II, 1975, p. 163-200. El texto aparece también en el libro del mismo autor, *Foundations of Psychohistory*, op.cit.; trad. fr., p. 136.



manera segura, la actitud de los padres frente a sus hijos, salvo si disponemos de documentos muy excepcionales como las autobiografías o los diarios que, por definición, son la obra de escritores que pertenecen a categorías privilegiadas. ¿La infancia de Luis XIII, que es el dorado de los historiadores, gracias al registrador concienzudo que fue Héroard, puede ser realmente considerada como representativa de la infancia de sus contemporáneos?

La segunda selección de críticas dirigidas a Philippe Ariès, atañe a muchas aseveraciones equivocadas que describen la Edad Media. De cierta manera, estos errores tienen que ver con el método mismo empleado por Ariès, que parte de una pregunta contemporánea y retrotrae a partir de ella el curso de la historia. Hay en él una obsesión de fechar el origen del sentimiento de la infancia, como ya lo anotó Jean-Louis Flandrin, quien subrayaba que los sentimientos de otra vez difieren de aquellos de hoy en día, y anotaba: “Se debe escapar de la obsesión de establecer la fecha de su nacimiento: hay sin duda modificaciones de forma, de valor, cambios en las relaciones racionales y afectivas, cambios de lugar en la estructura de la existencia”<sup>107</sup>. Es verdad que, en 1948, Philippe Ariès situaba la gran ruptura en el momento del nacimiento del maltusianismo, es decir, a finales del siglo XVIII; en 1960, él ubicaba el nacimiento de la infancia en el Renacimiento; en 1973, en el prefacio de la segunda edición de *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, admitía la precisión del reproche que le había dirigido Jean-Louis Flandrin, argumentando que “es una falta que se puede difícilmente evitar cuando se procede por la vía regresiva, como lo he hecho siempre en mis investigaciones”<sup>108</sup>, y confesaba que, si era necesario de nuevo pensar este libro, que inició veinte años atrás, él se cuidaría “mejor de la

---

<sup>107</sup> J-L. Flandrin, “Enfance et société”, art. cit, p. 329.

<sup>108</sup> P. Ariès, prefacio a la segunda edición de P. Ariès, *L'Enfant et la Vie familiale sous l' Ancien Régime*, op.cit., p. VII.

tentación del origen absoluto, del punto cero” e insistiría más sobre “la Edad Media y su rico otoño”<sup>109</sup>. De hecho, los medievalistas cuestionaron seriamente las tesis de Philippe Ariès. Sí, hay un sentimiento de la infancia y de su particularidad en la Edad Media (y no solamente en su otoño)<sup>110</sup>.

Es sin duda arriesgado querer deducir de la falta de formulación de una sociedad, una ausencia; no podría, para interpretar una sociedad, fundamentarse solamente sobre la

---

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. IX. Sobre la “idéologie des origines”, las anotaciones penetrantes de Marc Bloch en *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (edición crítica de Etienne Bloch, Paris, Armand Collin, 1993, pp. 85-89), siguen siendo pertinentes.

<sup>110</sup> Ver *Annales de démographie historique*, 1973, *Enfant et sociétés*, particularmente las páginas 63-142 para lo relacionado con la Edad Media; K. Arnold, *Kind und Gesellschaft in Mittelalter un Renaissance*, Paderborn-Munich, Schöningh-Luz, 1980; *L'Enfant au Moyen Age (littérature et civilisation)*, Seneffiance, n° 9, 1980, Aix-en-Provence, Publications du Cierma: *Les Entrées dans la vie. Initiations et apprentissages*. XIIIe Congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public. (Nancy, 1981), Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1982. Más recientemente D. Alexandre-Bidon y M. Closson, *L'Enfant à l'ombre des cathédrales*, Lyon-Paris, Presses Universitaires de Lyon-Éd du CNRS, 1985, y S. Shahar, *Childhood in the middle Ages*, Londres-New York, Roudledge, 1990. El artículo de O. Ulbricht, “Der Einstellungswandel zur Kindheit in Deutschland am Ende des Spätmittelalters (ca. 1470 bis ca. 1520)”, *Zeitschrift für Historische Forschung*, vol. XIX, 1992, p. 159-187, aporta valiosos elementos de reflexión fundamentados sobre la asistencia a las mujeres embarazadas, la vigilancia de las parteras, los tratados de educación doméstica y el nacimiento del retrato de la infancia. El conjunto de contribuciones de esta *Histoire de l'enfance* se encontraba en proceso de impresión cuando se publicó el importante libro de Didier Lette, *L'Enfant des miracles. Enfance et société (XIIe-XIIIe siècle)*, Paris, Aubier, 1977, que se apoya no tanto sobre fuentes normativas sino sobre fuentes narrativas, y en particular sobre los relatos de milagros, para definir la infancia a través del estudio atento de las edades, del vocabulario, de las calidades y los roles que se le reconocen a los infantes de este tipo de textos. De este fino análisis, se deriva que el niño, cualquiera que sea la familia a la cual pertenece, es cuidadosamente educado y rodeado de afecto. Hay sin duda un sentimiento “medieval” de la infancia, si bien los códigos de percepción de estos son en primer lugar de orden moral y religioso. Nosotros no pudimos tener en cuenta estos aportes como tampoco los de D. Alexandre-Bidon y D. Lette. *Les Enfants du Moyen Age, V<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, 1997 y los de R. Fosnier (éd), *La Petite Enfance dans l'Europe médiévale et moderne*, Toulouse, Presses Universitaires de Mirail.

conciencia que ella misma tiene o sobre la imagen que ella quiere darse de sí misma: el vocabulario puede ser engañoso. Por lo demás, la idea según la cual, el niño fue sometido tempranamente al contacto con la vida productiva de los adultos, ha sido ampliamente controvertida de manera sistemática: las encuestas diligenciadas en Inglaterra a finales de la Edad Media por los *coroners* (oficiales de justicia encargados de la instrucción) a propósito de los accidentes que implicaron la muerte de niños, muestran que estos últimos vivían con mucha frecuencia en el hogar familiar (donde ellos podían también ayudar a la subsistencia del grupo participando en los trabajos del campo: cuidado de animales, cosechas), y que el accidente se produce frecuentemente a lo largo de sus juegos<sup>111</sup>.

El análisis de los contratos de aprendizaje, encontrados para la segunda mitad del siglo XIV y la primera mitad del XV, donde los orfanatos son mayoritarios, llevan a pensar que la introducción del aprendizaje, es más tardía de lo que se puede pensar, y que, de hecho, el niño o el adolescente no abandona tanto a sus padres sino a un hogar roto por la muerte o perturbado por las segundas nupcias<sup>112</sup>.

Aparece entonces como necesario corregir seriamente la visión de la Edad Media propuesta por Philippe Ariès<sup>113</sup>.

Un último tipo de reproche<sup>114</sup> le fue hecho: se trata de su

---

<sup>111</sup> B. A. Hanawalt, "Childrearing Among the Lower Classes of Late Medieval England", *Journal of Interdisciplinary History*, vol. VII, 1977, pp. 1-22.

<sup>112</sup> F. Michaud-Fréjaville, "Contrats d'apprentissage en Orléanais. Les enfants au travail (1380-1450)" in *L'Enfant au Moyen Age*, op.cit., pp. 61-71; del mismo autor, "Bons et loyaux services: les contrats d'apprentissage en Orléanais (1380-1480)", *Les Entrées dans la vie*, op. cit., pp. 138-208. La edad de los aprendices es con frecuencia superior a seis años.

<sup>113</sup> Convendría en particular volver a examinar atentamente su teoría de la generalidad de una familia "extensa" que no parece siempre corresponder a lo que muestran los archivos judiciales y notariales.

<sup>114</sup> Se leerán igualmente las reservas expresadas por G. Snyders. *La Pédagogie en France aux XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965, p. 8 sq) respecto a la omisión de Philippe Ariès, de una gran

actitud respecto a la iconografía. “El arte medieval, escribe él, hasta el siglo XII no conoce a la infancia o no intentaba representarla; apenas se cree que esta ausencia se debía a la torpeza o la impotencia”<sup>115</sup>. Pero, también otros elementos están ausentes del arte medieval: del hecho de que este arte esté casi completamente dedicado a los temas religiosos implica que casi toda la vida secular se le escapa. Y, sobre todo, se debe aprender a leer las pinturas, no al nivel del “filisteo”<sup>116</sup>, no como simple ilustración de la historia social<sup>117</sup>, sino teniendo en cuenta el “sistema pictórico” empleado en tal época en el interior de la sociedad precisa, los códigos iconográficos en vigor, así como el mensaje que el artista intenta transmitir -lo que impide atribuir al artista intenciones que no tenía-. Philippe Ariès, evocando por ejemplo un grabado de Baldung Grien, con fecha de 1511, que representa una Santa Familia, reprocha la actitud de santa Ana, que “abre las piernas del niño como si ella quisiera quitarle el sexo y acariciarlo”<sup>118</sup>, como una ausencia de reserva frente al niño, ejemplos repetidos en el *Journal de Héroard*. Es desconocer que, en el arte religioso del Renacimiento, los motivos de orden naturalista nunca derivan su origen de la experiencia ordinaria. Es mucho más creíble asociar este gesto habitual para los pintores entre 1400 y 1530, de representar el Niño Jesús desnudo, destacado de manera particularmente evidente en la composición, las

---

parte necesaria del saber teológico. Sin embargo, el libro de Snyders se limita a analizar los textos literarios o filosóficos, sin tener en cuenta para nada la complejidad de las prácticas sociales y la recepción de los textos estudiados. Se trata de una monografía de historia de las ideas y ante todo de tipo tradicional.

<sup>115</sup> P. Ariès. *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, op. cit., p. 23.

<sup>116</sup> Persona que carece de sensibilidad artística o literaria (n. del tr.).

<sup>117</sup> Ver M. Baxandall, *Painting and Experience in Fifteenth Century: A Primer in the Social History of Pictorial Style*. Oxford, Oxford University Press, 1972, p. 152; trad. fr., M. Baxandall, *L'Œil du Quattrocento. L'usage de la peinture dans l'Italia de la Renaissance*, Paris, Gallimard, 1985.

<sup>118</sup> P. Ariès. *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, op. cit., p. 106.

partes genitales, esta transformación, debe ser ante todo relacionada con la insistente novedad subrayada por la teología respecto al misterio de la Encarnación: Dios se hizo hombre. La abuela Ana es aquí la garante del linaje humano de Jesús<sup>119</sup>. De la misma manera, el lugar acordado a la infancia por la pintura holandesa del siglo XVII, solo puede ser comprendido si se tiene en cuenta el mensaje simbólico y alegórico dirigido a los padres que podrían observar esta pintura: los objetos que nos parecen los más triviales tienen una significación simbólica que determina el sentido del cuadro<sup>120</sup>.

Cualquier pintura debe ser reubicada en el contexto preciso de la sociedad donde ella se produjo, y su significación reconstruida a través de los códigos visuales contemporáneos y así evitar plantear burdos contrasentidos<sup>121</sup>.

Es la suerte de todo libro fundado, sin piedad ser objeto de críticas. La fecundidad del libro de Philippe Ariès corresponde sin duda a la altura del debate que suscitó en el conjunto de las ciencias sociales, a las nuevas investigaciones que generó por el desafío de las enérgicas tesis que proponía. Si bien, hoy numerosas afirmaciones ya no son aceptables, su libro permanece como punto de partida obligado para cualquier historia de la infancia, y debemos señalar y reconocer nuestra deuda al respecto.

---

<sup>119</sup> Ver Leo Steinberg, *The Sexuality of Christ in Renaissance Art and in Modern Oblivion*, New York, Pantheon Books, 1983, pp. 6-9; trad. fr., *La sexualité du Christ dans l'art de la Renaissance et son refoulement moderne*, París, Gallimard, 1987, pp. 24-27.

<sup>120</sup> Ver la tesis de M.F. Durantini, *The Child in Seventeenth Century Dutch Painting*, Ann Arbor (Michigan), UMI Research Press, 1983, que destaca el carácter didáctico y moralizador de la pintura holandesa.

<sup>121</sup> Ver sobre este punto A. Burton, "Looking Forward from Ariès? Pictorial and Material Evidence for the History of Childhood and Family Life", *Continuity and Change*, vol. IV, 1989, pp. 203-229.

## LA HISTORIOGRAFÍA DE LA INFANCIA DESPUÉS DE PHILIPPE ARIÈS

Desde finales de los años 1970, en el momento en que Philippe Ariès escribe el artículo “Infanzia” en la Enciclopedia editada por Einaudi<sup>122</sup> y discute sus propias tesis con Jean-Baptiste Pontalis y François Gantheret<sup>123</sup>, y corrige su idea de un progreso cuasi lineal del sentimiento de la infancia, simultáneamente, la historiografía se enriquece y se parcela.

¿Por cuáles razones? Desde 1979, Philippe Ariès, consciente de las rupturas del tiempo presente, destacaba el cambio de atmosfera que separaba el momento en el que había preparado, concebido y redactado su libro, que él situaba “en un clima sentimental, que data del siglo XIX e incluso el XVIII: aquel del niño rey”<sup>124</sup>, y el periodo muy reciente, donde veía resurgir el tema del niño víctima y mártir de la violencia de los adultos. A los ojos del historiador francés, el maltusianismo contemporáneo, que muestra la reducción cuasi generalizada de las tasas de fecundidad en Europa, está orientado por otra de representación del niño, aquella donde los adultos experimentan “hostilidad o distancia o vergüenza o desazón” respecto a este, donde el conflicto familiar se convirtió de alguna manera en “intolerable”<sup>125</sup>.

La evolución de las tasas de escolarización de los niños de

---

<sup>122</sup> P. Ariès. Artículo “Infanzia”, in *Enciclopedia*, t. VII, Turin, Einaudi, 1979.

<sup>123</sup> P. Ariès, “Entretien”, art. cit, pp. 13-26. En pleno Año de la Infancia, proclamado por la Unesco en 1979, Ariès afirma: “Todo sucede como si nuestra sociedad cesará de ser *child-oriented*, como lo había sido solamente desde el siglo XVIII . Esto no quiere decir que nosotros volvemos a las mentalidades que admitían o toleraban el infanticidio menos vergonzoso. Esto significa que el niño está en proceso de perder un monopolio tardío y puede ser exorbitante, él vuelve a un lugar menos privilegiado, para lo mejor y para lo peor. El siglo XVIII-XIX ¡se ha terminado bajo nuestra mirada! (citación, p. 25).

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>125</sup> *Ibid.*, pp. 23-25.

dos a cinco años, podría efectivamente venir en apoyo de la hipótesis de Philippe Ariès, cuando hoy el 85% de entre ellos, están escolarizados en Francia (contra 40% en el año 1950). Pero, más allá de este fenómeno, debido en gran parte a la urbanización y el desarrollo del trabajo femenino, tres elementos mayores han considerablemente modificado, desde 1950, la relación de nuestras sociedades con la infancia.

El primero, es una modificación considerable en la distribución de las edades de la vida: los umbrales que caracterizan los pasos de la infancia a la juventud y de la juventud a la adultez, se han desvanecido progresivamente de nuevo. Globalmente hablando, el paso de la infancia a la juventud, estaba marcado por el fin de la frecuentación de la escuela primaria: ir a la escuela era un ritual, así en el siglo XIX en la cuenca minera del norte de Francia se celebraba por un fuego salvador que destruía los libros y los cuadernos. La iglesia católica, al igual que las iglesias luteranas, por lo demás, perfectamente habían comprendido el desafío de este paso y convirtieron en un ritual la “primera comunión”, que llegó a ser de esta manera una ceremonia parroquial colectiva, que acompañada de la renovación de los votos del bautismo, se generaliza a lo largo del siglo XVIII: para las iglesias se trataba de solemnizar de la manera más oficial posible, la integración de la comunidad parroquial, es decir, la agregación al mundo de los adultos, y hacer de este rito ceremonial un lugar de memoria tan fuerte para impregnar la conducta posterior de aquel o de aquella que dejaba de ser un niño, y que corría el riesgo de perder la inocencia por el contacto con los “peligros del mundo”<sup>126</sup>.

De otra parte, el paso de juventud a la edad adulta, era muy evidente cuando se trataba del matrimonio. El momento de este último, estaba reglado desde finales del siglo XIX,

---

<sup>126</sup> Ver al respecto S. Bonnet y A. Cottin, *La Communion solennelle. Folklor païen au fêtes chrétiennes*, París, Le Centurion, 1969; J. Delumeau (éd), *La Première Communion. Quatre siècles d'histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 1987.

por un rito iniciático para los hombres, el servicio militar universal: el matrimonio tenía lugar cuando los jóvenes se encontraban libres de sus obligaciones militares. Sin embargo, en el curso de los últimos treinta años, se borraron los umbrales que reglaban la existencia colectiva. Claramente ya comenzaba a ser postergado el matrimonio por los plazos que lo remitían más allá del final de los estudios y por numerosas excepciones, entre ellas el servicio militar universal, que desde entonces es ampliamente cuestionado por las democracias occidentales que consideran su costo exorbitante. Lo que pasó en realidad, no es solamente una prolongación general de la escolarización ni una simple lógica de traslación que habría hecho deslizar o mover los umbrales de entrada a la vida adulta a una edad más avanzada. Radicalmente se asiste a la progresiva desaparición del sincronismo que caracterizaba la superación de los diferentes umbrales de edad. El desmoronamiento de las prácticas religiosas, así como la prolongación de los estudios, han quitado a la comunión solemne su carácter de rito de paso. La salida de la adolescencia no abre automática y rápidamente el acceso a la vida adulta: el final de los estudios no corresponde a una salida de la casa de los padres ni el acceso a un empleo estable, tampoco este último coincide con la formación de la pareja. Toda una serie de situaciones intermediarias se han desarrollado, tan ambiguas que pueden prolongarse por varios años y cuya definición se convierte en problemática, cuando remiten a situaciones complejas que ya no surgen totalmente de la adolescencia, sino que ahora están completamente integradas a la vida adulta, tanto profesional como familiar<sup>127</sup>.

De la misma manera, la separación entre la infancia y la adolescencia, es sin duda mucho menos neta que en otras

---

<sup>127</sup> A. Cavelli y O. Galland (éd). *L'ailongement de la jeunesse, Observatoire du changement social en Europe occidentale* (Poitiers), Arles, Actes Sud, 1993.



veces, mucho menos clara cuando una educación menos autoritaria, no hace forzosamente más firme la construcción de una identidad: la escolarización de la edad de dos años hasta los seis años, podría bien ser el trazo que caracteriza de manera masiva a la infancia de hoy en día en nuestras sociedades. Por lo menos, las interferencias de categorías que parecían mucho más estrictamente definidas hace solamente cincuenta años, invitan al análisis histórico de la fluctuación de las fronteras que separan las edades de la vida<sup>128</sup>.

La segunda transformación, es aquella que trae consigo la hipermedicalización de la procreación. Recientemente, el biólogo Jacques Testart, quien fue en Francia el artesano de la primera procreación realizada como consecuencia de una fecundación *in vitro* (La pequeña Amandine nació en 1982), titulaba una obra, que él mismo dirigió: *Le Magasin des enfants*. El tema no tiene, estrictamente hablando, nada en común con la obra de Madame Leprince de Beaumont, que tiene el mismo título, y que fue uno de los *best-seller* de la literatura para la infancia en el siglo XVIII<sup>129</sup>.

De hecho, para el autor se trata de llamar la atención sobre los problemas extraordinariamente complejos que suscita la rapidez de los progresos técnicos en el campo de la procreación: los médicos encargados de curar las enfermedades y de luchar contra las patologías, los clínicos

---

<sup>128</sup> Sobre la dificultad de señalar cortes precisos a las edades de la vida y sobre la fluctuación de sus fronteras en la historia, se podrá consultar a G. Levi y J-C. Schmitt (éd). *Histoire des jeunes en Occident*, 2 vol., Paris, Éd. du Seuil, 1996., especialmente la introducción, donde los dos directores de la edición insisten sobre el hecho que la “juventud” que ellos estudian “no puede encontrar una clara delimitación ni en la cuantificación demográfica, ni en la definición jurídica”, las contribuciones de M. Pastoureau, “Les emblèmes de la jeunesse” (t. I, pp. 255-275), y de N. Schindler, “Les gardiens du désordre” (t. 1, pp. 277-328).

<sup>129</sup> J. Tèstard (éd). *Le magasin des enfants*, Paris, François Bourin, 1990. El autor hace un llamado a los sociólogos, a los juristas, a los psicoanalistas, así como a los biólogos y a los ginecólogos a examinar los problemas consecuentes de la explosión de los procedimientos de la procreación medical asistida.

se convierten en experimentadores que transforman el engendramiento en una verdadera “producción”, donde la preocupación por el éxito y un control continuo de la “fabricación” prevalece sobre el deseo humano del niño. La transferencia a la condición humana de las tecnologías implementadas por la industria agro-alimenticia, por las firmas químicas y los centros zootécnicos -como la congelación de la esperma o de embriones, la inseminación artificial, la estimulación ovárica, la práctica de las “madres portadoras” o “vientres de alquiler”- no es tan obvio como se da por sentado<sup>130</sup>.

Dos derivas eugenésicas son fácilmente evidentes en el fenómeno de la procreación médica asistida que, si bien son aún marginales con relación al conjunto de nacimientos (1% de los nacimientos en Francia en 1989, esto es 6.000 niños), progresan rápidamente<sup>131</sup>. La primera, está relacionada con la inseminación artificial a través de un donante: en Francia, el médico, guardián del secreto, es obligado a decidir sobre un donante cuyas características físicas sean compatibles con las de la pareja receptora (grupo sanguíneo, color de piel, ojos, cabello), y preservar la regla del anonimato para eliminar cualquier donante que podría presentar la misma predisposición genética que la receptora y transmitir cualquier circunstancia desfavorable: así, se establece una selección o clasificación que esboza una especie de retrato-robot del futuro “co-genitor”. En los Estados Unidos, el comercio de muestras de esperma congeladas ha conducido una disputa o competencia del patrimonio genético o la reificación e instrumentalización del progenitor transformándolo en un material biológico con control de

---

<sup>130</sup> Ver L. Vandelac, “L’embryoéconomie du vivant ou du numéraire aux embryons surnuméraires” in J. Tèstart (éd), *Le Magasin des enfants*, op.cit., pp. 114-139.

<sup>131</sup> Según J. Tèstart, *La Procreation médicalisée*, Paris, Flammarion, 1993, 20.000 niños han nacido por fecundación in vitro desde el nacimiento de Amandine en 1982, y otro tanto por inseminación familiar con donante desde 1972. Ver L. Vadelac, “L’embryoéconomie du vivant...”, art. cit.

calidad y con destinación precisa. La segunda, deriva de la fecundación *in vitro*. La tentación es grande, gracias al progreso de la tecnología genética, del acudir a un diagnóstico genético de los huevos fecundados antes de su implantación en los úteros y en consecuencia de una selección o clasificación: solo será escogido, entre todos los niños posibles, y solo nacerá el huevo que presente las características más favorables. La identificación del mensaje genético, realizado a partir de algunas células de un embrión, terminará de esta manera en decidir que hay huevos “convenientes” y otros que no lo son y que deben ser eliminados. Nuestras sociedades contemporáneas se confrontan hoy en día a un innegable poder que detenta la actividad biomédica: ¿hasta dónde esta tiene el derecho de reducir el riesgo, de disminuir la parte desconocida del niño por venir? Se toca aquí la definición misma de lo normal y el doctor Frankenstein no está lejos, si el conocimiento que hemos adquirido del huevo humano, se convierte en una herramienta de segregación<sup>132</sup>.

El sueño de la razón engendra monstruos, escribía Goya, otro tanto, estos delirios de omnipotencia. En todos los casos, la hipermedicalización de la procreación, ha estimulado ampliamente el fantasma del proceso de transmisión de la vida completamente dominable, desde la concepción hasta el nacimiento, como cualquier paso en una cadena de montaje robotizada de una materia prima a un producto final.

El último elemento *-last but not least-* (por último, pero no menos importante), que modifica la relación de nuestras sociedades con la infancia, tiene que ver con las transformaciones que ha conocido la familia a lo largo de los últimos años. El descenso de la nupcialidad, el aumento de las prácticas de cohabitación o convivencia (juvenil o no) y las separaciones de parejas (se trate de divorcios o separación de uniones “libres”), demuestran un proceso de creciente

---

<sup>132</sup> J. Tèstard (éd), *Le magasin des enfants*, op.cit., introducción, pp. 9-33.

fragilidad del vínculo conyugal que tiende a fundamentar desde ahora la condición parental sobre la inconstancia de los amores humanos. Para tomar solo el ejemplo de Francia, las familias monoparentales, que representaban en 1968 solo el 9,2% del conjunto de familias, constituyen en 1990 el 13,2%, esto es cerca de la cuarta parte de París (23%): estas situaciones no son ya más determinantes para la viudez (como fue el caso mayoritario en 1968 con 54,2% de casos), para el divorcio (43% de casos), mientras que, veintidós años más tarde, este último contaba solo en un caso sobre seis (16,8%)<sup>133</sup>.

El fenómeno es ahora masivo, en rápida progresión desde hace una decena de años: las disociaciones familiares de hoy en día cuestionan el modelo conyugal tradicional, obligando a volver a pensar las fronteras en un nuevo enfoque y los territorios de la familia con la emergencia de una nueva figura: el padrastro. Sin duda, este no era desconocido para la sociedad del Antiguo Régimen, del hecho de una esperanza de vida mucho más reducida y la necesidad económica para los viudos y las viudas de volverse a casar... Los cuentos de Perrault, están además llenos de “madrastas”, dotadas de poderes maléficos. Pero, ¿cuál es el vínculo o la relación que se teje entre el niño y el acompañante o la acompañante del padre cuidador, desde que ellos no pueden, ni el uno ni el otro, asumir la función de autoridad legítima que corresponde a la madrastra o la madre biológica ?<sup>134</sup> ¿Qué nuevo tipo de parentesco se establece entre los hermanos recompuestos?

No es sorprendente que la historiografía de los años 1970 y 1980, a su manera, haya registrado estos cambios. Si es evidente que el pecado mayor, sigue siendo para el historiador el anacronismo, es claro que la historia no puede hacer oídos sordos a las preguntas del presente: “Los

---

<sup>133</sup> C. Benveniste y J. Soleihavoup, “Un parent seul dans une famille sur huit”, *Insee première*, n° 293, janvier, 1994.

<sup>134</sup> Ver respecto a este punto F. de Singly, *Le Soi, le Couple et la Famille*, Paris, Nathan, 1996, pp. 196-205.

historiadores que dan la espalda a su época o la rechazan están condenados a vivir en el pasado de sus indagaciones como en un gueto: ellos congelan la duración”<sup>135</sup>.

Sin duda, no existen a propósito de la infancia, tentativas de síntesis tan ambiciosas como la de la Philippe Ariès, pero los campos que se trabajan ahora no han sido por azar: tres de ellos, particularmente fecundos, dan cuenta de las mutaciones sociales comentadas.

El primero, la historia de la educación, ha conocido desde hace veinte años un desarrollo considerable en Europa<sup>136</sup>, y la atención prestada a la evolución de las instituciones educativas, a su funcionamiento social y a las disciplinas escolares no puede estar disociada de la escolarización masiva que caracteriza a los últimos treinta años. El segundo, el interés por la historia del nacimiento y del parto en los períodos antiguos, está explícitamente relacionado por los autores con la medicalización que definitivamente desarraiga este acto esencial del medio familiar para transferirlo al hospital, “exilando” de esta manera a la mamá al medio ambiente de las batas blancas que garantizan la seguridad clínica de este decisivo paso<sup>137</sup>.

Entre el primer estremecimiento que las mujeres de otra vez resentían en sus propias entrañas y que ellas interpretaban como un signo de embarazo<sup>138</sup>, y las imágenes

---

<sup>135</sup> P. Ariès. *Un historien du dimanche*, op.cit., p. 129.

<sup>136</sup> Ver el balance comparativo reciente de M.-M. Compère, *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris-Barne, INRP-Peter Lange, 1995.

<sup>137</sup> Ver M. Laget, *Naissances. L'accouchement avant l'âge de la clinique*, Paris, Éd. du Seuil, 1982; J. Gélis, *L'Arbre et le Fruit. La naissance dans l'Occident moderne (XVIIe-XIXe siècle)*, Paris, Fayard, 1984; del mismo autor, *La Sage-Femme ou le Médecin. Une nouvelle conception de la vie*, Paris, Fayard, 1988. Ver también J. Gélis, m. Laget y M.-F. Morel, *Entrer dans la vie. Naissances et enfances dans la France traditionnelle*, Paris, Gallimard-Julliard, 1978.

<sup>138</sup> Ver. B. Duden, *Geschichte unter der Haut. Ein Eisanacher Arts und seine Patiennen um 1730*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1987.

que ofrecen las ecografías contemporáneas, hay más de una diferencia de grado: el cuerpo de la mujer se ha convertido en objeto público, el niño por nacer un feto cuyos estadios de evolución biológica son regularmente medibles y observables, y la mujer embarazada se describe como un “sistema de aprovisionamiento uterino”<sup>139</sup>.

El tercer campo, es el de la historia de la familia, sin duda el más frecuentado: si bien es verdad que las pacientes reconstituciones de familias llevadas a cabo por los demógrafos historiadores en el desarrollo de sus exámenes de registros de bautismo o de estado civil, así como los estudios de las estructuras de parentesco realizados por los etnólogos, invitan a una ampliación de sus análisis, es claro que las explosiones de la familia contemporánea, no están ausentes de las preocupaciones de los historiadores. Esto es particularmente evidente, por ejemplo, en Edward Shorter, que aplica el concepto impreciso de “modernización” al universo familiar (oponiendo así la familia y las relaciones sexuales en la sociedad tradicional a la familia y a las relaciones sexuales “modernas”) para calificar las transformaciones que acompañan el paso a la sociedad industrial. La familia “postmoderna”, nacida en el curso de los últimos treinta años, vería el fin de este modelo<sup>140</sup>. Más allá de los anacronismos y sus tesis debatibles -como aquella de la indiferencia en la sociedad tradicional de la madre para con sus niños por alimentar<sup>141</sup>- la multiplicación en el curso de los dos últimos decenios de los libros dedicados a la historia de la familia, es un signo indiscutible del interés prestado por los historiadores a este campo: Lawrence Stone,

---

<sup>139</sup> Ver b- Duden, *Der Frauenleib als öffentlicher Ort. Vom Missbrauch des Begriffs Leben*. Hambourg, Luchtenrgand Literatur Verlag, 1991: trad. fr., *L'invention du fœtus*, Paris, Descartes et Cie, 1996.

<sup>140</sup> E. Shorter, *The Making of the Modern Family*, New York, Basic Books, 1975; trd.fr., *Naissance de la famille moderne*, Paris, Éd. du Seuil, 1977; ver especialmente el capítulo VIII, p. 209-253.

<sup>141</sup> *Ibid.*, pp. 209-253.

apoyándose en las autobiografías, los diarios íntimos y la correspondencia de los integrantes de las diferentes élites inglesas, se esfuerza por analizar los cambios que han tenido lugar en la estructura psicológica de la familia en Inglaterra entre el siglo XVI y XVII, y muestra el paso de una familia de linaje abierto a una familia nuclear cerrada<sup>142</sup>. Las síntesis generales no tardaron en continuar<sup>143</sup>, acompañadas por el énfasis dado a la historia de los papeles maternos<sup>144</sup> y paternos<sup>145</sup>.

En todos estos trabajos, la infancia es naturalmente evocada ampliamente, en función del punto de vista particular adoptado por el autor: el de la historia de la educación, de la obstetricia, del pensamiento médico, de la familia. Todo sucede como si la investigación histórica hubiera preferido las síntesis<sup>146</sup> a las aproximaciones especializadas: la Edad Media -como se ha dicho- para responder a las tesis de Philippe Ariès, juzgadas como provocadoras, o más recientemente la Gran Guerra de 1914-

---

<sup>142</sup> L. Stone, *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, New York-San Francisco-Londres, Harper & Row, 1977.

<sup>143</sup> J.-L. Flandrin, *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, París, Hachette, 1976; M. Anderson, *Approaches to the History of Western Family*, Londres, McMillan, 1980; M. Metterauer y R. Sieder (éd), *Historische Familienforschung*, Francfort, Suhrkamp, 1982; M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Bologne, Il Mulino, 1984; R. A. Houlbrooke, *The English Family 1450-1700*, Londres-New York, Longman, 1984; A. Burguière, C. Klapisch-Zuber, M. Segalen y F. Zonabend, *Histoire de la famille*, 2 vol., París, Armand Colin, 1986.

<sup>144</sup> C. Fouquet y Y. Knibielher, *Histoire des mères au moyen Age à nos jours*, París, Montalba, 1980.

<sup>145</sup> J. Delumeau y D. Roche (éd), *Histoire des pères et de la paternité*, París, Larousse, 1990. Citamos también el libro de L.A. Pollock. *Forgotten Children. Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, que examina la actitud de los padres frente a sus niños y privilegia como fuentes los diarios privados y las autobiografías.

<sup>146</sup> Se podrá también referir de manera reciente a H. Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Londres-New York, Longman, 1995, y a J.-M. Borrás Ilop (éd), *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.

1918, que vivió una movilización de la infancia sin precedentes al servicio de la “justa” guerra encabezada por su propio país<sup>147</sup>.

En el marco de las reconstrucciones encontramos que los enfoques historiográficos, que hasta entonces habían hecho poco caso de la vida infantil, muestran particulares beneficios: así la historia oral para el pasado reciente, pero también la historia de la iconografía -que revelan cada vez más las exposiciones sobre la infancia-, las aproximaciones antropológicas esenciales para el estudio de la cultura material en un amplio contexto de historia social<sup>148</sup>, donde la figura de la infancia toma espesor y sentido y se aclara en las dimensiones de su existencia, antes restringidamente opacas o ausentes. Cada uno de estos puntos de vista permite identificar, elaborar y explotar los nuevos archivos o encontrar signos y fragmentos de la vida infantil que no se conocían<sup>149</sup> o que inmersos en los documentos relativos a los adultos, aparecían entonces insignificantes (por ejemplo, los archivos de la policía). Es al interior de este marco historiográfico que se pueden encontrar documentos de primera mano para rastrear huellas de la infancia y nuevas pistas de lecturas más pertinentes para este material.

Conviene precisar ahora el fin último de una obra como es la *Histoire de l'enfance en occident*<sup>150</sup>. Esta no pretende esbozar una historia continua de la infancia desde sus orígenes hasta hoy. Esto es impensable. La infancia, lo

---

<sup>147</sup> Ver S. Audoin-Rouzeau, *La Guerre des enfants, 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand Colin, 1993.

<sup>148</sup> Ver por ejemplo J. Martin y A. Nitschke (éd), *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*, Fribourg-Munich, Karl Alber, 1986.

<sup>149</sup> Cf. la reciente edición de Y. Congar, *Journal de la guerre 1914-1918* anotada y comentada por S. Audoin-Rouzeau y D. Congar, Paris, Éd. du Cerf, 1977. Se trata de un diario escrito durante su infancia –tenía entonces entre 10 y 14 años– por el futuro teólogo dominicano muerto en 1995.

<sup>150</sup> Egle, Becchi & Dominique, Julia. *Histoire de l'enfance en occident (Tome 1. De l'antiquité au XVII siècle; Tome 2. Du XVIII siècle à nos jours)*. Paris, Seuil, 1998. (n.del tr.).



sabemos, es un objeto de la historia extremadamente difícil de aprehender, porque no la delimitamos casi nunca en vivo, sino solamente a través de las huellas que los adultos nos han dejado. No solamente los elementos a partir de los cuales el historiador puede pretender fundamentar su reconstitución, son discordantes según los períodos que estudie, lo que plantea el problema del tipo de coherencia que se le puede atribuir al material empleado entre la Antigüedad y el siglo XX, pero también es probable, que el funcionamiento de las sociedades y de las culturas en las que se han inscrito las diversas infancias, ha variado considerablemente, lo que prohíbe postular una identidad infantil dada a priori, un ya aquí de la infancia que el historiador de la infancia deberá volver a encontrar. El propósito de esta historia, fue, por el contrario, encontrar los límites en los cuales se inscribe cada período del proceso de la infancia, de medir las obligaciones que ejercen sobre ella las prácticas y los discursos normativos, pero también el juego y las distancias que los actores pueden introducir al interior de la red social y cultural que la ciñe. En resumen, se debe buscar presentar la infancia como problema, destacando las especificidades propias de cada época. De una parte, se debe intentar destacar en cada período de la historia, las líneas mayores que se desprenden de las investigaciones más recientes; y, de otra parte, las contribuciones particulares profundizan la reflexión sobre ciertos temas que aparecen como esenciales: estos dossiers más puntuales, pero también mejor documentados, son la demostración detallada que viene como contrapunteo a las afirmaciones generales de los textos sintéticos. Esta arquitectura<sup>151</sup> en la que los autores quisieron asociar una perspectiva de conjunto y una preocupación por la particularidad, es quizás la mejor manera, nos ha parecido, de dar cuenta del estado presente de la investigación histórica

---

<sup>151</sup> Los cuadros que se adjuntan son pertinentes para mostrar al lector la “arquitectura” de la que hablan los autores y son de nuestra autoría (n. del tr.).

sobre la infancia: el cambio de escala en el análisis más fino de las condiciones de la infancia, permite crear lecturas y cortes diferentes. Pavía-París, diciembre de 1996.

**Histoire de l'enfance en occident (Tomo 1. De  
l'antiquité au XVIIe siècle)  
Capítulos y autores**

Histoire de l'enfance, histoire sans paroles?  
(Egle Becchi y Dominique Julia) L'Antiquité  
(Egle Becchi)

L'enfant dans la culture  
romaine (Jean-Pierre  
Néraudau) Le Moyen Age  
(Egle Becchi)

Une enfant sainte, une sainte des enfants: l'enfance  
de Sainte Élisabeth de Hongrie (1207-1231).  
(Michael Goodrich)

Humanisme et Renaissance (Egle Becchi)

L'enfant, la mémoire et la mort dans l'Italie des  
XIVe et XVe siècles (Christiane Klapisch-Zuber)

L'image de l'enfant dans les traités de pédagogie  
du XVe siècle (Eugenio Garin) Colloques scolaires  
et civilités puériles au XVIe siècle (Franz Bierlaire)

L'enfance aux débuts de l'époque moderne  
(Dominique Julia)

Message et réalité. L'iconographie de l'éducation des  
enfants et sa signification morale dans la peinture de genre  
hollandaise du XVIIe siècle (Jeroen J.H. Dekker)

La dévotion à l'Enfant Jésus au XVIIe siècle  
(Jacques Le Brun)

La poupée et le tambour, ou de l'histoire du jouet en France  
du XVIe au XIXe siècle (Michel Manson)

**Histoire de l'enfance en occident (Tomo 2. Du XVIIIe siècle à nos jours) Capítulos y autores**

- L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800) (Dominique Julia)
- Des enfants sans enfance: sur les abandonnés de l'époque moderne (Jean-Pierre Bardet y Olivier Faron)
- Le XIXe siècle (Egle Becchi)
- Le travail des enfants aux XVIIIe et XIXe siècles (Serge Chassagne) Enfance et famille au XIXe siècle (Carlo A. Corsini)
- Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant (Jean-Noël Luc) Enfants handicapés, du XIXe au XXe siècle (Monique Vial)
- Le XXe siècle (Egle Becchi)
- La littérature moderne pour enfants: son évolution historique à travers l'exemple allemand du XIXe au XXe siècle (Hans-Heino Ewers)
- Écritures enfantines, lectures adultes (Egle Becchi) L'enfance et le cinéma de Federico Fellini (Giovanni Scibilia)

**20**

**CAPÍTULO  
VEINTE**

## TOMANDO EN SERIO UN RITO DE LA INFANCIA: EL ANIVERSARIO

*Régine Sirota*<sup>152</sup>

Es a través de un largo proceso de deconstrucciones sucesivas que se construyó la necesidad de una sociología de la infancia. No fue fácil pasar del sufrimiento y el fracaso a la risa de los bocadillos de los niños. Viniendo de la sociología de la educación, he trabajado durante mucho tiempo en el fracaso escolar, basado en las teorías de la reproducción, buscando comprender cómo se implementaron, en la vida cotidiana del sistema escolar, en la investigación, de un margen de autonomía de los actores sociales.

### DEL COMERCIO ESTUDIANTIL AL COMERCIO INFANTIL

Primeros pasos a un lado.

Esto ya representaba una cierta desviación de los paradigmas predominantes de la época. ¿Cómo salir de la determinación, cómo entrar en la vida cotidiana del sistema

---

<sup>152</sup> Traducción al español por Benicio Enrique Montes Posada. Magíster en Infancia. Universidad Tecnológica de Pereira. Original en francés: Sirota Régine. (2006). Prendre au sérieux un rite de l'enfance: l'anniversaire. En: Sirota, Régine. (dir). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Paris: Presses Universitaires de Rennes. pp. 51-62. Se publica con autorización de la autora.

escolar? Al mismo tiempo, tenía un marco conceptual que me permitía responder muchas de las preguntas planteadas por la sociología de la educación de los años setenta, pero sentí al mismo tiempo que oscurecía muchas dimensiones. Paradójicamente, al mismo tiempo, uno de los conceptos explicativos más poderosos me pareció ser el *habitus*, comprender el impacto del proceso de socialización primaria en el fracaso o el éxito académico, porque permitió hacer lo mismo vínculo entre estructura social y comportamiento diario. Solo la concepción de esta matriz me pareció lo suficientemente fuerte como para ser explicativa.

Segundo paso a un lado.

Pero, ¿qué sabíamos empíricamente sobre estos modelos de socialización anteriores? ¿Podrían los estudiantes ser asimilados estrictamente a sus células familiares, a través de esta fórmula preparada y todopoderosa, "los hijos de", ya sean hijos de altos ejecutivos, mandos intermedios o clases populares? ¿Cómo se construyó esta transmisión?

¿Cómo se realizó este modelado, en qué medida fue tan homogéneo? ¿Hasta qué punto estaba allí y todavía hay una socialización diferente entre ¿Las clases sociales o fracciones de clase, donde van los recortes, no están en profunda evolución?

Tercer paso a un lado.

Pero la interacción dentro del sistema escolar involucra a dos socios, el maestro y los estudiantes, en una situación dada. ¿Qué sabíamos de ser alumno? Si no sabíamos mucho sobre la constitución del capital cultural, ¿qué sabíamos sobre la construcción de estrategias dentro del aula? ¿Deberíamos ir más lejos en la situación del aula? ¿Deberíamos ir más lejos en lo que precedió a la clase? Salí de la escuela.

Cuarto paso a un lado.

Así, me acerqué a la asistencia de una biblioteca infantil al enfrentar las mismas dificultades, y teórica y empíricamente; en 1988, la sociología de la lectura estaba en pañales. Estaba, por supuesto, fuera de la escuela, pero como sociólogo de la

educación, todavía estaba en la esfera de los objetos culturales legítimos. Volví a encontrar el mismo vacío: el trabajo de referencia sobre prácticas culturales de los niños era aún menor. Paralelamente, se realizó una encuesta sobre el uso del tiempo familiar por parte de los alumnos en una guardería. Si la referencia al habitus o al capital cultural hizo posible "girar la máquina", empíricamente tampoco encontré datos de referencia que pudieran haber permitido ubicar, relativizar y comparar los datos específicos de la encuesta. Todavía no sabíamos nada y el abismo se estaba convirtiendo en un vacío.

Pasé de ser alumno a niño.

Para entender la profesión del alumno, uno tenía que entender la profesión del niño. Para comprender el trabajo del niño, uno tenía que comprender, comprender y reconstruir los mecanismos de socialización. Pero para eso, necesitaba un objeto empírico. Debido a que paralelamente a estos desplazamientos teóricos, se produjo un desplazamiento metodológico y epistemológico. Si hubiera discutido la sociología interactiva y constructivista en la vida escolar cotidiana, al mismo tiempo habría descubierto los enfoques biográficos y etnográficos utilizados por la nueva sociología de la educación en inglés y la antropología de la educación estadounidense, que informé en el contexto de la publicación de notas informativas. Luego participé en el movimiento general de regreso al actor que marca la sociología francesa de los años ochenta. Pero el niño seguía siendo un objeto y todavía no había tomado el lugar de un sujeto en la imaginación de los investigadores.

## EL NEGOCIO DEL NIÑO CON EL RITO DEL ANIVERSARIO

Se ha propuesto un campo excelente ante mis ojos como investigadora: el cumpleaños.

Se ha construido un objeto empírico concreto, proyectándome y transportándome al campo de la sociología

de la infancia. Ciertamente el objeto sociológico existe solo en su construcción teórica, pero el objeto social demostró ser una verdadera mina de oro, tanto teórica como empíricamente. Ya no es descuidado, para seguir girando esta metáfora, que se construyó en este viaje de ida y vuelta, sino por un paso de dos entre la sociología de la infancia y la sociología general. Fue construido de un lado a otro que me permite responder viejas preguntas, descansar nuevas, en una sucesión de pasos escaneados por oportunidades de publicación, reuniones y lecturas. En primer lugar, la sociología de la educación tenía que estar fuera de la escuela, redefiniendo la educación en sentido amplio, para poder trabajar en el proceso de socialización independientemente de las divisiones institucionales académicas. Digámoslo de inmediato, el marco teórico de la sociología de la infancia no se adoptó inicialmente como referencia, pero se convirtió en una necesidad estructural para comprender las diferentes dimensiones del objeto. Estábamos a principios de los noventa. Claramente había pasado del "trabajo del alumno" al "trabajo del niño", teniendo grandes dificultades para imponer esta noción, esta conceptualización. El término parecía incongruente, como tomar en cuenta el trabajo doméstico en términos económicos al comienzo de los estudios feministas. Hay que decir que existen muchas analogías entre la dificultad de reconocer a las mujeres y los niños como actores sociales. Usar la noción de profesión con respecto al niño parece hacer que un oxímoron funcione, acercando dos registros a la experiencia social a la que todo debería oponerse. Sin embargo, este término, que usa la expresión misma de Pauline Gergomard, la famosa inspectora de la escuela primaria francesa, y el artículo no menos clásico de Jean-Claude Chamborédon y Jean Prévost, hace necesario considerar el trabajo social requerido por el maestro del niño para construir socialmente. Este último no es una persona pasiva en el proceso de socialización, es una parte interesada y su participación representa parte de la



fuerza laboral de una sociedad, así como también Jens Qvortrup dice en sus prolegómenos a una sociología de la infancia. Ir a la escuela es una de las formas sociales generalmente aceptadas, pero requeridas, de esta edad de la vida. Luego dirigí mi trabajo en una doble perspectiva, llevado a cabo en paralelo: por un lado, un estudio empírico de tipo etnográfico sobre los cumpleaños como un ritual de socialización del niño y, por otro lado. Un trabajo teórico sobre el surgimiento y constitución de una sociología de la infancia. Simbólico de los cambios del lugar del niño y la evolución de los modos de socialización y sociabilidad renace un rito clásico, el cumpleaños. Puede considerarse como un rito secular que representa los modos de socialización de la infancia contemporánea y la construcción de la individualidad en la modernidad.

### TOMANDO LA INFANCIA EN SERIO

Esta investigación, realizada durante muchos años, se basa en una encuesta etnográfica "en profundidad" que me permite ingresar en la vida privada de familias y niños. Porque en esta investigación ocupó una doble posición, la de investigador y la de madre. Es a partir de las invitaciones hechas a mis propios hijos que puedo presentarme en la vida privada de las familias, donde, a partir de observaciones, reportes fotográficos o filmados y entrevistas, se constituye esta investigación. Primera dificultad Si bien puedo trabajar en la vida cotidiana contemporánea, pero ¿Cómo trabajar en su propia tribu? ¿Cómo pasar de familiar a extraño? ¿Cómo ser aceptado en una posición de externalidad y profesionalismo? En resumen, ¿cómo se puede tomar en serio esta investigación? Es una cuestión de fondo, pero también una cuestión académica, porque tomar en serio la vida del niño implica admitir objetos considerados inútiles, accesorios y de poca importancia. Especialmente porque esta es la vida ordinaria de la infancia ordinaria. Ninguna emergencia social,

ni infancia pobre o difícil, ningún niño martirizado y destrozado. Por el contrario, hay fiestas, risas, regalos y pasteles de chocolate en el menú, suficientes para provocar muchas sonrisas incrédulas e irónicas, no solo de niños y padres, sino también de muy queridos colegas. Aún más difícil de admitir ante las autoridades institucionales la necesidad y el interés de una investigación fundamental, aparentemente basada en lo inocuo y lo inútil. Por mucho que la esfera académica francesa fuera dudosa, la recepción y el interés de los sociólogos infantiles anglófonos fue inmediata, la preocupación teórica era la misma y el objeto empírico parecía ser original pero heurístico. El rito del cumpleaños tomó en Francia, desde hace unos veinte años, tres formas: el cumpleaños familiar, el aniversario, el aniversario de la escuela. Es decir que este rito se celebra en tres instancias de socialización, la familia, el grupo de pares, la escuela. Cada una de estas instancias de socialización dialoga con los demás y adopta formas específicas. Pero, todos, celebran en el mismo movimiento tanto el individuo como sus afiliaciones sociales, participando así en la construcción de la identidad y escenificando los modos de socialización de la infancia contemporánea. Por lo tanto, podemos considerar que un niño durante su infancia, aquí entre uno y doce años, participa en promedio en más de cien cumpleaños y una docena de aniversarios familiares (o mucho más, en casos de familias ensambladas), sin mencionar los cumpleaños celebrados en la guardería, luego en la escuela para toda la misma promoción. Es suficiente convocar a todos para darse cuenta de repente de la fuerza y la extensión de este rito. Pocos ritos contemporáneos son celebrados por un individuo con tanta frecuencia, tal repetición. La inversión de la mirada etnográfica, que, tomando en serio la rutina diaria de la infancia, revela de repente en una sociedad cuya desritualización es muy a menudo denunciada superficialmente, nuevos modos de socialización que retoman y reinventan las formas más tradicionales rituales.

## DE LA INSIGNIFICANCIA DE LOS OBJETOS DE LA INFANCIA A SU CONCEPTUALIZACIÓN

Esto permite tener un conjunto de observaciones sobre el proceso de socialización. Pero construir el objeto sociológico implica aquí construir escenas etnográficas, constituir corpus a través de la serialización de estos objetos infinitamente pequeños de la infancia: regalos, invitaciones de cartón o pasteles de cumpleaños, "Lo más situacional que puede dar la lectura más estructural", como nos recuerda Olivier Schwartz. Preguntas metodológicas de todo el trabajo de campo clásico, pero que requieren aquí una doble prueba, en la construcción del distanciamiento y el aumento en general. ¿Se pueden trabajar situaciones y objetos de la infancia, como todos los materiales, a partir de cuestiones clásicas como la civilidad, el don, la relación de generación, la construcción de la identidad de género?... o requieren conceptualizaciones particulares? ¿En qué medida la alteridad de la infancia requiere dispositivos específicos o conceptualizaciones? En un intento por responder a estas preguntas, esta investigación ha seguido varias etapas y ha sido objeto de sucesivas publicaciones:

Al principio, me pregunté sobre el establecimiento del rito, centrándome en primer lugar en la enunciación, la descripción y la formalización de las reglas de etiqueta que construyen la fiesta del aniversario y que permiten describirlo como una secuencia ritualizada y repetitiva. De este modo, se puede identificar un cierto número de reglas que rigen este rito, la regla de invitación, la regla del regalo, la regla del pastel, sus velas y la canción de celebración, la regla del contra-regalo, la regla del escenario. Recuerde... Al igual que los regalos de Navidad descritos por Caplow, sin ninguna presión social aparente, se establece un nuevo rito de la infancia.

En un segundo paso, me pregunté sobre las apuestas de este rito que describí por primera vez, por un lado, como una

forma de aprender civilizaciones y su transmisión y, por otro lado, como Un modo de construcción del vínculo social a través del mecanismo de donación en torno al intercambio de regalos e invitaciones. Podemos considerar el cumpleaños como un "potlatch contemporáneo de la infancia", retomando en términos modernos el análisis clásico de Mauss. -En una tercera vez, me preguntaba sobre el origen de las reglas resaltadas. ¿De dónde vienen? ¿Cómo se transmiten? ¿Cómo se difunden? Para responder a estas preguntas, recogí un conjunto muy dispar de materiales recopilados por observación que inflaban mis mapas de campo. Así podemos demostrar que el cumpleaños está en el centro de una configuración de esferas de influencia que dibujan una especie de manual contemporáneo de civilidades, tanto a través de las formas clásicas de transmisión como los libros infantiles. libros de texto, solo a través de las formas de modernidad como la publicidad o los medios de comunicación.

Cuarta etapa, un cuestionamiento sobre el lugar específico del niño en la construcción de este rito contemporáneo, a través del análisis de la producción y distribución de estas pequeñas tarjetas de invitación que llevan el aniversario de una casa a otra; Por lo tanto, parece que el niño se produce tanto por este rito como el productor del mismo. Este rito de la infancia participa en una "reproducción interpretativa" de lo social, para utilizar la expresión de William Corsaro, en el que el niño ocupa un lugar dinámico que solo puede entenderse resituado en todo un espacio social. cultural y comercial.

Quinta etapa, un análisis internacional comparativo de este objeto simbólico, el pastel de cumpleaños. A través de este simple objeto ordinario de este día extraordinario se pueden resaltar y analizar algunos de los temas de la transmisión y construcción de identidades. En este día, que celebra al individuo, a través de la creación y el intercambio de este objeto efímero pero incorporable, la multiplicidad de

sus identidades sociales se construye y pone en escena: identidad de género, identidad de clase de edad, identidad de generación, identidad de clase social, identidad familiar, identidad nacional e identidad globalizada... En la intersección de esta pluralidad de afiliaciones, en las modalidades más o menos explícitas o implícitas de la socialización moderna, se configuran, transforman y transmiten. En sus tensiones y contradicciones las identidades individuales de la infancia contemporánea.

### **EL LUGAR DEL NIÑO EN LA CONSTRUCCIÓN Y FORMACIÓN DE UN RITO**

#### Entre tradición y modernidad

Para analizar esta hipótesis de un niño, tanto producto como productor, formé parte de una doble hipótesis, definiendo el rito del niño aniversario como un rito "tradicional" que se transmite verticalmente, intergeneracional y un rito "contemporáneo" que se transmite horizontalmente, al nivel del grupo de pares, ya sea niños o adultos y padres. Cada uno de los actores sociales presentes se encuentra en la intersección de las esferas de influencia, ya sean mediáticas, comerciales, culturales o académicas, en una sociedad de mercado que ofrece los objetos necesarios para la implementación de este potlatch contemporáneo de la infancia que representa el cumpleaños. Esto nos lleva a considerar el aniversario en una doble dinámica entre tradición y modernidad. Por transmisión vertical, en el marco de una educación tradicional, se reproducen patrones de comportamiento y valores. Y horizontalmente, a través de este niño que produce un rito, se difunden nuevos modos de sociabilidad, a través de relaciones autoritarias basadas esencialmente en la negociación. Porque, a través de estos objetos de una sociedad mercantil, basados en dinámicas sociales y comportamientos innovadores, se están extendiendo códigos simbólicos que aceleran la evolución de las costumbres. De esta manera, un cierto número de

mecanismos, que deben destacarse y dilucidarse, se oponen y se combinan para comprender cómo (o) la cultura o culturas de la infancia. Romper la tensión de las miradas de la ciencia normal en las diferentes esferas de la socialización se convierte en una necesidad para comprender la construcción de esta cultura de la infancia y el nuevo estado del niño. Tener en cuenta la acción del niño no implica olvidar las formas estructurales en las que se inserta la infancia. Construcción de identidad y cultura a través de un rito de la infancia A través de este rito del aniversario y la implementación de sus reglas se puede leer la mutación del "oficio del niño" en sociedad contemporánea El enfoque etnográfico permite captar el lugar de este último como actor en su propia socialización, siendo este último un productor del ritual y producido por él. De hecho, en la configuración diaria del ritual, se leen tanto la evolución de las sociabilidades infantiles como la evolución de los modos de parentalización, porque la construcción de este ritual está en la intersección de varios factores que resuenan con los niños entre ellos La parentalización se construye en paralelo con la socialización del niño y en interacción con él. El cumpleaños se lleva a cabo en una configuración que articula lógica afectiva, social y económica. Porque con motivo de este se establece un círculo de intercambio que juega en varios niveles. Primero, integra al invitado en un círculo social y en el ciclo de intercambio de potlatch. La conexión emocional entre la invitación y el intercambio de regalos se basa en aprender a construir y mantener el vínculo social que jugar en esta ocasión, tanto para niños como para padres. En segundo lugar, en esta ocasión, estas nuevas reglas de civilidad, que son nuevos modos de expresión del vínculo social y de modelar la identidad, se comparten y difunden. Para cada invitación también se experimentan e inventarían las formas de ser, hacer y organizar el cumpleaños. En tercer lugar, en este potlatch moderno, se inserta una sociedad de mercado que propone los objetos necesarios para la formación del

vínculo social e impulsa sus modalidades a través de diversos medios, esferas de influencia comerciales o culturales. Este ritual queda así atrapado en una dinámica de doble difusión: por un lado, como cualquier ritual "tradicional" por transmisión vertical de generación en generación, por ejemplo, dentro del grupo familiar, pero también por otro lado, por contaminación y diseminación horizontal, es decir, por el grupo de pares que toma una doble forma aquí, ya sean niños o padres. Especialmente porque se repite entre diferentes instancias de socialización, familia, escuela, grupo de pares, entre los cuales el niño desempeña un papel de intermediario, de acuerdo con las circunstancias y situaciones, anfitrión, invitado. Por lo tanto, el cumpleaños funciona no solo como un rito de iniciación, sino como un rito de integración social, donde la identidad del niño y el Construcción social de la cultura infantil. Ciertamente, podemos preguntarnos aquí sobre el movimiento de los rituales, sobre este centro en torno a la celebración del individuo y de un niño que supuestamente es el rey, pero no podemos olvidar que las gramáticas del vínculo social en el que se construye la infancia de la modernidad.

**PARTE IV**  
**Reseñas**





21

CAPÍTULO  
VEINTIUNO

## HISTORIA DE LA INFANCIA: A PROPÓSITO DE LA OBRA DE EGLE BECCHI Y DOMINIQUE JULIA

*Miguel Ángel Gómez Mendoza*<sup>153</sup>

La obra *Histoire de l'enfance en occident (Tome 1. De l'antiquité au XVIIe siècle; Tome 2. Du XVIIIe siècle à nos jours)* publicada por la editorial Seuil en 1998 y dirigida por el historiador italiano Egle Becchi y el historiador francés Dominique Julia, es sin duda alguna, una referencia fundamental para los historiadores de la educación que se ocupan de la infancia.

Becchi y Julia, consideran que desde 1924 hasta hoy, las grandes organizaciones internacionales prestan particularmente su atención al mundo de la infancia mediante declaraciones, recomendaciones, investigaciones, que se relacionan ya sea con la descripción de la infancia tal como ella es en diversos países del mundo, o a la aproximación a la infancia tal como ella debería ser para corresponder a las categorías éticas periódicamente determinadas y luego intencionalmente defendidas a propósito de aquel que no es todavía adulto. Este discurso pertenece al registro de

---

<sup>153</sup> Miguel Angel Gómez Mendoza. Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. Profesor Maestría en infancia. Correo electrónico: mgomez@utp.edu.co

peticiones o deseos: se anuncia, a propósito de la infancia, todo lo que es deseable respecto a su estado físico, las condiciones y modalidades de su crecimiento, la diversidad de las individualidades, las redes de relaciones en el marco de las cuales ella se debe desarrollar, los apoyos necesarios para su plenitud y felicidad, las terapias propias para darle la salud.

La historia de este catálogo de la infancia tal como ella debería ser -que es un capítulo importante del discurso sobre la primera infancia- está todavía por escribirse, pero una mirada rápida sobre los documentos de este tipo permite reconocer en ellos, el tratamiento que se ha dado a la idea de infancia y su carácter significativo o emblemático respecto a los discursos pedagógicos y descriptivos que se tienen en general sobre ella. Es siempre el tono de exhortación que prevalece en estas páginas: “El niño debe ser”, “será deseable”, “será oportuno”, “nos comprometemos”, “nos esforzaremos”, los “derechos del niño”, este es el léxico recurrente en este tipo de documentos. Ahora bien, se reconoce que esta literatura tiende a dar cuenta también de una realidad sobre las consecuencias o resultados que se producen si estas iniciativas o incitaciones no se siguen o adoptan; o al contrario, las consecuencias positivas obtenidas cuando se han implementado las recomendaciones enunciadas. En los documentos que emanan desde hace unas tres décadas, sea de la ONU, sea de la UNICEF, el niño debería crecer en las condiciones de bienestar, en familia, en su propio país, beneficiarse de la libertad de pensamiento, de creencia y de expresión, poder gozar de los medios y de los cuidados físicos y pedagógicos necesarios para su desarrollo, tener el tiempo libre para el juego y las actividades recreativas, estar protegido contra cualquier forma de violencia y de explotación, ser tratado por la justicia de acuerdo a su edad en el caso en que tuviera que enfrentar la ley. En resumen, un niño fundado por una nueva ética para la infancia de la que habla el texto de la UNICEF de 1991, a la

cual se opone, en las mismas encuestas llevadas a cabo periódicamente por esta última institución – y por otras-, una infancia real que parece, en muchas regiones del mundo, ser exactamente lo contrario de todo aquello que desean las organizaciones internacionales. En efecto, las imágenes como las estadísticas que llegan de todos los países del planeta, muestran hasta donde la infancia del bienestar, el niño rey, el niño-objeto “libre” y “feliz” de la publicidad, no es el modelo más extendido.

En este contexto, Becchi y Julia, con su obra no pretenden presentar una díptica que opondría un Paraíso de la belleza física y moral del niño, producto de la implementación de las recomendaciones antes comentadas, a un Infierno de explotación, de muerte y de violencia, o que incluso manifestaría la distancia entre la condición infantil de nuestro presente, hic et nunc, y las situaciones que ha podido conocer la infancia en el pasado. Entre estos dos polos extremos, como son el niño tal como debería ser y las realidades que vive la infancia en diferentes contextos nacionales y regionales, hay un lugar para los niños reales que no viven ni sobre el modo de la perfección ni en la abyección, están los niños contruidos por las ciencias del hombre y los saberes sobre la infancia. Están simplemente los niños de la historia.

¿Qué significa el proyecto de escribir una historia de la infancia? Se trata de articular la generalidad de los parámetros sociales que se emplean para delimitarla o establecerla, con la especificidad de cada infancia particular. Sin olvidar desde un comienzo que la ambición afirmada se confronta inmediatamente con relación a los trazos y evidencias que se pueden disponer. No se determinan en la historia de la infancia más que fragmentos, y es también excepcional que se pueda determinar con cierta facilidad al niño como sujeto: los textos mismos de la infancia, cuando se poseen (lo que es válido sobre todo para el siglo XX), no son fácilmente descifrables como tales, y deber ser rigurosamente interpretados. De hecho, se determina a la infancia a través

del prisma que nos han dejado para cada período de la historia los adultos (legisladores, pedagogos, escritores, pintores, padres, autobiógrafos que rememoran su propio pasado, etc.); y es a través de estos trazos indirectos, que se debe intentar reconstruir lo que pudieron ser las infancias de las épocas pasadas. Los objetos de la infancia, que la arqueología y la museografía han clasificado y ordenado – vestidos, juguetes, muñecas, entre otros-, solo pueden tomar sentido si se está en capacidad de reconstituir lo que pudo ser su uso efectivo. Entre más nos remontemos en el tiempo, más las huellas que podamos aprehender se revelan fugitivas, no es que el niño no haya tenido su lugar, sino que simplemente la concepción de la infancia es otra.

Se debe entonces admitir que, incluso si el hilo cronológico de una historia de la infancia como la que dirige Egle Becchi y Dominique Julia, es en principio continuo, el conocimiento que se tiene de la infancia, es discontinuo y sembrado de huecos negros y de preguntas todavía (y puede ser para siempre) sin respuesta.

En este marco, la historiografía sobre la infancia ha avanzado considerablemente desde los años sesenta del siglo pasado. La demografía histórica, ha mostrado elementos decisivos sobre las estructuras familiares, la infancia abandonada o el nacimiento de las prácticas anticonceptivas. El desplazamiento del interés de los historiadores, de una historia económica o política a una historia de las costumbres o las mentalidades, ha llevado a orientar más la atención hacia la historia de la vida privada de la infancia, que ya no es percibida bajo el modo de la diferencia extraña o penetrante que ella presenta con relación a nuestros hábitos contemporáneos, sino según su propia lógica, en la articulación que, en cada época, la relaciona y/o la separa del espacio público. Pero este desplazamiento de perspectivas, que nos es familiar hoy en día, no era tan evidente hace una generación.

Desde finales de los años 1970, en el momento en que

Philippe Ariès escribe el artículo “Infanzia” en la Enciclopedia editada por Einaudi<sup>154</sup>, la historiografía sobre la infancia se enriquece y se fragmenta. Tres elementos mayores han considerablemente modificado, desde los años 1950, la relación de nuestras sociedades con la infancia y su historia.

El primero, es una modificación considerable en la distribución de las edades de la vida: los umbrales que caracterizan los pasos de la infancia a la juventud y de la juventud a la edad adulta, se han progresivamente desvanecido una vez más. Globalmente hablando, el paso de la infancia a la juventud estaba marcado por el fin de la acción de frecuentar la escuela elemental: ir a la escuela era un ritual. De otra parte, el paso entre la juventud y la edad adulta, ya no es tan evidente porque ya no es el matrimonio quien marca este “paso”. Sin embargo, en el curso de los últimos treinta años del siglo XX, los umbrales que reglaban la existencia colectiva se borraron.

La segunda transformación es consecuencia de la llamada “hipermedicalización” de la procreación: la fecundación in vitro, los vientres de alquiler y la “programación” genética del nacimiento de los niños.

El tercero elemento, es la modificación de la relación de nuestras sociedades con la infancia y las transformaciones que ha conocido la familia a lo largo de los últimos años. La baja de la nupcialidad, el aumento de las prácticas de cohabitación o convivencia (juvenil o no) y las separaciones de parejas (se trate de divorcios o separación de uniones “libres”), demuestran un proceso de fragilidad creciente del vínculo conyugal que tiende a fundamentar desde ahora la condición parental sobre la inconstancia de los amores humanos.

Sin duda, hoy no existen a propósito de la historia de la infancia, tentativas de síntesis tan ambiciosas como la de

---

<sup>154</sup> P. Ariès, artículo “Infanzia”, en Enciclopedia, t, VII, Turin, Einaudi, 1979.

Philippe Ariès o Lloyd de Mause; sin embargo, el desarrollo de los campos de la historia de la infancia en nuestros días, no se puede explicar sin la referencia a tres de ellos:

(a) La historia de la educación ha conocido desde hace veinte años un desarrollo considerable en Europa y las Américas por varias razones, una de ellas tiene que ver con la atención prestada a la evolución de las instituciones educativas, a su funcionamiento social y a las disciplinas escolares no puede estar disociada de la escolarización masiva que caracterizó los treinta últimos años del siglo pasado y la primera década del XXI.

(b) El interés por la historia del nacimiento y del parto en los períodos antiguos, está explícitamente relacionada por los autores que se han ocupado con la medicalización, el desarraigo este acto esencial del medio familiar (el nacimiento y el parto) para transferirlo al hospital, “exilando” de esta manera a la mamá al medio de las blusas blancas que garantizan en principio la seguridad clínica de este paso decisivo para la sociedad, la familia y la infancia.

(c) La historia de la familia ha sido uno de los campos más visitados en la historia de la infancia: si bien es verdad, que las pacientes reconstituciones de familias llevadas a cabo por los demógrafos historiadores en el desarrollo de sus exámenes de los registros de bautismo o de estado civil, así como los estudios de las estructuras de parentesco realizados por los etnólogos, invitan a ampliar sus análisis, es claro que las explosiones y profundas transformaciones de la familia contemporánea no están ausentes de las preocupaciones de los historiadores: para calificar las transformaciones que acompañan el paso a la sociedad industrial, la familia “moderna” vería el fin de su modelo único.

Finalmente, es conveniente anotar que la finalidad de la obra objeto de este comentario de reseña historiográfica (*Histoire de l'enfance*), no es la pretensión esbozar una historia continua de la infancia de los orígenes hasta hoy.

En este marco, uno de los propósitos principales de la

historia de la infancia de Becchi y Julia, fue, por el contrario: encontrar los límites en los cuales se inscribe cada período del proceso de la infancia, medir las obligaciones que ejercen sobre ella las prácticas y los discursos normativos, pero también el juego y las distancias que los actores pueden introducir al interior de la red social y cultura que ciñe a la infancia. Se debe buscar presentar la infancia como problema, destacando las especificidades históricas propias de cada época.

La arquitectura de los dos tomos de su historia de la infancia, es una muestra de cómo sus autores, quisieron asociar una perspectiva de conjunto y una preocupación por la particularidad. Es quizás la mejor manera de dar cuenta del estado presente de la investigación histórica sobre la infancia: el cambio de escala en el análisis que permite, por las condiciones de observación más finas que crea, lecturas y cortes diferentes sobre este nuevo objeto y sujeto de la historia y la historiografía: la infancia.



## **A**

Absalón Jiménez, 69.

Agustín Nieto Caballero, 15, 69, 70, 72, 73, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 95, 96, 100, 103, 104, 105, 106.

Allison James, 15, 174, 535, 568.

Anny Julieth Rodríguez Correa, 507, 535.

## **B**

Benicio Enrique Montes, 431.

## **D**

Daniela Benavides Romero, 469.

Diana Alexandra Jiménez Perea, 109.

Diana Carolina Durango Isaza, 221.

Diana Marcela Aristizábal, 181.

Dominique Julia, 16, 597, 636, 637, 657, 659, 660.

## **E**

Egle Becchi, 16, 597, 636, 637, 657, 660.

Elizabeth Martínez, 415.

## **H**

Humberto Gómez Duque, 431.

## **J**

Jans Qvortrup, 15, 513.

## **L**

Leonardo Fabio, 381.

Leydi Marcela Rivera, 381.

Lina Marcela Lerma, 507, 535.

## **M**

María Victoria Alzate Piedrahíta, 16, 167.

Maritza Arango, 343.

Miguel Ángel Gómez Mendoza, 16, 127, 657.

Milton Valencia, 469.

Misael Andrés Moreno Buitrago, 317.

## **N**

Natalia Ximena Castrillón García, 109.

## **P**

Paulo Freire, 15, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66.

Paola Andrea Hincapié Rincón, 221.

Philippe Ariès, 15, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 383, 521, 561, 562, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 631, 633, 661, 662.

## **R**

Régine Sirota, 15, 174, 559, 641.

**S**

Sandra Liliana Osorio Rodríguez, 143.

Slendi Paola Valbuena Velandia, 289.

**Y**

Yenny Alejandra Ramírez García, 343.

**W**

Walter Omar Kohan, 23.

## A

Actores sociales, 109, 113, 118, 119, 121, 122, 137, 178, 185, 432, 470, 471, 478, 535, 537, 543, 546, 547, 548, 641, 644, 649.

Actor social, 14, 109, 110, 113, 118, 121, 169, 170, 173, 193, 542, 546, 564, 570, 576, 581, 583.

## B

Bicentenario, 15, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 311, 317, 318.

Bilingüe, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 232, 242, 243, 244, 245, 278.

## C

Ciudadanía, 183, 221, 231, 415, 416, 417, 426, 427.

Concepciones, 110, 113, 143, 144, 145, 151, 152, 154, 159, 160, 162, 185, 208, 239, 268, 324, 328, 335, 354, 376, 382, 383, 385, 393, 410, 416, 420, 470, 563, 569, 578, 579, 614.

## E

Embera Chamí, 469, 471, 476, 477, 478, 479, 481, 482, 487, 492, 496, 499.

## H

Historiográfica, 127, 662.

Hospitalaria, 5, 59, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 359, 361, 363, 364, 365, 366, 369, 370, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 545.

## I

Infancia, 13-16, 19, 23-29, 31, 32, 34-36, 38-42, 44, 46, 49-66, 69, 73-75, 91, 93, 106, 109-123, 127-137, 143-146, 148, 149, 151, 153-156, 158-163, 167-178, 181-189, 19, 192, 194-206, 210, 217, 221-225, 227-232, 234, 236, 242-244, 246, 247, 254, 260, 274, 278, 280, 282, 289-291, 293, 295, 296, 301, 303, 304, 308-310, 317-321, 326, 327, 336, 338, 343, 347, 353, 357, 360, 376, 378, 381-397, 402-405, 408-412, 415, 416, 427, 428, 431-433, 435, 437, 438, 440, 445, 447, 450, 461, 466, 470-474, 479, 487, 496, 498, 500, 501, 503, 507-521, 523-528, 535-537, 539, 540, 541, 543, 544, 546, 547, 550, 552, 559-585, 589, 590, 591, 597-599, 601-611, 614, 616, 617, 619, 620, 622-627, 629, 631, 633-636, 641, 644-651, 657-663.

## P

Perspectivas, 14, 109, 111, 145, 154, 160, 167, 181, 186, 189, 190, 194, 197, 236, 237, 245, 292, 319, 335, 376, 377, 381, 391, 393, 410, 411, 520, 541, 543, 581, 583, 606, 660.

## R

Representaciones sociales, 114, 118, 161, 207, 381, 382, 384-390, 394-396, 399, 402, 405, 410, 412, 415..



**MAESTRÍA en INFANCIA**  
 Modalidad en Investigación  
 Registro Calificado MEN Res. No. 04320 de 10 de Marzo de 2007  
 Código 3163 (0303)

## PLAN DE ESTUDIOS

**01**

### Componente 1: Estudios de infancia

- Infancia y cultura
- Infancia y escolaridad
- Representaciones y dinámicas contemporáneas de la infancia
- Electiva I

**02**

### Componente 2: Educación inicial y primera infancia

- Políticas públicas y su relación con los campos profesionales
- El paso de la educación a la escolarización
- Investigación e intervención I
- Electiva II

**03**

### Componente 3: Pedagogía e infancia

- Pedagogía escolar e infancia contemporánea
- Saberes y contextos de la infancia
- Investigación e intervención II
- Electiva III

**04**

### Componente 4: Didáctica e infancia

- Prácticas de enseñanza en educación inicial
- Didácticas y saberes escolares en la escuela
- Investigación e intervención III
- Electiva IV

## Electivas

- Infancia, medios y tecnologías de la comunicación
- Infancia y bibliotecas
- Consideraciones jurídicas sobre la infancia
- Infancia, juguetes y juego
- Infancia y arte
- Infancia y salud
- Infancia y familia
- Infancia y filosofía
- Infancia y salud
- Infancia y familia

## PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

El programa de Maestría en Infancia se apoya en la trayectoria académica y de investigación de veinte (20) años del programa en Pedagogía Infantil, en los cuales se ha construido una tradición académica reconocida a nivel nacional, lo que ha permitido que el programa tenga un posicionamiento y reconocimiento en la formación en el Departamento de Risaralda y la región. Igualmente, esta maestría se concibe en el contexto de la experiencia de la Facultad de Educación, a través de los programas de extensión del programa de política pública de infancia llamado "De cero a siempre, en el marco de la atención integral" del gobierno y estado colombiano. También, se apoya en la nómina de profesores de planta, cuya formación doctoral y experiencia docente e investigativa en el campo de la educación infantil, es una garantía de calidad del programa.

## PERFIL DEL ASPIRANTE

Dirigido a profesionales de las ciencias sociales y humanas, de las ciencias de la salud, las ciencias de la educación, que sean dinámicos y creativos, con intereses académicos y científicos de alta calidad, que quieran aportar a la educación y la formación de la infancia de la sociedad para construir un mejor país.

## LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- I. Infancia y procesos institucionales de educación
- II. Saberes y educación en la infancia
- III. Infancia y sociedad: la "voz" de la infancia

## PERFIL DEL EGRESADO

El egresado de la Maestría en Infancia estará capacitado como:

- Docente en el nivel de educación infantil, educación preescolar y básica primaria.
- Coordinador pedagógico o académico en los programas de educación en los diversos niveles del sistema educativo.
- Investigador.
- Profesor universitario.
- Asesor pedagógico en primera infancia, educación infantil y básica primaria.
- Animador sociocultural y promotor de lectura y formación artística.

## TÍTULO

Magíster en Infancia

## Duración

4 semestres

✉ [maestriainfancia@utp.edu.co](mailto:maestriainfancia@utp.edu.co)

🌐 [educacion.utp.edu.co/maestrias/infancia](http://educacion.utp.edu.co/maestrias/infancia)

📍 Universidad Tecnológica de Pereira  
 Facultad de Ciencias de la Educación  
 Edificio 7 / Bloque A: 7A - 108  
 Pereira - Risaralda

*Este libro terminó de imprimirse en Julio del 2020, en los talleres gráficos de Gráficas  
Olímpica, bajo el cuidado del autor.  
Pereira, Risaralda, Colombia.*



La Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia, se complace en entregar al público interesado el primer volumen de su serie “Pensar la infancia I”, el cual reúne los aportes de profesores nacionales e internacionales y egresados de las dos primeras promociones del programa. La figura del “calidoscopio” nos sirve para exponer la variedad de “temas, imágenes y representaciones” de la infancia que caracteriza a esta publicación.

Solo hasta hace poco tiempo (década del ochenta del siglo pasado), la infancia mereció la atención de la sociología, desde entonces, y de manera paulatina, ella se convierte en un objeto de investigación independiente. Este desplazamiento se interesa por un objeto y sujeto social, cuya imagen es a la vez objeto de fascinación y de controversias: la infancia. Imagen que oscila entre numerosas contradicciones, particularmente visibles en los títulos de gran cantidad de publicaciones: niño rey, niño víctima, y con frecuencia, niño problema, entre otros. Este volumen muestra las señales y los síntomas de este renovado interés por la infancia, ya sea en el plano mediático, político o científico: la declaración internacional de los derechos de la infancia, multiplicación de publicaciones, procesos contra los abusadores de la infancia, manifestaciones públicas por los derechos y el respeto a la infancia, la cultura específicamente infantil y el consumo, etc. Agradecemos a los profesores y egresados que nos aportaron sus escritos, sin ellos esta obra no podría concebirse como un “calidoscopio” sobre la infancia contemporánea.

Colección Textos Académicos  
Maestría en Infancia

