

Voces infantiles Heterogéneas en Contextos Institucionales Cambiantes

Andrés Klaus Runge, Héctor Fabio Ospina, Yolanda Pino
Coordinadores académicos



Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes / Andrés Klaus Runge, Héctor Fabio Ospina y Yolanda Pino, coord. académicos. – Manizales: Centro Editorial Cinde, 2020.

273 páginas.

ISBN: 978-958-5150-05-8

1. Primera infancia. 2. Escuela y familia. 3. Investigación en educación. 4. Psicología del niño. I. Título. II. Runge P., Andrés K., coord. III. Ospina, Héctor F., coord. IV. Pino, Yolanda., coord.

Dewey 372.21 cdd 21
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Dirección Editorial

©Héctor Fabio Ospina y Martín Rodas

Coordinadores Académicos

© Andrés Klaus Runge

© Héctor Fabio Ospina

©Yolanda Pino

Producción académica de la Línea de investigación en educación y pedagogía del Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud - Cinde, Universidad de Manizales.

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Diseño y diagramación

Laura Serna Jiménez

ISBN digital 978-958-5150-05-8

Primera edición

Noviembre de 2020

Fecha de evaluación: 8 de junio de 2019

Fecha de aprobación: 2 de abril de 2020

Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales Celular:
(+57) 318 6320092

E-mail: proyectoumanizales@cinde.org.co



Contenido

Introducción

- Infancia familiar y escolarizada: entre emocionalización, institucionalización, escolarización y pedagogización. 5

Andrés Klaus Runge-Peña

Heterogeneidad infantil: voces de niños y niñas sobre discapacidad, excepcionalidad, ruralidad y paz.

Capítulo 1

Niños y niñas con discapacidad en la escuela:
Comprensiones existentes y posibles. 27

Amparo López-Higuera y Jaime Saldarriaga-Vélez.

Capítulo 2

De ser reconocido talento excepcional a reconocerse capaz,
escenas de identidad en educación. 56

Simón Montoya-Rodas y Héctor Fabio Ospina.

Capítulo 3

Las concepciones sobre infancia. En busca de la voz
de los niños y niñas rurales. 86

Daniel Buriticá-Morales y Oscar Saldarriaga-Vélez.

Capítulo 4

Paz Generativa con niños y niñas: 110
Apuesta performativa, política y popular

María Camila Ospina- Alvarado, Sara Victoria Alvarado,
Héctor Fabio Ospina y María Alejandra Fajardo.

Familia, maestros y maestras, instituciones e investigación en la educación infantil.

Capítulo 5

Los territorios socioeducativos de pobreza
y las elecciones familiares de educación para los hijos. 139

Claudia Patricia Uribe-Lotero.

Capítulo 6

Formación política de maestros:
evidencias y opacidades en las licenciaturas en educación para la
primera infancia acreditadas de alta calidad en Colombia. 166

Marco Fidel Chica-Lasso.

Capítulo 7

Ordenamiento generacional y gobierno de la infancia:
una perspectiva “instituéctica”. 192

Andrés Klaus Runge-Peña.

Capítulo 8

Investigación educativa con niños y niñas:
desafíos éticos y metodológicos. 234

Angélica Riquelme-Arredondo y David Londoño-Vásquez.



Introducción

**Infancia familiar y escolarizada:
entre emocionalización,
institucionalización,
escolarización y pedagogización**

Andrés Klauss Runge - Peña*

Doctor en Ciencia de la Educación. Universidad Libre de Berlín.

“La investigación sobre la infancia no se refiere a un saber acerca de lo que es el niño, tampoco aboga por una imagen de niño específica, sino que pregunta: ¿cómo es posible la infancia? Con ello no se trata de los niños, sino de las prácticas de diferenciación entre niños y adultos y sus objetivaciones.”

Michael-Sebastian Honig, 2009, p. 51.

Hablar de infancia hoy en día implica tener en cuenta varios aspectos concernientes a su configuración como un fenómeno social, histórico y cultural moderno. Recordemos que para Ariès, uno de los primeros investigadores en dedicarse a hacer su historia, el surgimiento de la infancia en Occidente viene dado fundamentalmente por la aparición, con sus matices específicos, de dos instituciones modernas, a saber: la familia y la escuela. En sus palabras: “La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos” (Ariès, 1987, p. 542). Por ello, para este autor el descubrimiento de la infancia en la modernidad representa más una pérdida que una ganancia. Al ponerse del lado de los niños y niñas, Ariès juzga esta empresa moderna como una pérdida de libertad y como un aumento de la represión de aquéllos. De allí que se pueda caracterizar su historia de la infancia como una historia de la decadencia (Lenzen, 1997).

* Licenciado en Educación: Inglés-Español, de la Universidad de Antioquia; Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín; Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de Sao Paulo, Clacso; profesor titular (senior) Universidad de Antioquia y Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0267-9515>. Correo electrónico: andres.runge@udea.edu.co | Aquí se puede vincular, en torno a una temática similar, el trabajo de Elizabeth Badinter (1981) que lleva por título: ¿Existe el amor maternal?: historia del amor maternal. Siglos XVII al XX. Se trata de una investigación en la que, mediante el análisis histórico, se cuestiona la existencia del amor maternal como valor universal, natural y espontáneo; es decir, como un asunto natural y, exclusivamente, instintivo. Para ello la autora trabaja con gran cantidad de datos que revelan cambios en las prácticas de crianza influenciados por cambios en las mentalidades y por variaciones en el contexto económico, social, político y cultural. Las fuentes utilizadas por Badinter revelan que, en Francia y otros países de Europa en los siglos XVII y XVIII, existieron prácticas generalizadas caracterizadas por la indiferencia con respecto a los infantes. Estas prácticas y señales

El punto crucial en la investigación de Ariès consiste en mostrar que con el descubrimiento de la infancia —con la concepción moderna de infancia— se pagó un precio bastante alto: el del progresivo control, encerramiento y disciplinamiento de niños y niñas mediante instituciones y mecanismos específicos como la escuela y la familia. Nos vemos así con un proceso socio-cultural que se desarrolla hasta el día de hoy y que se puede tratar a partir de dos grandes círculos temáticos: por un lado y en lo que respecta a la familia, aquel que trata sobre el fenómeno social de emocionalización¹, sentimentalización, intimización y privatización del ámbito familiar —del hogar familiar— con su consecuente reconfiguración y resignificación de las relaciones paterno familiares y, por el otro y en lo que respecta a la escolarización, aquel en el que se subrayan las dinámicas sociales de diferenciación institucional (institucionalización, insularización) como consecuencia de la separación de los espacios para niños y niñas de los espacios para los adultos; espacios para niños y niñas separados de los adultos, en donde éstos últimos comienzan a participar solo en la medida en que se dedican laboralmente —profesionalmente— al cuidado, custodia, educación y formación de los infantes y a procurar con ello el establecimiento de otro tipo de relaciones con aquéllos (relación pedagógica, contrato pedagógico, encargo pedagógico).

Tenemos entonces una concepción de infancia moderna que está marcada por unas dinámicas de privatización y emocionalización de las relaciones entre padres e hijos al interior de la familia, lo cual incluye las prácticas educativas (socialización y crianza), por un lado, y una infancia que empieza a hacer parte de unas dinámicas separatistas que vienen dadas con la escolarización de niños y niñas e, igualmente, con la creación de espacios especializados para ellos, por el otro. En ese marco amplio, niños y niñas empiezan a ser entendidos fundamentalmente como el producto del “amor familiar” y como individuos en periodo de aprendizaje —como devenires— necesitados de una educación institucionalizada y metódica (escolar), es decir, empiezan a ser entendidos como escolares (escolarización de la infancia).

de indiferencia a las que se refiere la autora son básicamente la entrega de niños y niñas a las nodrizas y gobernantas apenas producido el nacimiento, asunto ligado, entre otros, a la negativa a amamantar —que tanto cuestionaron en el contexto pedagógico Juan Amos Comenio en un contexto religioso y Jean-Jacques Rousseau en un marco más humanista—, a la expandida práctica del fajado —que criticara vehementemente Rousseau en el Libro Primero de su Emilio o de la Educación—, a las pocas manifestaciones de tristeza e incluso de insensibilidad frente a la muerte de niños y niñas pequeños, al amor selectivo hacia el primogénito, a la educación confiada a preceptores y gobernantas, y a la extensión generalizada de los internados. Muchas de estas prácticas, que surgieron en las clases acomodadas, se extendieron posteriormente a otros grupos sociales. Lo que Badinter concluye de toda esta información es que las prácticas de crianza y los sentimientos hacia los hijos sufrieron grandes cambios como resultado de otros factores presentes en la vida de la sociedad. Factores que fueron modificando las prioridades de los adultos, en particular, las de las mujeres. La transformación de esas prácticas y el surgimiento de otras en

Desde esta mirada al niño se le adjudica un lugar particular dentro de la sociedad, específicamente dentro de la familia, como la parte articuladora e integradora de esta última. La constitución de la familia burguesa (padre, madre e hijos) como “unidad nuclear” de la sociedad hace parte conjunta de ese proceso en el que los niños y niñas dejan de ser vistos como una parte indiferenciada de la comunidad y del grupo familiar —de parentesco, linaje—. Es decir, los niños y niñas dejan de hacer parte de un cuerpo colectivo y quedan articulados al núcleo familiar burgués (familiarización de la infancia) que ya no es solo moral, social y económico, sino también sentimental y afectivo. Es por eso que, dentro de esa lógica, la familia moderna burguesa resulta difícil de concebir sin niños y niñas y éstos se “familiarizan”, se privatizan. Es más, la familia moderna misma se articula —económica, legal, pero también afectiva y emocionalmente— en torno a los niños. Como lo dice Ariès: “La familia se transforma profundamente en la medida en que modifica sus relaciones internas con el niño” (Ariès, 1987, p. 482). De esa manera, su estructura se convierte en uno de los principales dispositivos modernos para regular y darle forma al individuo moderno (infancia familiarizada) y para encausar el deseo en las sociedades capitalistas (Donzelot, 1998).

Como parte de la lógica del progreso de las sociedades occidentales modernas, los hijos se presentan, igualmente, como la proyección² de los padres de cara a un futuro diferente y, sobre todo, mejor. En el contexto familiar, y también social, éstos se vuelven importantes no tanto por lo que son, sino, sobre todo, por lo que pueden llegar a ser. Esta concepción de infancia como devenir está relacionada, además, con un cambio en las estructuras sociales del tiempo —otrota circulares o cíclicas— en donde se vuelve cada vez más importante el “horizonte de expectativas” (Koselleck, 1993, p. 333), en tanto proyección acuciante de la sociedad hacia un futuro —como anhelo de un paraíso secularizado—. Por eso, en palabras de Horkheimer: los infantes “deben vivir sin problemas, porque han sido elegidos como imagen de la inocencia [...] Éstos encarnan a la vez el pasado perdido y el futuro garantizado. Los cuentos y leyendas religiosas le sirvieron a la sociedad racionalista del siglo XIX para ofrecer a los pequeños la

de amor, con lo que a la mujer se la comenzó a ver, fundamentalmente, como madre — sacrificada—; es decir, como alguien que bajo la obligación moral, religiosa y social de sacrificar su proyecto de vida como persona individual para dedicarse exclusivamente al asunto de la maternidad y del cuidado de los hijos. Esto está estrechamente ligado al surgimiento de la familia burguesa nuclear (padre, madre e hijos) con la que se redimensionan los roles y las prácticas de padres e hijos bajo unas lógicas que no se pueden considerar al margen de los cambios estructurales de la sociedad. 2 El concepto de proyección en sentido psicoanalítico alude a una serie de atribuciones que alguien le hace a otro, bien sea de los defectos o intenciones que no quiere reconocer en sí mismo o de los anhelos y deseos que tiene por satisfacer. Este concepto fundamental para la psico-historia o psico-génesis de la infancia es desarrollado por DeMause (1997) en sus trabajos.

creencia en el paraíso, a fin de que ello repercutiese sobre la burguesía incrédula. El verdadero motivo es el fortalecimiento del proletariado. La burguesía creó a la niñez para escapar al impasse existente entre el conocimiento trivial y la ideología, del que no podía liberarse ante la revolución que amenazaba constantemente. En el niño burgués del periodo tardío se refleja lo real en la mentira con la que los empresarios tenían que mantener a raya a los obreros: la utopía de la felicidad eterna. En ella, los burgueses han conservado para sí la fe propia de aquellas formas sociales caducas en las que ellos mismos ocupaban aún una posición inferior” (Horkheimer, 1973, pp. 165-166).

Desde el punto de vista individual todas estas proyecciones y esfuerzos apuntan a un posible éxito en la vida del sujeto de cara a un futuro que, desde el punto de vista social, también sirve para afincar la idea de la necesidad de producción de un capital humano que se vuelve necesario como requisito para el mantenimiento y desarrollo de la misma sociedad en el futuro. De manera que lo futuro se convierte en el criterio orientador de la vida de los infantes. Así, lo que los infantes hagan y vivencien en el presente se ha de medir, evaluar, considerar de cara a un futuro; a un futuro como promesa.

Esta construcción de la infancia orientada hacia el futuro (infancia como devenir) y relacionada con el bienestar individual (infancia individualizada) y social está anclada, precisamente, a la ideología del progreso de la economía moderna y, curiosamente, se presenta, a su vez, como una cuestión natural, en la medida en que se corresponde, antropológica y pedagógicamente hablando, con la formabilidad, con la condición abierta y no determinada del ser humano, y con la condición de necesidad de educación de la infancia que tanto se reivindicó durante el denominado siglo pedagógico (Siglo XVIII).

En términos antropológico-pedagógicos, las referencias a la infancia como devenir tienen que ver con la conciencia de época frente al hecho antropológico de que el ser humano cuando nace se presenta como un ser necesitado de ayuda y cuidado, pero que, en esa lógica, además debe ganarse su humanidad —debe perfeccionarse—. La realización humana como perfección, referida otrora a un más allá, se seculariza y se temporaliza como formación, es decir, como perfeccionamiento secularizado. De manera que la ineluctable condición de formabilidad (*Bildsamkeit*) y de finitud humanas —el hecho de que no venimos hechos al mundo—, vista ahora desde

un horizonte de comprensión socio-histórico (siglo pedagógico) en donde la obsesión es la formación —y educación— para el progreso en el futuro, no solo despierta un angustioso anhelo de tratar de vivirlo todo antes de la muerte, sino de poder perpetuarse y dejar huella. La vida deviene en un programa metódico que requiere de educación desde la más tierna edad.

Debido a este anhelo secularizado de infinito —de perfección—, la vida del adulto es proyectada en la de los hijos como una manera de eternizarse y los hijos empiezan a ser entendidos como la promesa de un futuro. Todo esto lo encarna muy bien la familia nuclear burguesa. Por eso, además, los padres comienzan a interesarse por el estudio de sus hijos para que puedan llegar a ser aquello que ellos mismos no pudieron ser o alcanzar y la infancia queda signada fundamentalmente como un periodo de aprendizaje institucionalizado y de preparación para la vida adulta, como una “cuarentena pedagógica”.

Esta referencia al —preparación para el— futuro ha determinado desde la modernidad hasta nuestros días la vida de niños y niñas, por ejemplo, mediante la ampliación de los tiempos de aprendizaje formal, mediante la instauración de espacios para el aprendizaje temprano o mediante la pedagogización de otro número de ámbitos de la vida cotidiana. El hecho es que acá la praxis educativa, en su sentido amplio, comienza a tenerse de manera indiferenciada como parte también de una praxis política —como una forma de gobierno— que propone sus medidas y propósitos a partir de un orden dado con la intención de mantenerlo, por lo que en ello no se trata tanto de esos niños y niñas en tanto tales, sino del futuro de ese orden —social— específico. Niños y niñas devienen en el medio para la consecución de ciertos fines sociales, pues no se invierte en el bienestar y educación de niñas y niños por sí mismos, sino como una manera de reducir la violencia, la pobreza, etc.

En vez entonces de determinar el futuro de la infancia a partir de la sociedad, se hace, por el contrario, dependiente el futuro de la sociedad a partir del futuro de la infancia. Por eso los infantes en formación representan, o mejor, son la manifestación por excelencia del progreso (puro potencial de realización de cara a un futuro) y se han de tener, por ello, en objeto principal de la inversión social (económica). Perspectiva que contrasta con otras miradas pedagógicas, para las que la tarea de la educación ha de ser que los infantes se apropien —aprendan, interioricen— todo aquello del mundo en el que nacen —aquí y ahora—, pero de tal manera que con ello quede la

posibilidad de abrir, a su vez, nuevas configuraciones a futuro a partir de su propia capacidad de agencia. Como lo dice Schleiermacher: “La educación debe estar orientada de tal manera que, en lo posible, ambas estén en concordancia” (Schleiermacher, 2000, p. 34), pues las metas pedagógicas —y políticas— no serían posibles si ellas no fueran la realización propia de aquéllos a

Particularmente dentro del contexto de la reflexión pedagógica desde la modernidad, a la educación y la formación les es propia una irreductible e irrenunciable relación con el futuro. Ninguna práctica educativa ni ninguna teoría de la educación se dejan comprender adecuadamente sin una orientación hacia el futuro, pues no se educa simplemente, sino que siempre se educa para. Es más, las conceptualizaciones sobre la educación y la formación adquieren su sentido a partir de allí (nadie educa para nada, sino para lograr ciertos propósitos, fines u objetivos que están siempre proyectados en un futuro). De allí que el sistema educativo, las medidas, representaciones, saberes e instituciones sociales referidos a la infancia quedan signadas por su orientación hacia el futuro y por su creación de expectativas.

En las sociedades modernas el futuro ya no se determina necesariamente a partir de la procedencia —de un origen pasado—, ni del legado incuestionable de los ancianos y su tradición. La contraposición entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas crea así un ámbito de indeterminación en el que el ser humano pierde su anterior y tradicional suelo fijo, situándose en un presente proyectado de cara a un futuro. En lo que respecta a la infancia, en vista de la problemática de la indeterminabilidad humana —del infante— que no se deja anticipar por el pensamiento y de la proyección con ello de la infancia hacia un futuro del que no se sabe nada con certeza, lo que queda es la idea de mantener el futuro como algo abierto que no se deja superar ni mediante humanismos normativos ni mediante pedagogías normativas.

Esa indeterminabilidad humana que se presenta bajo la forma de un doble no saber: aquel acerca de la naturaleza infantil (otredad infantil) y aquel acerca de la determinación o estado final del ser humano, se constituye entonces en una condición de posibilidad para el discurso pedagógico de la modernidad que se hace evidente en su relación ambivalente para con el futuro y para con las representaciones de este. Realidad y expectativa empiezan a hacer parte constitutiva de la educación y de la reflexión pedagógica. En ese sentido, las formas específicas en las que se empiezan a estructurar los planteamientos pedagógicos desde la modernidad se vuel-

ven progresivamente improbables y utópicos, por un lado, y los métodos tradicionales cuestionables, por el otro. Esto debido a que todos ellos pierden su contacto con la realidad, pues devienen básicamente en un conjunto de programáticas y normativas referidas, bien sea a un futuro no conocido (utopías) (Oelkers, 1993) o a una naturaleza —infantil— no determinable (Wimmer, 1994). Pero, precisamente, ese carácter programático y normativo es lo que las vuelve exitosas, pues del futuro —educativo— y de lo que no se tiene claridad se puede esperar todo; el discurso pedagógico se vuelve un discurso de la promesa y empieza a vivir de dicha promesa.

El proceso de moralización y racionalización de la sociedad se manifestó, en lo que respecta a la infancia, en la creación de un régimen especial para los niños y niñas dentro del cual debían ser preparados para la entrada en la vida adulta (la infancia entra en un proceso de institucionalización —la infancia comienza a ser gobernada en el sentido de Foucault—). Por eso, en correspondencia con ello, uno de los proyectos sociales más llamativos de la modernidad ha sido —y es— el de crear espacios sociales separados para la preparación de los infantes en lo que se refiere a sus actividades futuras dentro del mundo del trabajo de los adultos. La escuela como espacio de convivencia y socialización pasa a ser fundamentalmente el espacio propio de los niños y jóvenes para el aprendizaje según esa “mirada separatista” (Bühler-Niederberger, 1998). En esta visión se debe mantener alejados a los infantes del trabajo y se les debe proveer todo lo necesario para su crecimiento y salud corporal y psíquica. Niños y niñas han de quedar sumergidos en el trabajo del aprender que los ha de ayudar posteriormente a aprender a trabajar.

Por eso, cuando en las sociedades modernas se rompe la unidad entre vida y aprendizaje —entre educación natural y funcional y educación selectiva, intencionada y planeada—, dicha ruptura deviene en un asunto de preocupación social que se resuelve mediante la creación de nuevos espacios, a saber: instituciones educativas, dentro de las que sobresalen, como dijimos, las escuelas. En estos espacios, el aprendizaje se convierte, así, en un aprendizaje metódico, cuyo criterio de orientación es, fundamentalmente, un orden social científico-racional y moral. La didáctica, por ejemplo, aparece en la base de ese proceso de progresiva racionalización del mundo como estrategia de metodización de la educación —en el modo de método de enseñanza (¿cómo enseñar?)— orientada bajo criterios racional-instrumentales y como un modo de cientifización del aprender dentro de esos lugares específicos.

Además, en el marco de un tiempo socialmente estructurado como lineal y de una sociedad abrumada por la ideología del progreso, la concepción de infancia en formación es fundamentalmente una concepción de infancia temporalizada. Es decir, que la forma de transcurrir de la infancia se institucionaliza y pedagogiza (Runge-Peña, 2011) con la ayuda y gracias a una estricta estructuración del tiempo correspondiente a la edad. La vida se concibe ahora con más énfasis en su relación con el tiempo; un tiempo cada vez más detallado. Este deviene así en una variable explicativa fundamental del devenir humano, de la infancia, como devenir en la modernidad. Lo anterior se evidencia especialmente en el tiempo escolar que lleva a gradaciones de la edad, a fragmentaciones, secuenciaciones y ubicaciones temporales del tiempo de la formación y del aprendizaje de los infantes cada vez más detallados y que terminan por naturalizarse.

Gracias a la escuela y a su estricta disciplina las sociedades modernas implementaron una serie de estrategias para la adaptación de las nuevas generaciones a estas nuevas estructuras sociales del tiempo. El tiempo de la vida infantil se subsume al tiempo —del aprendizaje— escolar. No es gratuito, además, que con ello la regularidad y puntualidad se vuelven valores importantes en tanto parte de la preparación para el mundo del trabajo.

De manera que esa proyección hacia un “futuro mejor” trae consigo un momento de sacrificio: en lo que respecta a la infancia, se sacrifica el momento presente de los niños y niñas —tal y como lo criticara Rousseau—, por lo que el periodo de la infancia tiene que ser un periodo de sacrificio y de trabajo educativo que ha de ser intervenido y pedagogizado desde cada vez más temprano—. La vida del infante queda institucionalizada mediante la pedagogización y, particularmente, la escolarización —custodia, cuidado, instrucción, enseñanza, moralización, disciplinamiento, control—, tal y como se pone en evidencia, para dar un ejemplo, con el manual para las escuelas cristianas.

Luego, el énfasis en el futuro pone en un primer plano la incompetencia, la inmadurez, la debilidad, la necesidad de cuidado, protección y educación en la concepción moderna de infancia. La niñez queda así entendida como tiempo de educación y formación y, por tanto, como periodo de disciplinamiento de la voluntad y escolarización del espíritu, como superación de la animalidad y la ignorancia. La infancia —como es el caso con los jesuitas— queda concebida como el tiempo propicio para la formación del ser humano.

Esto lleva a que la infancia sea especificada como una fase de formación cada vez más diferenciada por edades y a que se instaure un régimen del tiempo (cronocracia) al que han de someterse tanto la vida como el tiempo cotidiano de los niños y niñas. La infancia toma una forma programático-pedagógica.

Pedagogización (Runge-Peña, 2011) hace referencia entonces a una modalidad de gobierno (gubernamentalidad) que se puede ver en dos dimensiones: por un lado, tiene que ver con una caracterización de las relaciones sociales y de las problemáticas sociales como necesitadas de orientación y, por tanto, como necesitadas de un direccionamiento pedagógico y, por el otro, tiene que ver con la objetivación de los sujetos como individuos formables y, por tanto, necesitados de educación. En ese sentido y para nuestro caso, la pedagogización se refiere a un modo de gobierno a partir del cual la vida infantil es segmentada en partes, etapas, estados que se hacen comprensibles dentro de un marco de saber pedagógico —un saber diferenciado sobre la infancia con el cual, además, se ha de garantizar una suerte de aprendizaje adecuado—. Ella tiene que ver con el modo en que se reorganiza el mundo y la vida de los infantes en tanto cuestión educativa. De parte de los infantes se llega, en este contexto de saber, a que la vida tiene que ser aprendida y, para ello, la vida misma ha de ser preparada y presentada de un modo educativo; es decir, como un programa metódico de realización de la vida.

Mediante las estrategias de pedagogización —ligadas a unos regímenes gubernamentales— se marca la diferencia entre la vida infantil y la vida adulta, ahora como parte de un orden generacional moderno (Alanen, 2003, 2005, 2009; Bühler-Niederberguer, 2005; Honig, 1999, 2009) y a esta última, a la vida adulta, se la empieza a entender como aquello que los infantes tienen que aprender o a lo que tiene que llegar. Como lo dice Foucault (1970, p. 122):

El siglo XVIII, al esforzarse con Rousseau y Pestalozzi por establecer un mundo a la medida del niño, mediante reglas pedagógicas adaptadas a su desarrollo, permitió con ello que se construyera un medio (entorno) arcaico, abstracto e irreal en torno al niño sin relación con el mundo de los adultos. Todo el desarrollo de la pedagogía de la época, con su meta irreprochable de proteger al niño de los conflictos de los adultos, hizo que en el adulto emergiera con más fuerza la distancia entre su vida como niño y su vida como un hombre completo.

La infancia representa así el proyecto de desarrollo de la modernidad en el que el discurso sobre la infancia siempre ha de moverse en la diferenciación entre niño y adulto como un constructo de las relaciones generacionales; es decir, de un orden generacional. Siguiendo a Honig (1999, p. 9), acá el concepto de orden generacional se vincula a una tradición pedagógica que concibe la educación como la suma de reacciones de una sociedad al hecho del desarrollo (Bernfeld). La expresión “orden generacional” apunta al patrón estructural de esas “reacciones”, a la organización social de la tarea educativa. Esa tarea se organiza en el siglo XX de modo familiar, pero con la expansión del estado social y educativo no solo se localiza en las familias individuales. Los infantes adquieren por medio de ello un estatus doble con respecto a sus padres y con respecto al Estado.

La pedagogización también tiene que ver con lo que Bühler-Niederberger (1998) denomina una mirada separadora, según la cual, al tematizarse la infancia —en el discurso pedagógico o sociológico— se recurre a representaciones de la misma que tienen que ver con lo no civilizado, lo natural, con una tábula rasa, con individuos todavía no socializados. A esa mirada de la infancia como otro se vincula entonces, de una manera explícita y, a menudo, implícita, una serie de tareas por parte de los adultos que tienen que ver, básicamente, con la educación —en su sentido amplio— de la infancia. Bien sea dentro del discurso pedagógico con Comenio, Rousseau, Fröbel, Montessori o del discurso sociológico con Durkheim, Parsons o Mead —o desde la psicología o puericultura—, todos ellos esbozan la concepción de un individuo o grupo de individuos que necesita ser intervenido de una manera especial dentro de un determinado espacio y tiempo para que pueda tomar parte dentro del mundo social. Y ello se vuelve posible, como se dijo, mediante efectos educativos y sociales que, por definición, siempre corren por cuenta de los adultos.

El concepto de pedagogización incorpora, en un sentido amplio, todas las actividades que tienen que ver con el cuidado y la educación. No se refiere solo a los procesos de escolarización (a lo que en el contexto anglosajón se denomina *schooling*), sino también a procesos que tienen lugar en la familia y en otros ámbitos (Runge-Peña, 2011), por ejemplo, en la forma del cuidado y atención a la primera infancia, cuidados con respecto a la salud, clínicas posnatales, trabajo social, formas de entretenimiento en centros comerciales, en espacios educativos no convencionales, etc.

La pedagogización tiene que ver también con cómo actualmente los gobiernos de turno disponen sus estrategias —sus políticas— como un asunto educativo; con cómo vuelven sus responsabilidades políticas un asunto de educación —lo que Rose (1999) denomina también el gobierno del alma—. Dentro de las modalidades de gobierno de la infancia, la pedagogización se puede entender como una de ellas.

En ese marco, la educación es comprendida básicamente como un proceso de aumento y crecimiento. Se configuran, para ello, las teorías de la educación, para las que esta última es, sobre todo, un proceso lineal y progresivo que tiende hacia el ascenso permanente focalizado en metas inalcanzables y en la que nunca se considera el descenso. En ese sentido, el infante es tenido por alguien que pasa de éxito en éxito y el fracaso no tiene cabida. No se le adjudica, por ello, algún tipo de sentido a la pérdida productiva o al fracaso creativo.

La historia de la infancia desde la modernidad se puede leer entonces como una historia de la separación, institucionalización y pedagogización de la infancia, lo cual nos pone de cara también a las lógicas de las estrategias políticas y gubernamentales. La infancia queda entendida así no solo como una etapa en la que se requiere de educación, sino y fundamentalmente, de un largo proceso de pedagogización tanto escolar como extraescolar. Dicho con otras palabras: los niños y niñas no solo se escolarizan, sino que la infancia, desde los primeros años, se pedagogiza (pedagogización), tal y como se empieza a constatar —de una manera ejemplar y en clave de las ideas pedagógicas— a partir de Juan Amós Comenio y Jean-Jacques Rousseau.

Así pues, cuando hablamos de infancia desde la modernidad hasta el día de hoy es importante que se tengan en cuenta varios puntos: primero, que se trata de una concepción que, generalmente, proviene de los adultos. Son éstos últimos los que, acostumbradamente, determinan qué es ser niño y qué debe hacer un niño. De allí que la definición de infancia no sea ajena a unas relaciones de poder generacionales en las que las consideraciones de los adultos, a lo largo de los tiempos, siempre han estado por encima de las de los niños. La concepción de infancia que tenemos es una concepción adultocéntrica.

Lo anterior se basa, en gran parte, en el hecho de que con el nacimiento de los infantes se instituye una distinción social con la que se marca una diferencia generativa (Wimmer, 1998) entre los que procrean

y los procreados, entre los que engendran y los engendrados. Esta diferencia generativa hace referencia a que el nacimiento de las nuevas generaciones solo es posible mediante las generaciones anteriores y, en ese sentido, las nuevas generaciones se ven necesariamente remitidas — para ser cuidadas, mantenidas, asistidas, socializadas, educadas, etc.— a las viejas generaciones en un acto de no reciprocidad mutua. Esto lleva a la estructuración de una suerte de roles sociales en principio difusos y posteriormente diferenciados, como parte de unas prácticas socio-culturales, en las que unos entran como cuidadores y los otros como necesitados de cuidado; roles que también operan con referencia a las edades.

Gracias a estas prácticas generacionales (Kelle, 2005) se consolida, ya a un nivel macro-social, un orden generacional (Alanen, 2003, 2005, 2009) en cuyo marco se redefine permanentemente y de una manera relacional la distinción y diferenciación estructural entre las viejas y las nuevas generaciones —entre adultos e infantes—. La diferencia generativa es lo que permite entonces tanto la estructuración de las situaciones sociales como la definición de los sujetos que en ellas toman parte y, de este modo, también contribuye en la producción y mantenimiento de un orden social generacional.

Particularmente en sociedades como las nuestras, las relaciones sociales generacionales se legitiman a partir de la jerarquización entre edades de acuerdo con especificaciones y gradaciones cada vez más detalladas. En otras palabras, de acuerdo con lo que Honig denomina una “cronologización de los sucesos de la vida” (Honig, 2009, p. 44) —recordemos con Feixa (2012) que las edades son estadios biográficos culturalmente contruidos, que presuponen fronteras más o menos laxas y formas más o menos institucionalizadas—. A partir de allí, se asegura, igualmente, la subordinación de los individuos entendidos, contruidos, objetivados y clasificados como infantes en formación y crecimiento (primera infancia, bebé lactante, infancia vulnerable, infancia media, etc.)

A cada edad y a cada momento de la vida le correspondería, según lo anterior, una serie de funciones, logros, experiencias específicas, etc., consideradas propias de esa edad. La acomodación del niño a estos aspectos sería la evidencia de una biografía normal, de un adecuado desarrollo, de una integración social o de una buena educación. Con esta distinción y diferenciación de edades se legitima también y posteriormente

“Un desigual acceso a los recursos, a las tareas productivas, al mercado matrimonial, a los cargos políticos [su] función es legitimar la jerarquización social entre las edades, inhibiendo el desarrollo de un conflicto abierto [...] y asegurando la sujeción de los menores a las pautas sociales establecidas (Feixa, 2012, pp. 35-36)”.

Segundo, que la infancia, como un modo de denominar y referirse a una fase de la vida humana, tiene un carácter histórico, social y cultural (Ariès, 1986, 1987); es decir, no es algo natural, esencial o universalmente establecido, sino que obedece a criterios de delimitación y diferenciación que son socialmente producidos. Por tanto, las condiciones sociales que sirven de marco para la constitución y comprensión de la infancia están sujetas a cambios históricos y sociales. Y todo ello tiene que ver con el mundo cotidiano y vital de los niños (familia, instituciones, escuela, grupos de amigos), con las miradas y concepciones acerca de los niños y con el trato social que se le da a la vida infantil (también desde el punto de vista político y económico).

Y tercero, y en relación con lo anterior, que lo que se entiende por infancia, no solo varía de acuerdo al momento histórico y a la sociedad y grupos a los que se haga referencia, sino también a los saberes (psicológicos, sociológicos, religiosos, tradicionales, pedagógicos, económicos, biológicos, cotidianos, médicos, ancestrales, etc.) que producen tanto los expertos como los legos para referirse a esta fase vital. Para dar unos ejemplos gruesos: la infancia del discurso pedagógico es una infancia para ser educada, una moratoria pedagógica; la infancia de la psicología es una edad de maduración, desarrollo y crecimiento; y la infancia de la sociología es el punto coyuntural donde el proceso de hacerse social e individualizarse, donde la concordancia entre rol y personalidad, tienen lugar (socialización).

Así, aunque permanentemente haya niños y niñas en nuestra cotidianidad (en la casa, en la calle, en la escuela, en la publicidad, en la televisión, en los parques, etc.), lo cierto es que, sobre todo en el mundo académico hoy, no hay un consenso sobre su definición: unos expertos hablan de la infancia según un estado de desarrollo, por ejemplo, cognitivo; otros expertos definen la infancia según la edad. Para muchos la infancia es un estado de inocencia y naturalidad, un hecho natural; mientras que para otros la infancia es un estado pasajero que hay que superar, carente de seriedad y propicio, sobre todo, para el juego.

Igualmente, las tareas educativas, socializadoras, asistenciales, promotoras del desarrollo y la maduración que una sociedad y sus miembros consideran relevantes se transforman de acuerdo con la evolución y cambio de los saberes de los adultos —generalmente expertos— acerca de las necesidades de los niños en términos de cuidado, atención, asistencia, aprendizaje, desarrollo de la personalidad, etc. (Honig, 2009). Esto tiene como presupuesto básico —que acá suscribimos— que la infancia, en el marco de los procesos de modernización contemporánea, se regula y gobierna de nuevas formas.

Lo anterior nos permite decir, además, que no existe una, sino varias infancias y que los niños viven y experimentan esa fase vital de acuerdo al contexto social y cultural en el que se encuentren. La infancia, desde esta perspectiva plural, es producida permanentemente, es decir, adquiere sus características y especificidades culturales según cómo una sociedad determine y signifique la vida de los niños y según también como esos mismos niños y niñas la resignifiquen. Para dar algunos ejemplos: ser niño no es lo mismo que ser niña; ser niño urbano no es lo mismo que ser niño campesino; ser niño en Estocolmo no es lo mismo que ser niño en Gaza, ser niño indígena no es lo mismo que ser niño blanco, ser niño rico no es lo mismo que ser niño pobre, ser tratado como niño habitante de calle no es lo mismo que ser tratado como niño hijo de Presidente, etc.

Es importante resaltar, finalmente, que de las formas de concebir a la infancia dependen también nuestros tratos para con los niños y niñas. Por eso es trascendental que quienes se ocupan de los niños y niñas (padres, madres, pedagogos, agentes educativos, psicólogos, médicos, puericultores, etc.) reflexionen sobre sus propias concepciones, ideas, imágenes, representaciones, sentimientos sobre la infancia y sobre la manera en que, de acuerdo con todo eso, interactúan y se relacionan con los niños.

Así pues, algo que no podríamos dejar de reivindicar acá, en ese sentido, es que, si hoy en día los niños son reconocidos como sujetos de derechos y como agentes competentes, tendría que esperarse que fuesen tratados como tales. Así lo dice la Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia, en el artículo 29 (República de Colombia, 2006):

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (p. 32)

Los capítulos que se presentan a continuación tienen que ver, de una manera u otra, con algunas de las temáticas mencionadas al inicio. No obstante, más que como estudios históricos, se presentan como análisis del presente que hemos ubicado en dos grandes bloques: Unos mostrando las configuraciones de la infancia y otros devolviéndoles las voces a niños y niñas. Miremos:

Heterogeneidad Infantil: Voces de Niños y Niñas en la Discapacidad, Excepcionalidad, Ruralidad y Paz.

A1. En el trabajo que lleva por título: Niños y niñas con discapacidad en la escuela: comprensiones existentes y posibles, de Amparo López-Higuera y Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez, se muestran los resultados de una búsqueda de antecedentes que gira en torno a una investigación acerca de discapacidad y escuela. Aquí se le da una mirada a trabajos que tienen que ver con el reconocimiento que intentan niños y niñas de sus compañeros con discapacidad. La revisión de la investigación muestra diferentes formas de abordaje de los interrogantes que la suscitan, se encuentran distintas posturas teóricas y epistémicas, así como diferentes puntos de partida y llegada. Esta exploración trata entonces sobre la cuestión de la inclusión en la escuela del sujeto nombrado como discapacitado, esto a pesar de que, con la modernidad, la discapacidad superó la explicación mágico-religiosa de su condición y ha venido logrando desplazar también las miradas puramente biológicas, para considerar orientaciones más sociales y culturales.

A2. En el escrito: De ser reconocido talento excepcional a reconocerse capaz, escenas de identidad en educación de Simón Montoya-Rodas y Héctor Fabio Ospina, los autores sostienen que las categorías altas capacidades y talentos excepcionales no son nada en sí mismas, sino el resultado de ad-

jetivaciones que hacen parte de la identidad de personas/cuerpos muy capaces, y, cuya capacidad es reconocida en el marco de una época, dentro de unos contextos sociales y situacionales muy específicos. En este sentido, si no se llevasen a cabo esas dinámicas de reconocimiento situado y contextualizado ese cuerpo no sería nombrado como talento excepcional, lo cual supone, de otro lado, que la idea de estar sujetado a ese nombre implica la muerte del sujeto agente, pues se trata de una persona que no tiene capacidad de acción. Los autores ponen énfasis en otra mirada a partir de la cual se concibe al sujeto como agente del acto, en el sentido de un “sujetarse cuando se va a caer”. Acá uno se aferra para no caerse, pero no se está rígido e inmóvil. Se trata entonces de sujetarse a una estructura dinámica y cambiante que es el lenguaje. Lo autores plantean entonces un concepto de identidad en este último sentido. De manera que, si bien estamos aferrados y sujetados al lenguaje y que a través de adjetivos y nombres se construimos nuestras identidades, lo que somos, dicen los autores, siempre está puesto en relación con las otras personas. Las altas capacidades son nombradas a partir de adjetivos en la vida cotidiana, a veces en mundos del lenguaje académico, otras veces de la cotidianidad escolar y familiar, de manera que tales denominaciones terminan por ontologizarse y a asumirse como una suerte de nombre propio que muestra también cómo se llevan a cabo los procesos de reconocimiento y nombramiento en lo social.

A3. El trabajo *Las concepciones sobre infancia en busca de la voz de los niños y niñas rurales* de Daniel Alexander Buriticá-Morales y Oscar Saldarriaga-Vélez alude a la importancia de visibilizar las concepciones que los niños y niñas rurales tienen sobre su propia infancia, en aras de reconocerlos como actores y agentes que pueden construir su propia realidad y constituirse a sí mismos como sujetos. Para llevar a cabo su reflexión los autores presentan una lista de rango amplio referida a las temáticas sobre infancia y a los trabajos más representativos en ella. Lugo se centran en los que tiene que ver con la infancia rural. El propósito del escrito es exponer un estado general de la cuestión y a la vez justificar la importancia de iniciar una investigación sobre la actualidad de la infancia a partir de las voces de los niños y niñas, particularmente de los contextos rurales.

A4. En el escrito *Paz generativa con niños y niñas: apuesta performativa, política y popular*, de María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina y María Alejandra Fajardo se presentan algunas reflexiones teóricas alrededor de la paz generativa que se nutre de lo político, lo

performativo y lo popular. Se trata de categorías emergentes como parte de los resultados de las investigaciones: Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz; Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas; Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de los niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo y Construcción social/relacional de subjetividades en la primera infancia cuyas familias provienen del contexto de conflicto armado, desde las cuales se posibilita el diálogo entre dos grupos de investigación: Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, y Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Familia, Maestros y Maestras, Instituciones e Investigación en la Educación Infantil.

B1. El escrito *Los territorios socio-educativos de pobreza y las elecciones familiares de educación para los hijos de Claudia Patricia Uribe-Lotero*, parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo inciden las condiciones del territorio que se habita en la decisión de las familias de educar a los hijos en una institución ajena y distante a ese entorno social? Para ello el trabajo recurre a la cartografía social, lo cual le permite a la autora aproximarse a la comprensión de los contextos territoriales en que habitan las familias de tres estudiantes del programa educativo de una organización de desarrollo, para rastrear allí las representaciones familiares del territorio. La propuesta se apoya en los criterios que respaldan la pertinencia del uso de los mapas de la cartografía social, sobre todo, para tratar cuestiones que tiene que ver con los diferentes ámbitos educativos.

B2. En el trabajo que lleva por título: *Formación política de maestros y maestras: evidencias y opacidades en las licenciaturas en educación para la primera infancia acreditadas de alta calidad en Colombia de Marco Fidel Chica-Lasso* se hace referencia a la formación de maestros como una construcción social considerada relevante por los distintos autores.

El autor problematiza dicho asunto al evidenciar que dicha formación se centra y reduce a contenidos curriculares y metodologías, liderazgo, documentos de planificación, dirección de equipos, herramientas informáticas, innovación, comunicación y marketing, gestión de recursos, sistemas de calidad, habilidades sociales. Se destaca, de otro lado, que dicha formación deja de lado la formación política. Se trata entonces de una investigación cualitativa desarrollada a partir de doce propuestas curriculares de formación docente en educación preescolar, educación infantil y pedagogía infantil, acreditadas de alta calidad en Colombia. El propósito de la investigación fue el de establecer las evidencias y opacidades sobre formación política de maestros en esas licenciaturas, por un lado, identificando la mayor o menor relevancia que ocupa el problema en ellas y reconociendo, por el otro, las comprensiones que se expresan en los planes. A partir de allí, el autor llega a algunas conceptualizaciones sobre la problemática en el contexto educativo colombiano.

B3. En el capítulo Ordenamiento generacional y gobierno de la infancia: una perspectiva instituética de Andrés Klaus Runge-Peña se reflexiona sobre el potencial investigativo de lo que, para su época, Siegfried Bernfeld (1892-1953) denominaba el programa de una instituética (Bernfeld, 1975), programa que, además, contraponía al de una didáctica. Particularmente, se plantean las bondades de dicho proyecto investigativo para un estudio de las instituciones de educación y atención a la primera infancia, tal y como lo plantea también actualmente Michael-Sebastian Hönig (1999, 2009). De la mano de estos dos autores se propone en este escrito que un análisis instituético tiene que considerar y pensar todas aquellas fuerzas racionales o irracionales, implícitas o explícitas, instituyentes o instituidas que hacen que dichas instancias, al igual que sus miembros, también eduquen y formen. Importante en ello es la consideración de que no solo los sujetos, sino las instituciones educan y mucho de ello sucede de manera implícita y oculta.

B4. El escrito Investigación Educativa con niños y niñas: desafíos éticos y metodológicos de Angélica Riquelme-Arredondo y David Alberto Londoño-Vásquez se orienta en torno a la pregunta por la ética en investigación con primera infancia, específicamente en el área de educación. Los autores plantean que niños y niñas se encuentran en una categoría de vulnerabilidad, dada sus condiciones de desventajas generales, edad, ejercicio de derechos, etc. Esa vulnerabilidad sería el riesgo de estar o caer en una situación de pobreza considerando además que esta, conllevaría la existencia de variables rela-

cionadas a tres esferas diferentes: recursos económicos, necesidades y riesgos (Ministerio de Desarrollo Social, 2014). De este modo en la actualidad, sostienen los autores, el debate en la academia sigue abierto respecto de si niños y niñas pueden o no estar considerados en la categoría de vulnerable. Por otra parte, los autores sitúan el tema de investigación educativa con niños y niñas dentro de un marco más amplio relacionado con la evolución que ha emergido en los países latinoamericanos respecto del cuerpo de la ética de investigación, pues poco se considera en ellos el papel de cierto grupo de individuos etiquetados bajo el nombre de vulnerables o vulnerados.

Referencias.

Alanen, L. (2003). *Explorations in generational analysis*. En L. Alanen, & B. Mayall (eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp.11-22). Routledge.

Alanen, L. (2005). *Kindheit als generationales Konzept*. En H. Hengst, & H. Zeiher (eds.), *Kindheit soziologisch* (pp. 65-82). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Alanen, L. (2009). Generational Order. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. S. Höning (eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174)Palgrave Macmillan.

Alanen, L., & Mayall, B. (eds.) (2003). *Conceptualizing child-adult relations*. Routledge.

Aries, P. (1986). *La infancia*. Revista de Educación, (281), 5-17.

Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*.Taurus.

Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal*. Siglos XVII al XX. Pomaire, Paidós.

Bühler-Niederberger, D. (1998). *The Separative View. Is there any Scientific Approach to Children*. En D. K. Behera (ed.), *Children and Childhood in our Contemporary Societies* (pp. 51-66). Kamla-Raj Enterprises.

- Bühler-Niederberger, D. (2005). *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*. Juventa Verlag.
- DeMause, Ll. (ed.) (1997). *Hört die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Suhrkamp Verlag.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Pre-Textos.
- Feixa, C. (2012). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- Foucault, M. (1970). *Enfermedad mental y psicología*. Barcelona: Gedisa
- Hönig, M. S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp Verlag.
- Hönig, M. S. (ed.) (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Juventa Verlag.
- Horkheimer, M. (1973). *Teoría Crítica*. Barral.
- Kelle, H. (2005). *Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis*. En H. Hengst, & H. Zeiher (eds.), *Kindheit soziologisch* (pp. 83-108). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Lenzen, D. (1997). Kind. En Ch. Wulf (ed.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (1991). *Erziehung als Paradoxie der Moderne*. Deutscher Studien Verlag.
- Oelkers, J. (1993). *Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(1993), 631-648.
- República de Colombia (2006). Ley 1098. *Código de la infancia y la adolescencia*. República de Colombia.

Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Free Association Books.

Runge-Peña, A. K. (2011). *La pedagogización de la sociedad*. *Paréntesis. Boletín Informativo de la Facultad de Educación*, (9), 13-15.

Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik*. Suhrkamp Verlag.

Wimmer, M. (1994). Die Frage des Anderen. En Ch. Wulf (1994). *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Beltz.

Wimmer M. (1998) *Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz*. En J. Ecarius (ed.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation?* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Para citar la introducción:

Runge-Peña, A. K. (2020). Introducción. Infancia familiar y escolarizada: entre emocionalización, institucionalización, escolarización y pedagogización. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, & Y. Pino (coord. acad.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 5 - 26). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).



Capítulo 1

Niños y niñas con discapacidades en la escuela: Comprensiones existentes y posibles

Amparo López-Higuera*

Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de
Manizales-Cinde.

Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez**

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de
Manizales-Cinde

Introducción

El presente capítulo pretende mostrar los resultados de una búsqueda de antecedentes sobre un hilo específico de la investigación sobre discapacidad y escuela; tiene que ver con el reconocimiento que intentan niños y niñas de sus compañeros con discapacidad. La revisión de la investigación muestra diferentes formas de abordaje de los interrogantes que la suscitan y en ella se encuentran distintas posturas teóricas y epistémicas, así como diferentes puntos de partida y llegada.

Cada una de estas formas de abordar la discapacidad en la escuela, desemboca en su “argumentación y la resolución discursiva de las pretensiones de verdad” (Habermas, 1990, p. 319); en tal sentido todas llegan de algún modo a responder la cuestión que las originó, pero dejan abiertas incertidumbres que se van desplegando desde lo meramente técnico y práctico, hacia intereses que pretenden romper (Vasco, 1990), en este caso, los lenguajes ampliamente divulgados en los discursos oficiales respecto a la inclusión.

Esta exploración indaga la difícil tarea de incluir en la escuela al sujeto nombrado como discapacitado, esto a pesar de que con la modernidad, la discapacidad superó la explicación mágico-religiosa de su condición (Arbeláez-Restrepo & Lugo-Agudelo, 1995), y en un buen intento comprensivo, ha logrado también desplazar el interés por los aspectos puramente biológicos hacia orientaciones más sociales. El recorrido para llegar a estos desplazamientos ha sido largo y ampliamente descrito, siendo importante señalar que la participación de movimientos con contribución de familiares, cuidadores, algunos profesionales y las mismas personas con discapacidad ha impulsado la reflexión sobre las maneras de conceptualizar la discapacidad, así como también lo hicieron las declaraciones institucionales de organismos internacionales.

Brevemente se describen a continuación hechos relevantes de dicho camino; después se presentará una pequeña descripción del contexto escuela en términos de su conformación como institución y los límites que ofrece para la inclusión. Finalmente, se relaciona la revisión de investigaciones sobre el tópico ya enunciado en el primer párrafo de este capítulo.

Discapacidad: recorridos temporales y conceptuales

En sociedades antiguas, causar la muerte o dejar morir al niño que presentaba alguna deformidad era una práctica común dada la atribución de determinadas condiciones al castigo divino (Restrepo & Cano, 1995). En la edad media y a pesar que persistían las explicaciones mágico/religiosas, hay referencias de teólogos que veían en lo monstruoso o extraordinario parte del plan divino (Vico, 2011). Ya hacia finales del siglo XV la observación de lo anormal tomó un giro hacia métodos positivos y “lo que antes era una señal de los dioses pasaría a ser ahora un error de la naturaleza y como tal un objeto de estudio y corrección” (Garland-Thomson, 2011, p. 22).

Durante el Renacimiento los avances en el estudio de las deficiencias dio origen a prácticas más estructuradas de rehabilitación y ortopedia. Posteriormente con el nacimiento de la modernidad, las comunidades científicas del momento reconocen que las discapacidades no solo se originaban antes del nacimiento, sino que situaciones en el marco de la guerra y el trabajo en la industria, también podían generar discapacidad, por lo cual aparecen centros especializados para la atención en lugares como Londres, Florencia, Praga y Nueva York (Restrepo & Cano, 1995).

Sin embargo, las personas con discapacidad no solo eran objeto de investigación; durante algún tiempo museos y circos se interesaron en mostrarlos en espectáculos Freakys, aprovechando la curiosidad y el morbo que causaban en la población y que se extendieron incluso hasta inicios del siglo XX:

El análisis de las estrategias utilizadas para promover estos espectáculos Freakys o circos nos muestra cómo se construyen las diferencias, cómo las personas normales hemos representado la Otredad física y de qué manera las narrativas sobre lo desviado han ayudado a construir y perpetuar las categorías de raza, género e identidad nacional que conocemos. (Vico, 2011, p. 25)

1. Este capítulo deriva de la investigación titulada: Sentidos de niños y niñas: cuerpo y discapacidad en la escuela. Esta se desarrolla como una tesis en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

* Fonoaudióloga, Universidad del Cauca; Especialista en Pedagogía Infantil, Universidad Santiago de Cali; Magister en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Universidad del Cauca. Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-7840-3104>. Correo electrónico: alopezh@unicauca.edu.co

A principios del siglo XX, “la atención se centró en los cuidados y la educación de los niños y en la atención médica de los adultos. También se generalizó la práctica de la capacitación y ubicación laboral de las personas con limitaciones” (Restrepo & Cano, 1995, p. 34), esto pese a que durante casi todo el siglo XX el mercado laboral y el trabajo se caracterizaron por la competitividad y los logros individuales, lo que ha hecho “inevitable que los discapacitados hayan sufrido por la forma en que se ha organizado el trabajo [...]” (Oliver, 1998, p. 50).

También en el siglo XX, hitos históricos como la I y II Guerra Mundial, que dejaron tras de sí un gran número de excombatientes con lesiones, así como las luchas internas en los países y las grandes epidemias, dieron paso a instituciones y programas formales de entrenamiento de profesionales en disciplinas asociadas a la rehabilitación (Pava-Ripoll & Granada-Echeverry, 2016a). Por su parte la Organización Mundial de la Salud (OMS) empezó a cumplir un papel fundamental en la comprensión que estas disciplinas han elaborado de la discapacidad, en un principio estas se vincularon a un modelo de prioridad médico-biológico/médico-rehabilitador, en el que la discapacidad era un problema individual explicado por una relación causal unidireccional y que hacía necesario el tratamiento con el objetivo de obtener la cura o una mejor adaptación de la persona o un cambio de su conducta (OMS, 2001).

Sin embargo, documentos como el Informe Warnock (Warnock, 1978) cobraron gran importancia desde su publicación en este periodo. Su relectura permite identificar conceptos clave que aún tienen vigencia en la comprensión de lo que implica por ejemplo la atención educativa de las personas con discapacidad. Las bases de este informe muestran la singularidad de cada individuo y las necesidades que cada uno expone en los procesos de aprendizaje; esta singularidad no se trata de una comprensión única de sujeto; como debe entenderse desde el informe, no está asociada solo a las necesidades que exhibe cada individuo, sino que remite también a la organización y gestión del sistema educativo.

** Licenciado en Ciencias Religiosas; Especialista en Cultura política y pedagogía de los derechos humanos; Especialista en Teoría de la educación y pedagogía social. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesor Universidad de Antioquia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2374-4147>. Correo electrónico: jaimesaldarriaga@hotmail.com

En los años 60, el Movimiento de Vida Independiente, cuyo origen se atribuye a Ed Roberts en los Estados Unidos de América (Vidal-García, 2003), fue sin duda un hito reivindicador de derechos.

Este movimiento también tuvo repercusiones en Europa, especialmente en el Reino Unido, donde personas con discapacidad emprendieron movilizaciones y acciones político legales, visibilizó como nunca antes a las personas con discapacidad desde la autonomía, como un principio que cuestionaba la difundida creencia de que las personas con determinadas condiciones requerían de cuidado, a tal punto que la misma toma de decisiones no les correspondía.

Sumado al Movimiento de Vida Independiente se gestan las asociaciones de familias cuyas acciones han trascendido a ámbitos políticos y legales. Organizaciones como el Movimiento Asociativo en España, han liderado el intercambio de información, la consecución de recursos y cambios políticos en las maneras en que el sistema legal, de salud y educativo proceden con las personas con discapacidad (Álvarez-Urricelqui, 2009).

Así las cosas, en el marco de las limitaciones del modelo médico señaladas fuertemente por las personas con discapacidad y sus familias, emerge el Modelo Social de la discapacidad que se fundamenta en primer lugar en que “las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales [...] y en segundo lugar, la consideración que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas” (Palacios, 2008, pp. 103-104).

El modelo social se ocupó de asuntos conceptuales que el modelo médico rehabilitador no retomó en relación a la autonomía y las implicaciones jurídicas y de derechos humanos, por tanto sus aportes a la manera en que la persona con discapacidad puede desempeñarse en un medio aún normalizador, en el que el valor se deriva únicamente a la independencia, autonomía y la capacidad productiva, resultaron en un importante adelanto.

Sin embargo, un asunto que vale la pena señalar es que si bien el Modelo Social logra hacer la distinción entre “deficiencia —la condición del cuerpo y de la mente— y discapacidad, las restricciones sociales que se experimentan” (Palacios, 2008, p. 122), algunos señalan la importancia de ampliar la discusión a las experiencias del sujeto al vivir con un impedimento o dolor a diario y de lo que esto representa en la comprensión de la discapacidad. Al respecto, Lang se cuestiona sobre “hasta qué punto se puede considerar a las personas con discapacidad como entidad monolítica y homogénea, y en qué medida la discapacidad puede entenderse solo condicionada a factores sociales y culturales” (2007, p. 17).

Lo expuesto por Hughes y Paterson (1997, p. 326) contribuye a esta discusión al indicar que “el modelo social de discapacidad presupone una insostenible separación entre el cuerpo y la cultura, el deterioro y la discapacidad”, en tal sentido se hace necesario problematizar el cuerpo, quizá como una salida a las preguntas en relación a por qué continúan siendo difíciles, artificiales y quiméricas las relaciones de reconocimiento entre uno y otro sujeto, cuando las diferencias atraviesan el cuerpo.

El contexto de la escuela

¿Por qué es tan difícil la inclusión en la escuela cuando de discapacidad se trata?, ¿por qué lo es, si existen los soportes legales y técnicos que regulan el tema?, ¿por qué si actualmente existe una mayor locución sobre la discapacidad?

Los esfuerzos dirigidos a fomentar la educación inclusiva han sido múltiples y de diferentes antecedentes, sin embargo es importante indicar que los discursos de orden institucional, suelen ser en el ámbito público los más escuchados. Esto por supuesto tiene repercusiones positivas en muchos ámbitos; especialmente en el político. Uno de los marcos institucionales con mayor importancia es el aportado por la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que ha estado vinculada a los esfuerzos por la educación descritos incluso antes de los años 50. Como organización ha acompañando las conferencias mundiales hasta la actualidad, siendo algunas de las más relevantes por sus implicaciones políticas, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtiem en 1990; la Conferencia sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca en 1994; el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar en

el año 2000; la Conferencia Internacional de Educación Inclusiva del 2008; y el Foro Mundial sobre la Educación, 2015, en Incheon. En los documentos finales de los mencionados encuentros, se destacan las recomendaciones para emprender acciones que garanticen la educación sin distinción de género, procedencia, religión, origen racial, condición socio económica o de salud, lo que por supuesto ha generado cambios en las políticas de muchos países.

En lo que tiene que ver con el ámbito educativo, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990), celebrada en Jomtiem en el año 1990, marcaría un antes y un después en el interés por indagar sobre la inclusión en la escuela, con una cierta inclinación por los tópicos infancia-educación y discapacidad-educación. Con respecto a la diada infancia-educación, si bien la Declaración no solo hizo referencia a los niños y niñas, fue en este grupo en particular en el que se concentró el esfuerzo para garantizar el acceso. Esto puede atribuirse a la influencia de las teorías desarrollistas que insistían en la infancia como la etapa en la que se adquieren los bastimentos para afrontar el resto de la vida; de hecho en el mismo manifiesto de Jomtiem, se explicita claramente que dado que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, este “exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia” (Unesco, 1990, p. 11), lo que a su vez requeriría la adopción de medidas que deben ser asumidas por las familias, las instituciones y las comunidades.

Con respecto a la relación discapacidad-inclusión, también la Declaración indicó la necesidad de promover la igualdad en el acceso a la educación de las personas con discapacidad (Unesco, 1990), lo que sin duda fortaleció la investigación desde grupos de padres, educadores y algunos profesionales que hasta el momento habían realizado esfuerzos individuales por lograr lo que en el momento se denominó integración y que luego se llamaría inclusión. De hecho, aunque las políticas de inclusión no solo están dirigidas a la discapacidad, históricamente muchas acciones se centraron en este grupo de personas, obviando a otros que también requerirían atención.

A esto se suma el cambio de paradigma en los modelos explicativos de la discapacidad, inducido por los procesos de atención en salud que agregaron a la pedagogía nociones médicas que facilitaron la inserción de profesiones rehabilitadoras en la escuela, lo que se extendió a muchos países, incluyendo a Colombia (Pava-Ripoll & Granada-Echeverri, 2016b). Con los intentos de explicar la discapacidad desde lo biológico,

lo psicológico y lo social, empezó un desplazamiento del lenguaje con nuevas locuciones para nombrar al sujeto con discapacidad, se trata de una serie de eufemismos creados para facilitar la aceptación de un nuevo grupo de otros diferentes en el aula. Sin embargo, es aquí en este último aspecto en el que se dilucida uno de los más profundos obstáculos al asunto de la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la escuela.

Cuando se piensa en inclusión y discapacidad, se advierte la llegada de un sinnúmero de medidas legales y términos médicos, sociales, antropológicos, educativos, entre otros, que pretenden facilitar el reconocimiento del sujeto diferente. Sin embargo y a pesar de la evolución lingüística de los términos, desde lo anormal hasta la más reciente apreciación de la diversidad, permanece una lógica normalizadora y una ineludible tendencia a comparar entre unos y otros con el fin de encontrar faltantes que distinguen y marcan distancias entre lo que se es y lo que debería ser: es la relación entre unos y otros, el lugar en el que cohabita esta tensión que determina a diario las maneras en las que se ve, se reconoce, se asume y se asignan sentidos.

El lugar al que se hace referencia como espacio de tensión es la escuela, sin embargo, en la construcción de la escuela moderna como institución, aparece con al menos cinco condiciones sociales, (Varela & Álvarez-Uria, 1991), que acentuaron las diferencias más tarde traducidas en la discriminación de grupos de personas, entre las que se cuentan aquellas con discapacidad.

La primera condición corresponde a una nueva definición de un estatuto de la infancia en la que los niños y niñas pasan a hacer parte de un grupo que debe ser educado, corregido y moldeado, conforme a las reglas de la moral religiosa en primer lugar y las del sistema productivo, en segundo. Por tanto, aquel que no pudiera ser educado en la escuela, pasaría a hacer parte de un grupo que integraría hospitales, hospicios y otros lugares de corrección, lejos de aquéllos que sí fuesen moral y productivamente educables (Foucault, 2007).

Lo anterior va unido a una segunda condición, la aparición de un espacio cerrado destinado a la educación que desplazó a los niños y niñas de las comunidades y las casas de las familias, a un lugar regulado con normas de orden físico y comportamental; todos debían obedecer dichos

órdenes en beneficio de estar suficientemente atentos a la instrucción. Es entendible que aquéllos a quienes comprender las reglas les era difícil o imposible, fueran rápidamente identificados y diferenciados del resto.

Una tercera condición corresponde a la aparición de un cuerpo de especialistas experto en la infancia, a quienes les correspondía poner al servicio de las escuelas las teorías del desarrollo, la inteligencia y el aprendizaje. Al respecto es claro que estas tecnologías (Foucault, 2002) buscaron ajustar a las normas del crecimiento y el desarrollo, a niños y niñas con el fin de lograr una masa unificada de sujetos productivos, lo que más adelante se acentuó con modelos de reconocimiento del rendimiento físico, intelectual y académico, que además de originar la competencia, marcaron para siempre y definitivamente las diferencias entre unos y otros.

Una cuarta condición corresponde a la destrucción de otros modos de educación. Hasta el siglo XV, en el marco de la crianza, los saberes y oficios eran transmitidos en la vida común y en el trabajo cotidiano. Con la escuela, la universalización de los contenidos empezó a desplegarse de diferentes modos, pero siempre en relación a las necesidades del mercado, lo que era considerado como verdadera ciencia y aquello que originaba reconocimiento en determinados espacios conforme a la sociedad (Althusser, 1974). Esto no solo trajo consecuencias a corto plazo, en la actualidad los trabajos menospreciados son realizados por personas excluidas de los sistemas de éxito. Un ejemplo de ello es que en países como Colombia, difícilmente una persona con discapacidad ocupa cargos remunerados social y económicamente, con contadas excepciones.

Finalmente, la quinta condición para la aparición del espacio institucional de la escuela fue la obligatoriedad escolar por decreto y con el debido soporte legal. Se hizo preciso que todos los niños y niñas fueran a la escuela; se extendió esto a los adultos no alfabetizados, mujeres e integrantes de grupos étnicos, entre otros. Ahora las organizaciones de carácter mundial debían preocuparse por garantizar la educación a todos y todas, particularmente a los excluidos, por tanto debían comprometer a las naciones a inscribir acuerdos para que a través de acciones internas se protegiera lo que ahora se denomina el derecho a la educación.

En este marco legal, la escuela como uno de los contextos de la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, se ha visto abocada a una serie de esfuerzos para alcanzar el cumplimiento de lo que se instauró como mandato, al menos en los países que han firmado los acuerdos y compromisos en materia de educación inclusiva. Sin embargo tras la revisión de condiciones de creación de la escuela, hay una clara evidencia de que en la medida en que estas se desarrollaron, dieron paso a la exclusión.

Al respecto, Skliar señala que modernidad y escuela se presentan como un lugar “donde dos cosas distintas no pueden estar al mismo tiempo y donde una misma cosa no puede estar en dos sitios al mismo tiempo” (2005, pp. 147-148), lo que resulta claro cuando se piensa en la homogenización como un elemento constituyente de la educación. La expansión de la escuela dio paso al ideal de educar a todos, pero aquello que pretende instituirse como orden social menos discriminatorio, puede producir los efectos contrarios (Frigerio, Diker, & Mendoza, 2009), máxime si se considera que la inclusión/exclusión no puede leerse por fuera de lo político y lo social.

Así las cosas, la relación discapacidad-escuela-inclusión, tiene un largo camino de engranajes que empieza con el cuidado de los desposeídos, enfermos, anormales, por citar algunas denominaciones. Foucault señaló un cambio de paradigma con respecto a la atención del leproso que luego se transmutaría a otros ámbitos de la vida; las sociedades modernas consideraron que ya no se podía excluir, sino “establecer, fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias, y presencias en una cuadrícula” (Foucault, 2007, p. 53). Así la inclusión asignó lugares para aquéllos que, antes excluidos, ahora tenían un espacio por ser diferentes; pero también la inclusión señaló y diferenció, solo que ahora todos debían vivir en espacios próximos.

Con la inclusión aparece la intención de normalizar; el poder de normalización aparece de la mano de poderes lindantes como el médico y el judicial, se extendió a todas las sociedades de la mano de instituciones en las que la escuela ocuparía un lugar importante (Foucault, 2007). En este sentido era imposible que quienes eran considerados anormales pasaran desapercibidos a los ojos de quienes por el contrario, eran considerados normales, sanos, inteligentes o fuertes. El reconocimiento de un grupo por el otro tenía necesariamente la mancha del déficit o del mal a corregir.

Así las cosas, cuando no se pudo pensar en igualdad, las diferencias facilitaron la aparición de la infancia anormal que emerge gracias a la fuerza que tomaría la ciencia médico-pedagógica que tendría en la escuela un asidero de sus prácticas, sobre todo en la escuela obligatoria (Muel, 1991). Por esta razón también es importante indicar que el “nacimiento de la infancia anormal no es por tanto ajeno a unas políticas sociales que históricamente han tendido a sustituir las instituciones de control social duro por instituciones blandas de socialización de la infancia” (Varela & Álvarez-Uria, 1991, pp. 90-91).

Esto resulta en últimas paradójico: las políticas de educación obligatoria y el mismo derecho a la educación crean la infancia anormal.

La infancia anormal como constructo asistido por las prácticas médico-pedagógicas, añade al panorama de la vida en la escuela un componente que problematiza directamente las formas de ver a los otros: la herencia. Se trata de lo que Foucault (2007, p. 291) llamaría la “metasomatización” como una forma de indicar que a través de la herencia podrían establecerse relaciones causales que además de explicar múltiples enfermedades, justificaría su aparición en futuras descendencias.

La herencia no es una noción inocente, de ella se desprende toda una serie de prácticas de exclusión y que bien puede ligarse a la aparición de concepciones sobre la infancia, como por ejemplo la teoría de la degeneración de las razas predominante en los años 30 en Colombia. Esta teoría “advertía una preocupante generalización de señales (o estigmas) de anormalidad y degeneración entre la población pobre del país” (Saldarriaga & Sáenz, 2007, p. 407), identificadas gracias a la aplicación de una serie de exámenes en la escuela.

Así las cosas, las prácticas normalizadoras y regenerativas de la escuela se enfocaron en aquéllos que se mostraban diferentes e inferiores; negros, indios y pobres (Saldarriaga & Sáenz, 2007), pero con el tiempo, es preciso decir, estas se extenderían a otros grupos; los discapacitados. Ahora ser pobre y discapacitado era una doble señal de degeneración y esto no podía escapar a la mirada de los otros, creando así sentidos y significados alrededor del sujeto que se presenta diferente.

Cuando de discapacidad se trata, la anormalidad encubierta con palabras menos amargas se nombra como una barrera; por ejemplo el térmi-

no diversidad usado ampliamente en la actualidad, sigue haciendo referencia a una práctica que implica mirar al otro desde el exterior: “ellos/ellas son los diversos, ellos/ellas poseen atributos que hay que denotar y remarcar como diversidad” (Skliar & Téllez, 2008, p. 109).

En este sentido, la escuela no solo transmite y construye “una determinada manera de relacionarnos con el llamado mundo exterior, sino también de relacionarse con los otros y consigo mismo, en la que se juegan determinados modos de reconocimiento y auto reconocimiento como sujetos” (Skliar & Téllez, 2008, p. 68). Esta es la razón por la que es importante preguntarse por el reconocimiento, cuando la inclusión es el tema de interés. Abrir la ventana a la posibilidad de comprender los sentidos que se asignan a un niño o niña con discapacidad, pero no a la discapacidad. Dentro de la vida escolar, es sin duda una importante construcción para continuar en la búsqueda de respuestas sobre el porqué es tan difícil incluir.

Lo que dice la investigación

A continuación se presenta el resultado de la búsqueda de investigaciones en las que el tópico de interés correspondía a las relaciones que en el marco de la escuela aparecen entre niños y niñas con y sin discapacidad. Se usaron para la búsqueda palabras clave como inclusión, discapacidad, pares, sentidos, significados, actitudes y reconocimiento, logrando obtener de bases de datos 100 documentos entre los que se destacan 26 artículos producto de investigación asociados al tópico enunciado antes. En la revisión de estos antecedentes investigativos fue interesante encontrar propósitos, metodologías y apuestas teóricas que reúnen perspectivas diversas sobre el tema.

Los propósitos de la investigación

Con relación a los propósitos, la forma en que estos aparecen formulados, permite anticipar alcances, propuestas metodológicas y el tipo de interés que persiguen. Para empezar, algunas de las investigaciones se centraron en el análisis de imaginarios sobre discapacidad en niños y niñas (Eguez & Rodríguez, 2007) y las concepciones de respuesta a la diversidad educativa que tienen los profesores (Muñoz-Villa, López-Cruz, & Assael, 2015). Esto revela

un interés por acercarse a los significados de discapacidad desde la perspectiva de los actores educativos quienes son en última instancia, quienes habitan la cotidianidad de la escuela.

Ligado a lo anterior, se encontró que en la práctica educativa hay elementos de análisis como un lugar de exclusión o inclusión. En este sentido, la comprensión de las subjetividades que se configuran en maestras y niños, en torno a procesos inclusivos de personas con discapacidad desde la práctica pedagógica (Camacho-Gamba & Hernández-Rhenals, 2014) y los significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad (Figueroa-Ángel, 2011), fueron objetivos enmarcados en algunos estudios.

Algunos objetivos por su parte, demuestran motivaciones comprensivas y propositivas. Para citar algunos ejemplos, las formas de reconocimiento que las personas con discapacidad tienen sobre sí mismas y que aparecen cuando éstas se hallan expuestas al proceso educativo, fueron exploradas por Fernández-Moreno (2011). También los vínculos que se generan de las relaciones entre pares (Flores-Hinojos, 2011) y otros actores educativos (Bautista-Santiago, Turnbull-Plaza, Saad-Dayán, & Vidal, 2016), aparecen como otra forma de aproximación con propósitos comprensivos.

Sobre los intereses por la construcción teórica y las maneras de representar la discapacidad, las investigaciones de Soto-Builes (2007) y Garzón-Díaz (2014), mostraron cómo en los propios escenarios educativos, los niños y niñas proyectan sus voces para interpelar las voces y actitudes adultas, por lo tanto se constituyen en fundamentos prácticos para iniciar la tarea de de-construir parámetros establecidos sobre lo que se considera normal.

Un grupo de investigaciones, permite anticipar desde la formulación de sus objetivos perspectivas orientadas a la descripción y la medición. Así puede revisarse en propuestas de identificación de concepciones infantiles sobre discapacidad (Sánchez-Vásquez & Talou, 2010) y de representaciones sociales acerca de la integración de niños y niñas (Villamil-Fonseca & Puerto-Mojica, 2004). Los resultados de estos estudios se exhiben en términos de frecuencia, lo que presenta un panorama medible sobre el tema.

También en sentidos descriptivos, se encontraron propósitos llamados a explorar representaciones sociales y significados de niño, educación inclusiva y discapacidad que tienen los profesores (Bastida-Santacruz, 2013; Cuadra-Martínez, 2008), así como examinar las actitudes que exhiben profesores, pares y otros actores educativos (Acosta & Arráez, 2014; Suriá-Martínez, 2012a). Finalmente, un alto flujo de estudios se enfocó a comprobar, analizar y evaluar el impacto de la puesta en marcha de programas para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad y la permanencia en el tiempo de actitudes positivas logradas gracias a la intervención (Aguado-Díaz, Alcedo-Rodríguez, & Arias-Martínez, 2008; Alcedo, Gómez, Aguado, Arias, & González, 2013; González-Hernández & Baños-Audije, 2012; Santana-Cansado, 2010; Yupanqui, González, Llancahuén, Quilodrán, & Toledo, 2016). En un caso hubo explicitación del diseño de un programa (Pérez-Tejero, Ocete-Calvo, Ortega-Vila, & Coterón-López, 2012), pero que también se proyectó a la medición del impacto.

Las apuestas teóricas

Teóricamente las investigaciones revisadas se inscriben en cinco tendencias, la primera de ellas corresponde al uso de referentes investigativos anteriores al estudio (Aguado-Díaz et al., 2008; Suriá-Martínez, 2012b; Suriá-Martínez, Bueno-Bueno, & Rosser-Limiña, 2011). Estos referentes generalmente dan cuenta de estudios similares al presentado, pero que no han indagado en un aspecto específico que es el que se constituye en el interés y justificación del nuevo estudio.

Una segunda tendencia teórica es el uso de conceptos generales sobre sujeto, diversidad, discapacidad, educación, pedagogía y reglamentación sobre inclusión/integración (Acosta & Arráez, 2014; Camacho-Gamba & Hernández-Rhenals, 2014; Soto-Builes, 2007). Generalmente estas referencias son aportadas por organizaciones internacionales como Unesco y la legislación del país de origen de la investigación. También se encuentra la conceptualización de discapacidad aportada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (Luque-Parra & Luque-Rojas, 2015) y los modelos de comprensión de la discapacidad (Sánchez-Vásquez & Talou, 2010).

En tercer lugar, los estudios sobre actitud retoman este concepto de la propuesta de Ajzen y Fishlein (1980) en la teoría de la acción favorable y en Ajzen (1991), desde la teoría de la acción razonada. Este referente conceptual explica cómo la actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante objetos, personas y situaciones (Araya-Cortés, González-Arias, & Cerpa-Reyes, 2014; González-Hernández & Baños-Audije, 2012; Pérez-Tejero et al. 2012; Suriá-Martínez, 2012a).

Una cuarta tendencia teórica presente en algunos estudios, encuentra lugar en las representaciones (Bautista-Santiago et al., 2016; Cuadra-Martínez, 2008; Villamil-Fonseca & Puerto-Mojica, 2004) e imaginarios sociales (Bastidas-Santacruz, 2013). Sobre las representaciones sociales, se retoman a autores como Moscovici (1986) y Berger y Luckman (1998) desde los que se pretende explicar la formación de las representaciones sobre la discapacidad y la influencia de la cultura y la mediación social en ese proceso. En relación a los imaginarios, en la propuesta de Castoriadis las significaciones imaginarias son particulares de cada sociedad, por lo tanto en el caso de la discapacidad cada sociedad tiene un imaginario temporal y contextual vehiculizado por el lenguaje y las instituciones (Castoriadis, 1997).

Finalmente y como quinta disposición teórica, un grupo de estudios optó por diversos referentes desde los que pretenden sustentar las miradas frente a la inclusión y la discapacidad. Por citar algunos ejemplos, la propuesta de Gergen (2007) con el construccionismo social (Rincón-Vega, 2013), el modelo aportado por Honneth sobre el reconocimiento (Fernández-Moreno, 2011) y la atención sobre el lenguaje desde la perspectiva de Van Dijk (2003, p. 79) como modo de “reproducción de prejuicios e ideologías sociales en las cuales subyacen conceptos discriminatorios” y como estos prejuicios suelen, según Barton (2005), reproducirse en la sociedad (Yupanqui et al., 2016).

De los enfoques metodológicos y los resultados

Como se esperaba, parte de los investigadores optaron por la metodología cuantitativa de acuerdo con su interés y en el marco de los objetivos de los estudios. Cabe señalar que fueron las escalas de actitudes, así como la medición pre y post tras el diseño de programas de intervención, los más usados.

Con respecto a las actitudes, estas se investigaron en el profesorado y en estudiantes de todos los niveles educativos. Los estudios mostraron que las actitudes hacia las personas con discapacidad son positivas, por ejemplo en el caso de estudiantes universitarios, especialmente si éstos cursan programas como Pedagogía (Araya-Cortés et al., 2014), Trabajo Social y Sociología (Suriá-Martínez et al., 2011).

En grupos de educación básica, a través de entrevistas y encuestas los estudios encontraron que el uso de categorías como normal, agresivo o enfermo puede encontrarse en los ámbitos escolares en los que niños con y sin discapacidad comparten espacios. Estas categorías a su vez coexisten con actitudes de diálogo, alejamiento y miedo (Villamil-Fonseca & Puerto-Mojica, 2004), quizá porque niños y niñas reconocen la discapacidad desde el modelo internalizado del déficit (Sánchez-Vásquez, & Talou, 2010).

Es importante indicar que en algunas investigaciones queda manifiesto que el tipo de discapacidad influye en las actitudes de los estudiantes, al respecto refieren que generalmente son los más pequeños quienes manifiestan actitudes más positivas y solidarias frente a sus compañeros con discapacidad (Luque-Parra & Luque-Rojas, 2015). Coinciden en indicar que niños y niñas reconocen el derecho de sus pares con discapacidad a estar en la escuela.

Sobre los profesores, quienes también hicieron parte de la población estudiada, se encontró que quienes habían estado en contacto con estudiantes en programas de inclusión pueden tener representaciones centradas en las capacidades de las personas y en cómo éstas aportan al cambio educativo (Cuadra-Martínez, 2008). Los docentes consideran que la actitud de otros estudiantes hacia los compañeros con discapacidad, son favorables particularmente en la educación inicial (Suriá-Martínez, 2012b).

Por su parte, cuando se buscó la perspectiva de las personas con discapacidad, al menos un estudio mostró que perciben más actitudes desfavorables en los docentes universitarios, en relación con los profesores de educación secundaria. En cuanto a sus pares, sienten menos actitudes de aceptación en educación secundaria, por lo tanto se sienten menos integrados. Con respecto al tipo de discapacidad, son los estudiantes con discapacidad motora e intelectual quienes más perciben actitudes relacionadas con el rechazo (Suriá-Martínez, 2012a).

Por otra parte, los estudios que centraron su atención en el efecto de programas de intervención, todos encontraron cambios positivos en las actitudes de estudiantes no discapacitados en relación a sus compañeros con discapacidad, después de intervenciones que privilegian la información y el contacto (González-Hernández & Baños-Audije, 2012) (Pérez-Tejero et al., 2012). Estos cambios parecen justificarse en el hecho de que los compañeros reconocen que con apoyos y modificaciones, la persona con discapacidad alcanza grados importantes de participación (Santana-Cansado, 2010).

Como complemento de lo anterior las investigaciones encontraron que “las actitudes positivas no solo perduran, sino que incluso mejoran con el paso del tiempo, una consecuencia que se puede atribuir a una mayor sensibilidad tras participar en un programa de cambio de actitudes” (Alcedo et al., 2013). Esto incluso puede deberse a que posterior a un programa de intervención, se genera cierta sensibilidad, lo que facilitaría mayor receptividad de la información sobre personas con discapacidad (Aguado-Díaz et al., 2008). En el caso de los estudios que optaron por metodología cualitativa, diseños a partir de la teoría fundamentada, análisis de contenido, narrativas y la etnografía, fueron nombrados por los investigadores. La entrevista, la observación y la revisión de documentos fueron las técnicas de recolección de la información que se hicieron presentes en estos estudios, en los que los informantes fueron los profesores, niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad.

En los docentes se encontraron imaginarios y significaciones relacionadas con ternura e inocencia, pero también concepciones de que los estudiantes con discapacidad tiene más dificultades que sus pares, todo esto acompañado de un sentimiento de impotencia cuando no es posible atender sus necesidades (Bastidas-Santacruz, 2013). Estos resultados podrían ser explicados gracias a las conclusiones de otros estudios que muestran cómo las actitudes del profesor están entre el rechazo, la indiferencia y la sobreprotección mediada por la lástima (Acosta & Arráez, 2014). Asimismo, se encontró la persistencia de concepciones deficitarias del sujeto que entran en tensión con las “máximas morales de igualdad y libertad” (Soto-Builes, 2007, p. 2019).

Sin embargo, algunos estudios concluyeron que los profesores y profesoras que trabajan con estudiantes con discapacidad modifican sus imaginarios, ven en la relación de niños y niñas con y sin discapacidad una

posibilidad para el andamiaje y para la naturalización de las características de sus compañeros y compañeras al punto de respetarlas, “acogerlos de manera espontánea, generar acciones de solidaridad, cuidado y afecto hacia ellos” (Camacho-Gamba & Hernández-Rhenals, 2014, p. 122).

Justamente en lo que se refiere a los niños y niñas sin discapacidad, algunos investigadores e investigadoras encuentran que éstos pueden ejercer dos posiciones frente a sus compañeros y compañeras con discapacidad. La primera consiste en la existencia de relaciones rígidas, rotas o inexistentes y representaciones en las que lo diferente es menospreciado, temido o rechazado (Bautista-Santiago, Turnbull-Plaza, Saad-Dayán, & Vidal 2016). De hecho, algunos niños y niñas sin discapacidad expresan que los niños y niñas en situación de discapacidad tienen menos capacidades y posibilidades que ellos y ellas, narrándose a sí mismos y a sí mismas como normales, incluso reconocen que el uso de etiquetas como retrasado o loco, aparecen en las relaciones escolares (Figueroa-Ángel, 2011).

La segunda posición y que aparece en el discurso de niños y niñas, se relaciona con el reconocimiento de la discapacidad desde perspectivas médico-biológicas centradas en las deficiencias. Esto ocasiona que se represente a la persona con discapacidad como poco o nada interesante, con quien no se puede compartir de forma profunda, pero a quien se le debe reconocer derechos y mostrar consideraciones socialmente deseables: apoyar, ayudar, condescender, aceptar (Bautista-Santiago et al., 2016).

Otras miradas aportadas desde la investigación, muestran cambios en las maneras de imaginar, representar la discapacidad; particularmente derivados de las relaciones que se dan en aulas que incluyen niños y niñas con y sin discapacidad. Las relaciones y comportamientos están constituidos de cargas de significado aportadas por la cotidianidad, por ejemplo, en términos de solidaridad hay una necesidad de que las formas de relacionarse se carguen de una afectividad diferente; los años compartidos permiten construcción de amistad y la colaboración en actividades de juego y en tareas en el aula (Figueroa-Ángel, 2011). Se encuentra que niños y niñas logran desnaturalizar el imaginario de la persona en condición de discapacidad visto como el pobrecito o inútil, pero en cambio reconocen que la condición de sus compañeros y compañeras implica aprendizaje más lento y que requiere apoyo (Rincón-Vega, 2013).

Resulta interesante el hecho de que a pesar del reconocimiento de derechos, son las situaciones de la vida escolar las que determinan la inclusión, por ejemplo no en todos los juegos pueden participar; son el tipo de discapacidad y el tipo de juego los que determinan la integración. Resaltan algunos hallazgos asociados al género, en los que se refiere que las niñas son quienes más comparten tiempo y juego en momentos de descanso con sus compañeros y compañeras con discapacidad. Un asunto interesante consiste en que niños y niñas, perciben diferencias en relación a las actividades académicas, por ejemplo, que sus compañeros o compañeras con discapacidad realizan actividades diferentes y que sus profesores y profesoras no hacen modificaciones en su didáctica por la presencia de niños y niñas con discapacidad en el aula (Figueroa-Ángel, 2011).

Por su parte, las narrativas de los niños y niñas, permiten encontrar aproximaciones interesantes a la comprensión que éstos hacen sobre la discapacidad. El análisis del discurso muestra cómo los niños y niñas interpelan los discursos adultos sobre la discapacidad, identifican cómo a pesar de los esfuerzos la marcación entre unos y otros persiste, y proponen nuevas configuraciones hacia la transformación social (Garzón-Díaz, 2014). La persistencia de las etiquetas y diferenciaciones, muestra la necesidad de ahondar en aspectos relacionados con el reconocimiento del otro y la otra (Flores-Hinojos, 2011), aspecto sobre el que se ha identificado que las conductas asociadas a menosprecio y humillación, hacen presencia en las historias de vida de jóvenes con discapacidad que comparten espacios educativos con otros (Fernández-Moreno, 2011).

Dos referentes más optaron por la Investigación Acción Participación (IAP) como modelo metodológico que permitió a los investigadores un rango de acción diferente en las instituciones participantes. Se confirma que el imaginario de discapacidad obedece a la transmisión social, cultural, económica, política e histórica. Conceptos como inválido, enfermo, maligno que se tejen alrededor de los niños y niñas con discapacidad, provocan la naturalización de la exclusión, lo que facilita que se despierte “el miedo y el asco hacia la idea de contagio” (Eguez & Rodríguez, 2007, p. 92).

Los actores educativos reconocen que la sociedad tiene una visión que limita e incluso anula a la persona con discapacidad, pero muy a pe-

sar de esta reflexión persisten opiniones centradas en las deficiencias (Yupanqui et al., 2016). Al mismo tiempo, se reafirma que las formas más evidentes de discriminación y maltrato se vinculan con palabras o actitudes que tienen como consecuencia la humillación, agresión, valoración negativa o invisibilidad de las personas (Yupanqui et al., 2016).

Reflexiones finales

Lo posible:

Los sistemas educativos se debaten entre dos intenciones, tratar a los estudiantes y a las estudiantes como iguales, al tiempo que deben considerar sus diferencias, razón por la que se explica cómo algunas instituciones olvidan lo que los hace diferentes, o en cambio, enfatizan en ello (Gine, Duran, Font, & Miquel, 2013). Estos dilemas provocan también contradicciones en la manera en que unos y otros se reconocen en el marco de relaciones cotidianas, considerando además una enorme tradición de significados que tienen sobre sí la diferencia representada de múltiples formas: color de la piel, la procedencia, las creencias, las condiciones socioeconómicas u otras que traen consigo condiciones muy específicas como en el caso de las discapacidades.

Al respecto Albretcht (1992) refiere que en todas las sociedades hay personas con deficiencias y por tanto modelos conceptuales para identificar, interpretar y tratar las discapacidades, por tanto una sociedad con una cultura y un orden social determinados produce, reconoce, define e interpreta las deficiencias de determinadas maneras, lo que puede constituirse en un facilitador o una barrera.

Quienes han abordado la inclusión de la discapacidad en la escuela, han identificado barreras internas y externas, sobre las primeras; algunos estudios revelaron que incluso a nivel preescolar, los niños y niñas con discapacidad no son tenidos en cuenta como amigos o amigas ni como compañeros o compañeras de juegos, algunas veces porque los demás niños y niñas creen que no están interesados o que no pueden jugar o interactuar (Bruce-Marks, 1997).

De ahí que algunos autores hayan propuesto la necesidad de darles un giro a las preguntas de la investigación y redirigirlas hacia el cómo la edu-

cación puede contribuir a un cambio de sentido (Barton, 2011) y a la comprensión de las relaciones en el aula en las que la “inclusión y la convivencia tienen que ver, sobre todo, con la fricción y la conflictividad.” (Skliar, 2015, p. 41). Es en este punto en el que se torna importante visualizar otras perspectivas de trabajo: identificar sentidos que sobre los otros tienen quienes comparten espacios escolares cotidianos, es una perspectiva posible.

Aparece aquí el reconocimiento del otro como un recurso para develar sentidos, aunque habrá que considerar que la palabra reconocimiento a través de la connotación de diverso, guarda una serie de íntimas significaciones que puede mostrar el lado positivo, pero también el lado contradictorio, de mirar al otro o a la otra. Al respecto, Honneth indica que a pesar de los esfuerzos para que el concepto de reconocimiento llevara consigo la emancipación “han crecido también las dudas sobre su potencial crítico” (2006, p. 129).

Las dudas parecen encontrarse en las acciones, prácticas y lenguajes que se tejen sobre cómo reconocer al otro o a la otra; por ejemplo al otro discapacitado, y que corresponden a la transmisión y extensión de prototipos de sujeto, que resulta necesario para ciertos propósitos. Al respecto Althusser (1973) considera que “los individuos se convierten en sujetos, en el sentido de la adquisición de una conciencia de las propias responsabilidades y derechos, ante todo en la medida en que son sometidos a un sistema de reglas y atribuciones sociales que les otorga identidad social” (p. 130).

Esto implica que los individuos caen en una especie de juego en el que la valoración social mediada por los intereses grupales, es en últimas, lo que los representa como personas y no su individualidad: “la correspondiente experiencia de distinción social solo puede referirse a la identidad colectiva del propio grupo” (Honneth, 1997, p. 157). Así las cosas, la valoración no tiene un solo destinatario, pues son los integrantes de un determinado grupo que han definido con anterioridad, de acuerdo a sus fines, qué es lo que debe ser reconocido como valor y qué no.

Sin embargo, el mismo Honneth indica que no es necesario abandonar la idea de valor social en un grupo o comunidad, pues la autoconciencia del hombre depende de la experiencia de reconocimiento social, “justamente porque en el transcurso de su vida el ser huma-

no [ha estado] sujeto al respeto y a la apreciación de los otros participantes en la interacción” (2009, p. 19). Propone en cambio, agregar esferas de reconocimiento que se extienden desde la moral, considerando que a partir de ahí se puede pensar en el reconocimiento desde principios universales y no desde intereses particulares.

Dirigir el interés por estudiar el reconocimiento, en este caso dirigido hacia la persona con discapacidad y no sobre la discapacidad misma, desde la perspectiva moral, permite un tránsito hasta la esfera del reconocimiento de la valoración social, en la que se toman en cuenta aquellas cualidades, habilidades, características, que hacen a cada persona diferente de otra, sin que esto implique separación de la reciprocidad de las relaciones.

Las cualidades personales a que, bajo ese presupuesto, se orienta la valoración social de una persona, no son las de un sujeto individualizado histórico-vitalmente, sino las de un estatus culturalmente tipificado; es su valor que, por su parte, resulta de su contribución colectiva a la realización de los objetivos sociales, según el que también se mide el valor social de cada uno de sus miembros” (Honneth, 1997, p. 151).

Este enfoque es preciso porque puede desarrollarse en la escuela, contexto en el que unos y otros se relacionan de diferentes maneras a lo largo de la actividad cotidiana. En ese espacio y solo en la experiencia de quienes de una u otra forma son blanco del reconocimiento, se puede determinar si las “prácticas [...] son represivas, restringidas o estereotipadas” (Honneth, 2006, p. 132), solo hasta ese punto se sabrá si son legítimas.

También habrá que considerar que si la valoración social se hace explícita en la práctica, entra al juego aquella cuestión de si el reconocimiento se presenta “más bien como un acto atributivo o como uno receptivo” (Honneth, 2006, p. 135), entendiendo lo receptivo como lo que deviene de cualidades evaluativas previas y la atribución como el acto en el que el reconocimiento aparece cuando se atribuyen capacidades particulares, sin que necesariamente esto implique que todas las características son valoradas positivamente. Esto último es muy importante, porque a través del tiempo la propagación de programas de inclusión y las formas de nombrar al discapacitado se han atravesado mayoritariamente por

atribuciones positivas, rezagando tras un modelo asistencial justificado en la compasión, la expresión de verdaderas autonomías. Se ignora así que es en últimas la negociación en la práctica entre autonomías, auto-referencias y reciprocidad donde se hace posible un legítimo reconocimiento.

Referencias

Acosta, A., & Arráez, T. (2014). *Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora*. Revista de Investigación, 135-154.

Aguado Díaz, A. L., Alcedo Rodríguez, M. Á., & Arias Martínez, B. (2008). *Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria*. Psicothema, 697-704.

Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (págs. 179-211).

Ajzen, I., & Fishlein. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

Albretcht, G. (1992). *The disability business: rehabilitation in America*. Sage Publications.

Alcedo, M. A., Gómez, L. E., Aguado, A. L., Arias, B., & González, R. (2013). *Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de educación primaria*. Universitas Psychologica, 493-504.

Althusser, L. (1973). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado en Honneth, Axel. El reconocimiento como ideología*. 2006. Isegoría, N^o35 . ISSN 1130-2097. Escritos Laia.

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Laia.

Álvarez- Urricelqui, M. (2009). *El movimiento asociativo de familias y atención educativa a las personas con discapacidad intelectual: Anfas 1961-2007*. Iruñea.

- Araya-Cortés, A., Gonzáles-Arias, M., & Cerpa-Reyes, C. (mayo- agosto de 2014). *Actitud de Universitarios hacia las personas con discapacidad*. Educación y educadores, 289-305.
- Arbelaez Restrepo, R., & Lugo Agudelo, L. H. (1995). *Rehabilitación en salud. Una mirada médica necesaria*. Universidad de Antioquia.
- Barton, L. (2005). *Discapacidad y Sociedad*. Morata.
- Barton, L. (2011). *La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63-76.
- Bastidas Santacruz, S. P. (2013). *Imaginario social de infancia en situación de discapacidad. Jornadas de Discapacidad y Derechos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en las mesas de debate "Representaciones Sociales"*.
- Bautista-Santiago, M. A., Turnbull-Plaza, B., Saad-Dayán, E., & Vidal, A. I. (2016). *La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular*. Psicología Iberoamericana, 8-18.
- Berguer, P., & Luckman, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bruce Marks, S. (1997). *Reducing Prejudice against Children with Disabilities in Inclusive Settings*. International Journal of Disability, Development and Education, 119,120.
- Camacho Gamba, L. V., & Hernández Rhenals, D. N. (2014). *Inclusión y discapacidad en primera infancia*. Revista Aletheia, 110-123.
- Castoriadis, C. (1997). *Imaginación, imaginario, reflexión en Ontología de la creación*. Tusquets.
- Cuadra Martínez, D. j. (2008). *Representaciones sociales de niño integrado y proyecto de integración escolar en escuelas básicas*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación., 121-138.

- Eguez S, S., & Rodríguez G, H. (2007). *Imaginarios y discapacidad*. Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
- Fernández Moreno, C. A. (2011). *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento*. Universidad de Manizales. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Figueroa Ángel, M. (2011). *Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 321-333.
- Flores Hinojos, I. A. (2011). *Los vínculos en la educación inclusiva: el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. Universidad de Manizales*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G., Diker, G., & Mendoza, S. (2009). *Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación*. Centro de estudios multidisciplina-rios.
- Garland-Thomson, R. e. (2011). *Cuerpos que extrañan. Deconstruyendo las dis/capacidades desde una mirada feminista*. Universidad de Granada .
- Garzón Díaz, K. (2014). *Discapacidad y política pública: una apuesta política desde el discurso de niños y niñas*. Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica*. (A. Estrada, & S. Diaz Granados, Recopiladores).
- Gine, C., Duran, D., Font, J., & Miquel, E. (2013). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Horsori Editorial. S.L.
- González Hernández, J., & Baños Audije, L. M. (2012). *Estudio sobre el cam-*

- bio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. Cuadernos de Psicología del Deporte*, 101-107.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e Interés*. Taurus Humanidades.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una Pragmática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo Mondadori .
- Honneth, A. (2006). *El reconocimiento como ideología*. Isegoria N° 35. Julio - Diciembre, 2006. ISSN: 1130-2097, 129-150.
- Honneth, A. (2009). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Hughes, B., & Paterson, K. (1997). *The Social Model of Disability and the Disappearing Body: towards a sociology of impairment*. *Disability and Society*, 325-340.
- Lang, R. (2007). *The Development and Critique of the Social Model of Leonard Cheshire Disability and Inclusive*.
- Luque Parra, D. J., & Luque Rojas, M. J. (2015). *Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 369-392.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II: pensamientos y vida social*. Paidós.
- Muel, F. e. (1991). *La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal*. (R. citado en Castel, J. Donzelot, M. Foucault, J.-P. De Gaudemar, C. Grignon, & F. Muel, Edits.). La Piqueta.
- Muñoz Villa, M., López Cruz, M., & Assael, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* *Psicoperspectivas*, 68-79.
- Oliver, M. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Morata.

OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Organización Mundial de la Salud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Imerso.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial Cinca.

Pava-Ripoll, N. A., & Granada-Echeverri, P. (2016). *Infancia y rehabilitación: realidades político pragmáticas en el contexto colombiano*. *Ciencia y Saude Coletiva*, 129-142.

Pava-Ripoll, N. A., & Granada-Echeverry, P. (2016). *El surgimiento de las profesiones médicas [re]habilitadoras y la infancia: historia entretejida de tensiones teóricas*. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 833-842.

Pérez-Tejero, J., Ocete-Calvo, C., Ortega-Vila, G., & Coterón-López, J. (2012). *Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad*. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte.*, 258-271.

Restrepo, R., & Cano, B. (1995). *Rehabilitación en salud. Una mirada médica necesaria: historia y filosofía de la Rehabilitación*. Universidad de Antioquia.

Rincón Vega, A. M. (2013). *Aportes para estudiantes, docentes y familias del proceso de inclusión de niños, niñas, jóvenes en condición de discapacidad en el contexto escolar regular, una mirada desde el construccionismo social*. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Saldarriaga, O., & Saenz, J. (2007). *La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI- XX en Rodríguez, Pablo; Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina*. Universidad Externado.

Sánchez Vásquez, M. J., L, B. S., & Talou, C. L. (2010). *Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva*. *Revista Infancia Imágenes*, 16-23.

Santana Cansado, P. (2010). *La actitud hacia la discapacidad de los alumnos de tercer grado de ESO del IES Carmen Martín Gaité: análisis a partir de un programa de intervención*. Universidad Autónoma de Madrid.

Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.

Skliar, C. (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*. Shopia, 33-34.

Skliar, C., & Tellez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc Libros.

Soto Builes, N. (2007). *La atención educativa en niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales. Una mirada desde la integración a la inclusión*. Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Suriá Martínez, R. (2012). *¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 341-356.

Suriá Martínez, R. (2012). *Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?* Revista española de orientación y psicopedagogía, 96-109.

Suriá Martínez, R., Bueno Bueno, A., & Rosser Limiñana, A. M. (2011). *Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante*. Alternativas, 75-90.

Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Secretaría del Foro Consultivo Internacional.

Van Dijk, T. A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Gedisa.

Varela, J., & Alvarez Uria, F. (1991). *Arqueología en la escuela*. Las ediciones de La Piqueta .

Vasco, C. E. (Septiembre de 1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e interés” De Jurgen Habermas.*

Vico, C. (2011). *Cuerpos que extrañan. Deconstruyendo las dis/capacidades desde una mirada feminista.* Universidad de Granada.

Vidal García, A. (2003). *El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales.* Fundación Luis Vives.

Villamil Fonseca, O. L., & Puerto Mojica, Y. A. (2004). *Discapacidad e integración, una aproximación a sus representaciones sociales.* Umbral Científico, 14-24.

Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs.* Londres: Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.

Yupanqui C, A., González B, M. Á., Llancahuén V, M., Quilodrán O, W., & Toledo A, C. (2016). *Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magalanes. Un enfoque de derechos.*

Para citar el capítulo:

López-Higuera, A., & Saldarriaga-Vélez, J. A. (2020). Niños y niñas con discapacidad en la escuela: comprensiones existentes y posibles. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, & Y. Pino (coord. acad.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 27 - 55). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).



Capítulo 2

De ser reconocido talento excepcional a reconocerse capaz: escenas de identidad en educación

Simón Montoya-Rodas*

Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Universidad de Manizales-Cinde.

Héctor Fabio Ospina**

Doctor en Educación, Nova University-Cinde.

“Sujeto:

Hay personas que sujetan para matarlos.

Yenny Liliana López, 8 años.

Para uno sujetarse cuando uno se va a caer.

Edisson Albeiro Henao, 7 años.”

Javier Naranjo en La casa de las estrellas.

Introducción

En las siguientes páginas buscamos argumentar que las categorías altas capacidades y talentos excepcionales no son nada en sí mismas, sino adjetivaciones que hacen parte de la identidad de personas/cuerpos muy capaces, y, cuya capacidad es reconocida en el marco de una época. En este sentido, si no hay reconocimiento, ese cuerpo no será nombrado con talentos excepcionales.

Antes de entrar a tomar postura sobre el concepto de identidad y sujeto, evocamos en nuestro epígrafe el pequeño diccionario que construye Javier Naranjo a través de talleres de escritura con niños y niñas en El Retiro Antioquia. En el nos regalan dos imágenes que permiten proponer con poesía relaciones de lecturas diferentes sobre el sujeto. En primer lugar, la idea de estar sujetado, que implica la muerte del sujeto agente, es una persona que no tiene capacidad de acción; luego encontramos una mirada que pone al sujeto como agente del acto, para uno sujetarse cuando se va a caer, nos aferramos, sin estar rígidos e inmóviles, nos sujetamos a una estructura dinámica que es el lenguaje. En este texto planteamos un concepto de identidad ubicándonos en el segundo lugar, argumentaremos que estamos aferrados al lenguaje y que a través de adjetivos y nombres construimos nuestras identidades, lo que somos, siempre en relación con las otras personas.

1 Este texto es resultante de las discusiones sobre la investigación Escenas de reconocimiento y formación de estudiantes con Altas Capacidades en Rionegro Antioquia, tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, del convenio Cinde-Universidad de Manizales. Financiación auspiciada por el Grupo de Investigación Arte y Cultura —Ginacú— de la Corporación Akará.

* Licenciado en Educación Especial. Maestro e Investigador de la Corporación Alma, Arte y Acción —Akará—; candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio Universidad de Manizales-Cinde; Grupo de Investigación, Arte y Cultura. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8256-3525>. Correo electrónico: simontoya@gmail.com

** Licenciado en filosofía, Universidad Javeriana. Master en Educación y Desarrollo Social, Nova University-Cinde. Doctor en Educación de Nova University-Cinde. Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de São Paulo, Clacso. Profesor Emérito-Investigador del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Director-Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Miembro Fundador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0767-5273>. Correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co

Las altas capacidades son nombradas a partir de adjetivos en la vida cotidiana, a veces en mundos del lenguaje académico, otras veces en la cotidianidad escolar y familiar; así, llega el momento en que el sujeto asume este adjetivo como nombre propio, se constituye al ver cómo han sido reconocidas las capacidades, comienza a reconocerse y nombrarse en lo social. Ahora bien, seguimos a Ricœur cuando nos dice “el mismo individuo es designado con el mismo nombre” (2008b, p. 4), no solo el nombre que aparece en el documento de identidad, sino las múltiples formas de clasificarnos y hacernos individuos, nominaciones con las cuales nos reconocen, por ejemplo, en las escenas escolares. “El nombre propio, como otros individualizadores, involucra la alteridad en cuanto diferencia, señala a un individuo entre todos los demás” (Betancur, 2012, p. 65). En el marco de este argumento, la diagnosis en tanto nominación marca una diferencia, donde se conecta la mismidad con la otredad.

Como afirmamos en el título, el sujeto pasa de ser reconocido a reconocerse. Cambia el lugar de agencia ² del sujeto en la afirmación. Pero ambos son ejercicios de reconocimiento a partir del lenguaje, ser reconocido a través de un concepto, reconocerse a través de la afirmación de sí como sujeto capaz; nos nombramos con palabras, señalamos nuestros cuerpos y nuestras acciones en las escenas de la vida cotidiana. Es así como formamos nuestras identidades.

En este orden, a continuación proponemos hacer una reflexión desde la pedagogía como una ciencia social, que hace referencia a la vacilación sobre la formación del sujeto, lo cual implica una pregunta por los sentidos (Butler, 2015). Formación del sujeto que se da en el lenguaje, “El estudio del yo o del sujeto se debe hacer a partir de las producciones de la cultura y en especial del lenguaje como objetivación de la subjetividad y como vínculo social y público del hacerse del hombre y del comprenderse” (Betancur, 2017, p. 10).

Con lo anterior, decimos identidades haciendo referencia al proceso de formación del sujeto a partir de la argumentación que hace Ricœur a la dialéctica entre ídem e ípse. Advertimos que quien lee este texto

² El concepto de agencia en Ricœur está relacionado con la capacidad en el acto, hay una constante tensión entre el sujeto agente y paciente, el primero cuando se lleva la fuerza en el actuar, el segundo cuando se sufre o se está sometido, cuando la persona no actúa por fuerza propia, sino porque no tiene otra opción o se somete a una fuerza tercera que le lleva a actuar. Si se desea ampliar esta idea se puede leer el primer capítulo del segundo estudio de Caminos de reconocimiento (Ricœur, 2006) o el cuarto estudio de Sí mismo como otro (Ricœur, 2008b).

no deberá buscar en el un concepto proveniente directamente de la psicología. Veamos, el ídem corresponde a una identidad personal que constituye al sujeto, le forma a partir del lenguaje y está en él como una identidad relativamente fija, es la biología y la memoria respecto a las actuaciones pasadas. La identidad ípse permite ver lo móvil, nos conecta con el futuro a partir de la capacidad de prometer por medio del imaginar y fantasear, del lenguajear y ensoñar, para producirse en lo social. La identidad ípse permite moverse, hacerse en el devenir otro constantemente. Esta dialéctica propone que la formación del sujeto va ocurriendo a partir de objetivarse, del volverse tercera persona para verse, a sí mismo, como otro. Por tanto, hay una crítica al individuo como un ego (yo) propio de la filosofía cartesiana cuando expresa pienso luego existo. Afirmamos que el sujeto es principalmente social, actúa por lo que ha vivido y sus capacidades de imaginar y jugar con el lenguaje. Por ello hablamos de escenas de reconocimiento e identidad y toda nuestra reflexión estará en torno a los espacios escolares, porque el diagnóstico de altas capacidades y talentos excepcionales opera en la actualidad predominantemente en los procesos escolares.

Ahora bien, las acciones y capacidades son reconocidas en la interacción con el otro en la vida cotidiana, en el estar ahí. Entonces la identidad, la formación del sujeto es en el lenguaje, en un estar en el mundo, en una época y un presente, que es un punto de articulación entre el pasado (memoria) y futuro (promesa), que se objetiva con el paso de las acciones (por ejemplo el lenguaje hablado) al texto ³ (Begué, 2012, p. 39). Ahora bien, en esta perspectiva “El reconocimiento de lo que soy no es un problema metafísico obtuso o carente de sentido, es un problema vinculado a la existencia autorreflexiva del ser humano” (Betancur, 2012, p. 88).

Avancemos, ¿qué significa decir yo soy talento excepcional? En primer lugar diremos que el sujeto no es talento, porque esto no determina su ser sujeto en el mundo, por eso diríamos, debe expresarse personas con altas capacidades o talentos excepcionales. Sin embargo, ¿qué es la persona en sí misma? Un cuerpo, ni siquiera podríamos decir un *Homo sapiens sapiens*. A nuestra lectura, ese cuerpo no es nada en sí mismo, es algo únicamente luego del lenguaje con el cual se marca, con lo cual se identifica.

³ Texto aquí debe comprenderse en el sentido amplio, no desde la mirada lineal de escritura alfabética, sino como fijación del lenguaje en el tiempo, lo cual posibilita la comunicación con nuestros ancestros y futuros sucesores. Para ampliar el concepto de texto en Ricœur recomendamos leer los libros *Hermenéutica y Acción* (Ricœur, 2008a, p. 57) y *Del Texto a la Acción* (Ricœur, 2010, p. 127).

En otras palabras, es sus relaciones. Nuestra pregunta es sobre el momento en que el sujeto se enuncia con talentos excepcionales o altas capacidades como nombre propio. Es la distancia entre decir “yo toco piano en esta banda” a decir “yo soy el pianista”. ¿Está mal este tipo de expresiones porque se asumen como nombre propio? Cuando digo “yo soy profesor, músico, presidente”, ¿estoy cometiendo un error? Más bien, para nuestro fenómeno tiene que ver con, ¿por qué está mal decir “él es talento excepcional” o “yo soy talento excepcional”? Igual asunto con las personas con discapacidad y personas discapacitadas. Nuestra forma de moralizar el adjetivo cuando se asume como nombre propio es porque tiene un peso en el cuerpo, una carga que nos convoca a la reflexión. Creemos que, en este sentido, el decir persona con talentos excepcionales no cambia los efectos identitarios de la asunción o rechazo de la capacidad como nombre propio, que el problema es de otro orden, como expresa Ricoeur en Reconocerse a sí mismo, finalmente el sujeto es reconocido por sus capacidades, citando el pasaje cuando Odiseo es reconocido por sus señales en el cuerpo, por sus capacidades con el arco (2006, p. 102).

En adelante nos centraremos en los conceptos de capacidades excepcionales y talentos excepcionales, dejando atrás palabras como superdotación y altas capacidades, acercándonos a los conceptos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante MEN) en las Orientaciones Técnicas Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Capacidades y/o Talentos Excepcionales en el Marco de la Educación Inclusiva (2015) 4. Luego nos centraremos en el concepto de reconocimiento desde una perspectiva que nos llevará por las rutas del deseo de reconocimiento y por supuesto de la identidad. Trataremos de cambiar el orden de la reflexión que se ha propuesto desde el MEN en una serie que formula: 1) la identificación de la inteligencia o capacidades, medida en, 2) comportamientos y reacciones (observables en el cuerpo), que conllevan a la, 3) nominación del talento excepcional, y abren la necesidad de una, 4) atención educativa y en ocasiones psicológica especializada. Proponemos un orden de reflexión inverso: argumentamos que la, 1) nominación del talento excepcional, como gesto de reconocimiento, 2) marca el cuerpo (produce comportamientos y reacciones) y aporta a la,

4 En adelante, por asuntos de estilo, cuando escribimos la palabra Orientaciones con mayúscula estamos haciendo referencia a este documento.

3) identidad y constitución subjetiva, lo cual, 4) conlleva en algunos casos reconocerse como sujeto capaz. Empero, esta segunda no debe leerse como una cadena causa efecto lineal, sino que, se expone como un devenir. La primera forma es propia de la amargura psicología educación escolarizada, la segunda es un cuestionamiento desde la pedagogía, tal como la definimos anteriormente.

El cambio de lugar de la palabra talento excepcional en la cadena conceptual presentada, nos abrirá un nuevo campo de trabajo, para ubicar la reflexión en los observables y observadores de los talentos excepcionales, esto descentra la inteligencia como el determinante del talento excepcional o de las capacidades excepcionales y presenta el reconocimiento en sus múltiples acepciones en el centro de la discusión. Es decir que nos ocuparemos de reflexionar sobre la implicación de ser nombrado (si se quiere adjetivado o etiquetado) y los efectos de esta enunciación; en otras palabras, ser identificado y reconocido como talento excepcional. Luego, ¿cómo se da el proceso de reconocimiento, nombramiento e identificación? Dando respuesta de forma tácita al agente del nombramiento, ¿quién nombra? Estas preguntas, con el fin de poder abrir rutas de exploración conceptual.

Lo anterior, justifica la importancia de este texto. Pretendemos aportar a la reflexión sobre el lugar del sujeto en la autonominación como persona con talento excepcional o como persona con capacidades excepcionales. Un problema señalado a nivel internacional, pero que es convocado en el contexto local por García-Cepero, Proestakis-Maturana, Lillo, Muñoz, López y Guzmán (2012). Se trata de aportar a que el reconocimiento de las capacidades o talentos excepcionales pueda tener diferentes niveles de agencia y no esté centrado en el docente, lo cual ha traído múltiples consecuencias de exclusión. Y es una estrategia que refieren las Orientaciones del MEN en la experiencia del Colegio Institución Educativa Distrital Marco Fidel Suárez (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015, p. 222) y en la experiencia del programa Delta en Antofagasta, Chile. Este reto de la autonominación requiere una reflexión más lenta, más allá de un formato de preguntas que permitan ver si el sujeto se siente más capaz; demanda detenerse en las aporías del reconocimiento en la escena escolar. En suma, pretendemos aportar a la problematización sobre algunas implicaciones teóricas de reconocerse como sujeto capaz en el marco de las relaciones de poder de las escenas escolares.

Igualmente, consideramos que el texto aportará a ampliar la discusión sobre aspectos ético-políticos desde una mirada al sujeto. Aspecto que en las nombradas Orientaciones del MEN se aborda citando dos posturas que reflexionan en torno a la relación individuo y desarrollo, llegando hasta una corta discusión sobre las implicaciones de la autoexplotación en el marco de la sociedad del rendimiento y el cansancio, sin embargo, es una temática que implica ser más enfáticos en la desindividualización del sujeto. Allí se habla del desarrollo individual en bien del desarrollo social desde una perspectiva de capacidades de Nussbaum, avanzando hasta la noción de cuidado (pp. 28-30). Este es un avance importante, pero de ninguna forma considera la relación de este aspecto con la constitución del sujeto en el lenguaje. Como argumentaremos más adelante, se inicia una desindividualización del sujeto, sin embargo, estos esfuerzos no se logran concretar en el concepto que define capacidades o talentos excepcionales.

Pero antes volvamos a la historia, esta reflexión tiene un contexto político nacional. En el año 1994 se escribe la Ley 115 (Ley general de educación) (Congreso de la República de Colombia, 1994)), en un contexto de coyunturas internacionales como la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994). Esto permite un posterior reconocimiento de las necesidades educativas especiales (en adelante NEE) en el ámbito legal nacional; hubo así una ocupación desde la ley por la formación de las personas con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales en el marco de los procesos de escolarización y de la nombrada educación formal ⁵. No obstante, las discusiones nacionales sobre el ingreso de las NEE al contexto de la escolarización de la educación formal han llamado la atención respecto a la educación de personas con discapacidad y con dificultades del aprendizaje, más que sobre las personas con capacidades o talentos excepcionales.

Actualmente, en el contexto nacional colombiano encontramos una contradicción frente a la inclusión, pues de una cara de la moneda se promulga un “enfoque diferencial, [...] reconociendo no solo a aquellos alumnos que presentan dificultades de acceso a la escuela, sino también a los que pudiendo estar en ella, no son valorados en su potencial y, por tanto,

⁵ Anteriormente la educación de estas personas estaba reglamentada en otros espacios fuera de la educación formal, tema en el cual no ahondaremos dado que no es el propósito de este texto, sin embargo recomendamos la lectura del artículo Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia (Yarza, 2010).

no reciben las oportunidades que les permitan desarrollarlo” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015, p. 30). Luego, en la otra cara se escribe el Decreto 1421 (Congreso de la República de Colombia, 2017) que reglamenta la atención educativa para personas con discapacidad 6. Esta situación divide la discusión sobre la atención a las NEE y tiende a desaparecer los apoyos específicos para las personas con capacidades o talentos excepcionales.

Ya desde la década de los ochenta y más fuertemente en los noventa aparece esta preocupación en el contexto académico nacional colombiano, se generan unos inicios en la identificación de niñas y niños con superdotación. Julián de Zubiría afirma “haber evaluado a nueve mil quinientos niños, haber diagnosticado como superdotados a mil de ellos y haberlos seguido durante quince años” (De Zubiría, 2003, p. 16).

En pocos años, comienza una fuerte advertencia numérica sobre la disminución de los niños y niñas con superdotación que habían sido identificados, entonces aparecen datos empíricos y claros que nos muestran el dinamismo de la inteligencia, lo cual resulta así comprendida como un conjunto de habilidades que se desarrollan y transforman, no como una dotación únicamente biológica y estática. Se explica que los medios en los cuales se desenvuelve, desarrolla o forma el sujeto, tienen gran influencia en el estado de su coeficiente intelectual (en adelante CI), así, se puede hipotetizar que la disminución de este es efecto de la escolarización 7.

Ahora bien, si es una preocupación que disminuya el CI, se afirma entonces, que una educación en tiempos de la diversidad no implica el desaprecimiento, estandarización y corrección del otro. Se declara tácitamente que la NEE no está en un individuo sino en el contexto educativo. No obstante, comprendemos que el concepto de NEE tiene un trasfondo político reprochable porque se volvió hija de los diversos lenguajes que ha tomado el capitalismo en América Latina con la imposición de la Unesco, se produce discursivamente y se apropia en los sistemas educativos para los fines de estandarización, homogenización y normalización;

6 Este decreto que reglamenta la Ley estatutaria 1618 sobre los derechos de las personas con discapacidad, ha puesto en riesgo la escasa atención educativa especializada para niños y niñas con capacidades o talentos excepcionales, puesto que lleva a considerar derogado el apartado concerniente a inclusión del Decreto 1075 del 2015, documento que busca recopilar todos los decretos vigentes y reescribe sin cambio alguno el Decreto 366 de 2009. Dado que la Ley 1618 es general para personas con discapacidad, el decreto 1421 de 2017 no puede reglamentar la atención educativa para personas con capacidades o talentos excepcionales.

además, como bien leemos con el profesor Manosalva (2013b), este discurso está gobernado por la lógica económica y dirigido por unos países específicos, en este sentido, argumentamos que los procesos de nombramiento no son ingenuos, sino que están inmersos en unos procesos económicos.

En los escenarios académicos es claro que el discurso precursor de las NEE no busca corregir o desaparecer la discapacidad y excepcionalidad, pero es claro igualmente, que la falta de espacios de atención educativa en la actualidad tiende a la estandarización de los procesos educativos, ante estos se hace necesaria una crítica nacional a la categoría capacidades o talentos excepcionales, lo cual abre una importante discusión ética que vislumbrará retos a la premisa de reconocimiento del otro.

Ahora bien, podría afirmarse que este es un asunto de poder, y que, pensar en la atención para personas con capacidades o talentos excepcionales es un proceso de exclusión o segregación, porque cada niño o niña tiene sus fortalezas y debilidades, sus talentos y sus dificultades, la labor de la educación en el país ideal es brindar los medios para el mejor desarrollo posible a cada uno sin discriminación. En este sentido se perdería el adjetivo excepcional, que escapa a una regla común. Sin embargo, como afirma Javier Tourón, Peralta y Repáraz (1998):

Se invoca el principio de igualdad de oportunidades, el elitismo, la excelencia, y tantos otros tópicos para justificar que la atención a las personas superdotadas es innecesaria. La investigación más reciente ha mostrado hasta la saciedad lo falso de estas concepciones, más producto de prejuicios que de un soporte teórico defendible.

Por otro lado, parece ser claro que estos niños y estas niñas estaban ya en las escuelas, no llegan nuevos y por tanto la noción de inclusión es diferenciada respecto a las personas con discapacidad. Debemos recordar que la inclusión no busca incluir poblaciones, sino la palabra talentos o capacidades excepcionales en los Proyectos Edu-

7 Escolarización se define aquí desde la, ya clásica, distinción realizada por Carlos Calvo-Muñoz, “hemos definido a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles a la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas. Esta distinción nos permite recuperar la riqueza de los procesos educativos informales y etnoeducativos” (Calvo-Muñoz, 2012, pp. 48-49).

cativos Institucionales para que se consideren todas las atenciones necesarias y posibles 8, tras comprender que son sujetos con problemas educativos tanto en procesos de socialización como de enseñanza aprendizaje específicamente. Sin embargo, este es un cuestionamiento que debemos presentar tanto frente a la inclusión como a la conceptualización de capacidades o talentos excepcionales y advertimos que esta pregunta no se alcanzará a contestar en este capítulo, pero se dejarán líneas posibles para emprender un diálogo responsable al respecto en el marco de la pedagogía.

Además, no trataremos aquí las problemáticas de la inclusión en el sentido amplio y estricto 9, para esta oportunidad abriremos una lectura pedagógica sobre los niños denominados con *capacidades o talentos excepcionales*, a partir de la reflexión sobre el reconocimiento, los discursos que median este reconocimiento y las presuntas implicaciones que tiene todo este proceso de apropiación conceptual en la vida cotidiana de estas niñas y estos niños, o, en otras palabras la materialización del diagnóstico en sus cuerpos. Finalmente, buscaremos plantear la necesidad de estudios fenomenológicos que a partir de la experiencia y la voz de niños y niñas nos presenten nuevos horizontes para la educación.

Para este cometido acudiremos, nuevamente, a la defensa radical del *Otro* en tanto *Otro*, es decir sobreviviendo como Otro sin correr el riesgo de una *“disolución peligrosa mediante nuestra indistinción que borraría, precisamente las diferencias”*¹⁰ (Yarza, 2013, p. 380).

8. En este punto es importante considerar que cuando se habla de inclusión se pretende afirmar que no se refiere a personas con discapacidad y excepcionalidades, sino de hacer sitio al que llega, a todos los niños y las niñas que llegan a una institución educativa, sin embargo, cuando se hace la referencia histórica y la forma en que se enuncia la inclusión al lado de las excepcionalidades, aparece como grupos poblacionales que llegan a las instituciones educativas, en este sentido es que afirmamos que históricamente no llegan nuevos, puesto que a excepción de pocas experiencias, en Colombia no habían instituciones para estudiantes con superdotación o talentos excepcionales y no había una institución reglamentada gubernamentalmente como sí había para personas con discapacidad.

9. Aspecto sobre el cual hay investigadoras e investigadores dedicados tanto a nivel nacional como internacional. Sugerimos se aborde el tema con el suficiente contexto histórico respecto a la llegada al momento actual, en el marco del contexto nacional colombiano recomendamos el libro de Reformas, relatos de vida e identidades profesionales en educación especial: una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Yarza, Vásquez, Ramírez, & Franco, 2014).

10. La cursiva es nuestra.

Además, consideremos que, en la posibilidad de una distinción, inicialmente en la identificación como persona con capacidades o talentos excepcionales, emerge una de las acepciones del reconocimiento que implica el tránsito de ser diferenciado a partir de unas características, hacia ser visibilizado como sujeto capaz, que por sus capacidades cuenta con distinciones sociales y lugares asignados en las relaciones interpersonales, con potentes relaciones de poder. Así pues, ser distinguido como persona con capacidades o talentos excepcionales dentro de una estructura como la escolarización con todos sus procesos, siempre de relaciones verticales y autoritarias, implica un cambio de la asignación de roles docente estudiante, que puede conducir a la desaparición, la exclusión y el no reconocimiento de las capacidades excepcionales como atributos de un Otro, que requiere apoyos específicos.

Por lo tanto, aparece un peligro paradójico: el reconocimiento (en tanto identificación y diagnóstico) como talento excepcional, puede conducir a una muerte de sí como sujeto capaz, debido a las relaciones de poder existentes en los marcos institucionales con unos roles establecidos. Argumento que es viable tras comprender la relación talento identidad, bajo el presupuesto de que esta última es un devenir indeterminado que se configura como una trama narrativa y que puede refigurarse a partir de la reflexión; no una identidad como mismidad, idéntica, estática e inmutable, tal como la hemos definido en páginas anteriores.

Para comprender esto volvamos a la pregunta, para clarificarla y expandirla: ¿qué significa ser nombrado, identificado y reconocido como persona con capacidades o talentos excepcionales y qué implicaciones sociales y educativas tiene?, ¿quién nombra y cuáles son sus fines? estas son preguntas propias de la pedagogía, en el sentido amplio de la discusión sobre la formación. Debemos agregar que este capítulo no alcanzará a dar respuesta a estas preguntas, pero aportará a la problematización de las mismas a partir de la relación entre identidad y reconocimiento, para así mirar las direcciones posibles en la triada identificación, nominación/diagnosis y reconocimiento, para abonar la discusión sobre capacidades o talentos excepcionales.

Identificar la inteligencia y formar el talento

En sus estudios, ya referidos anteriormente, Julián y Miguel de Zubiría se basaron en la evaluación del CI, diagnosticaron entre 1000 niñas y niños un promedio de 152 en la puntuación de un test de inteligencia. No obstante, el seguimiento longitudinal que exponen, muestran una variación notoria, que supera 10 puntos en el CI; el 75% de los individuos con CI muy superior que no recibió educación especial presenta [sic] deterioro en su CI en un lapso superior a los dos años, al tiempo que solo el 5% evidencia incremento y solo permanece estable el CI en un 20% de los casos. (De Zubiría, 2003, p. 17)

*El autor solidifica posteriormente esta conclusión en otros espacios (De Zubiría, 2013) afirmando que existen varios mitos en torno a la inteligencia, en primer lugar, el pensar que es única y universal (p. 12); segundo, que la inteligencia se pueda evaluar a partir de test psicométricos (p. 13); y tercero, que es una capacidad estable y heredada (p. 15). Estas afirmaciones son aún más importantes al venir de un grupo que había planteado en sus inicios la inteligencia como algo determinado. Seguían a Terman quien basado en sus investigaciones concluyó que había altos niveles de estabilidad en los CI a lo largo de la vida. Sin embargo, la alta variabilidad en sus datos les lleva a afirmar que, existen niños más inteligentes que otros precisamente porque han tenido la fortuna de contar con mejores contextos socioculturales para su desarrollo: tienen mejores madres y mejores maestros. Y es por ello que son más inteligentes y no por ninguna diferencia genética. (p. 16)*¹¹.

El cambio de postura que presenta el autor, no es para nada accesorio o superficial sino ontológico¹², como se lee en el párrafo aparece una concepción de sujeto como producto de las relaciones, el sujeto no es nada en sí, tampoco es un devenir; es el producto y resultado de las relaciones que ha tenido y le han determinado. Analicemos, que se ha girado de una determinación biológica tal como la plantean las pruebas psicométricas con las cuales evalúan en la primera infancia, hacia una determinación basada en las relaciones, además, con unos roles de género contundentes en términos de la crianza. Como vemos este no es un asunto de los autores citados sino cambios importantes en los modelos explicativos de las capacidades y talentos excepcionales que

12. Al respecto se da una discusión en las Orientaciones del MEN (2015, p. 64) que parte de comprender que hay una tensión ontológica entre el nacer talentos (esencialismo) o volverse talento (desarrollismo), sin embargo aquí no encontramos una diferencia ontológica de fondo en la señalada por los asesores del MEN; como sí se planteará adelante poniendo de manifiesto un cambio de mirada hacia la reflexión sobre ser nombrado, con problemáticas que el citado documento deja explícitas en el apartado sobre adjetivación. Respecto a las tensiones ontológicas y epistemológicas resulta importante la lectura de Dai (2018).

transitan desde una idea de inteligencia global innata hacia la pluralidad de capacidades y no solo inteligencia lógico matemática y lingüística oral, sino la afirmación de que hay múltiples formas de las capacidades excepcionales y múltiples talentos, además un hecho histórico, el encuentro con que las formas de evaluación deben avanzar hacia lo cualitativo (Dai, 2018; Reyero & Tourón, 2000).

Pese a los referentes internacionales que tienen mayor impacto, hemos trabajado en este capítulo dos textos de Julián de Zubiría, en parte porque reflejan en el contexto nacional colombiano un ícono del trabajo con estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, en parte porque nos dibuja una transformación teórica internacional de las capacidades o talentos excepcionales en el contexto local, dejando clara la relación con las teorías de la inteligencia, considerando que la concepción de esta última cambia con la ontología desde la cual se produzca el saber que la estudia en un vaivén entre lo genético heredado y lo desarrollado (formado).

Aún más, estos fragmentos nos trazan un bosquejo de la transformación del lugar de la inteligencia/capacidad o talento excepcional que pasa de determinar la necesidad de una formación, a la fórmula inversa; la formación determina la inteligencia/capacidad o talento excepcional; esta situación como se plantea, nos conduce en dos direcciones, una de ellas es el tono determinante, que pasa de la fortuna biológica la cual constriñe el triunfo/fracaso del sujeto a una especie de suerte genética con los respectivos aspectos que se podrían determinar causantes; hacia la fortuna de las relaciones, donde la suerte también es de nacimiento, pero ahora el culpable del triunfo/fracaso es la organización administrativa del país que otorga la responsabilidad de formación a las familias.

Ahora bien, la segunda dirección debe conducir a discusiones sobre efectos sociales, las cuales no se han abierto con suficiencia. Las afirmaciones que sostienen que la formación precede a las *capacidades o talentos excepcionales* 13, tienden a desaparecer esta palabra como categoría científica a mediano plazo, luego, si el sujeto es la suma de relaciones con sus entornos y las capacidades o talentos excepcionales no están desde el nacimiento sino que son formadas por los humanos a través de los ambientes donde se desarrolla el sujeto, se concluye que si todas las personas tienen una formación excelente, todas serán estudiantes con capacidades o talentos excepcionales; en este orden de ideas, pronto podemos esperar que esta categoría no sea comprendida como una nominación específica (si se quiere una NEE), que ya no sea una reflexión necesaria académicamente y además no sea un grupo que requiera de una educación especial.

Argumentamos que el desvanecimiento de ciertas diferencias tiene que ver con una crítica a las prácticas clasificatorias, pero también con un fin de homogenizar en la diferencia que tiende al desvanecimiento del Otro, situación que en países como Colombia sirve a la disminución de recursos invertidos en educación y antes que mejorar las condiciones de las personas en las instituciones educativas, conduce a la negación de oportunidades.

Sin embargo, en este texto no se trata de estar a favor o en contra de un determinismo u otro, buscamos argumentar hacia la necesidad de un cambio de lugar que permita una crítica al determinismo y desde la cual se cultiven posibilidades de agencia en el sujeto.

Ahora bien, luego de lo anterior, debemos detenernos en el plano de las Orientaciones del MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015) que operan actualmente en Colombia como conceptos guía. Se conceptualiza de la siguiente manera:

Un estudiante con capacidades excepcionales es aquél que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo.

Un estudiante con talentos excepcionales es aquél que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico. (p. 72)

Igualmente se plantea la tensión entre innatismo y desarrollismo; se advierte que “la excepcionalidad se entenderá desde una perspectiva desarrollista y se trabajará desde el potencial y el desempeño de los individuos, orientando” (p. 61), aunque planteará posteriormente que puede haber pun-

¹³ En términos generales hay teorías contemporáneas respecto a desmontar el esencialismo en la concepción del talento, las cuales tienen fuerte impacto académico y abren importantes caminos para reflexiones sobre la formabilidad de las capacidades o talentos excepcionales, sin embargo, las investigaciones se han restringido prioritariamente a métodos de enseñanza u otras en el marco de la psicología, aspectos que reconocemos de suma importancia, pero que encontramos insuficientes puesto que no agotan la necesidad de reflexionar la formabilidad o de problematizar los espacios de educación, hay carencia de reflexiones pedagógicas y políticas necesarias. Para tener un panorama respecto a los enfoques del talento recomendamos el texto *Perspectivas de atención a los estudiantes con talento académico*, una visión global (García-Cepero & Proestakis-Maturana, 2010), que permitirá tener un panorama sobre la perspectiva desarrollista, que por cuestiones de extensión no es posible esclarecer este tema suficientemente en este texto.

tos intermedios cuando se ponen en diálogo ambas posturas (p. 65) y con esto se plantea una propuesta de reconocimiento de la excepcionalidad que va más allá de la evaluación con instrumentos formales, para considerar aspectos cualitativos que involucran las voces de los docentes, las familias, los pares y los mismos estudiantes en un ejercicio de autorreconocimiento.

El avance desde un modelo de la evaluación de la inteligencia psicométrico al reconocimiento de las múltiples formas de las capacidades o talentos excepcionales, muestra una transformación que encontramos muy valiosa. Aún así, el modelo de evaluación sigue centrado en la nominación primera de los docentes, argumentando que éstos deben ser capacitados.

Sin embargo, en paralelo a esta discusión, consideramos importante volver a nuestra trama, las capacidades o talentos excepcionales deben ser leídas en su relación con la identidad, el cual es un factor que al parecer se ha pasado por alto 14; la cuestión es, ¿qué implica ser nombrado y reconocido inteligente en el proceso de formación de identidad? En este sentido los nuevos hallazgos de las teorías sobre la inteligencia, con alta variabilidad, tienen importancia para argumentar que la identidad no es una condición estática y determinada; es una condición en devenir.

Encontramos en esta cadena de ideas, que la plurificación de capacidades o talentos excepcionales o el paso hacia lo que hemos llamado aquí determinismo social, que se alberga en la nueva concepción de las capacidades excepcionales y nuevas miradas sobre la inteligencia 15 que expone el MEN en las Orientaciones, aporta a una lógica de negación de recursos. Ahora bien, leído desde otro punto de vista, la disminución del CI en la muestra estudiada por De Zubiría, es un hallazgo coherente con lo que expresa Manosalva cuando afirma que

La Mismidad, controladora y negadora de aquéllos que considera diferentes, ha estado presente en toda la historia de la humanidad; se consolidó en la modernidad y, con la defensa del capitalismo y nacionalismo, se naturalizaron guerras, genocidios, matanzas y esclavitud bajo su nombre. (Manosalva, 2013a, p. 285)

14 Cuando se hace una búsqueda de la relación inteligencia identidad, superdotación identidad, o talentos excepcionales identidad, no se ha encontrado ningún resultado a nivel nacional e internacional, únicamente se hallan investigaciones sobre condiciones de identidad tales como estudios raciales y sobre construcción de género, pero no en la relación en sí misma, considerando las capacidades o talentos excepcionales como un factor de identidad.

En este marco se gestó la escuela y la inteligencia, y por ende hay que abrir nuevas claves de análisis que permitan nuevas comprensiones, puesto que en el cambio de concepciones no se genera aún una mirada que escuche si los estudiantes que ya han sido nominados oficialmente como personas con capacidades o talentos excepcionales quieren tener este adjetivo, no hemos avanzado a reconocer las consecuencias que tiene en la vida cotidiana de las escenas escolares.

Sin embargo, ¿qué nos implicaría pensar una educación sin la noción de talentos excepcionales? Tal vez pensar como expresa Borland (2005), una *gifted education with out gifted students* 16. Es decir que hablar de una educación para personas con capacidades excepcionales no implica la existencia de los mismos, sino espacios para formarlos; diremos desde nuestra perspectiva: espacios para reconocer con cuáles capacidades se identifican los niños y las niñas, lo cual nos hablará sobre ideales antropológicos que conducen el deseo de quién ser y que está en constante tensión con las demandas de la cultura, las necesidades sociales del presente y las posibilidades de formación según las capacidades de cada cuerpo. Aún así, consideramos que esta no es la discusión que se ha abierto en el panorama nacional; aunque se deje leer tras las líneas de las Orientaciones del MEN, no están dadas las condiciones académicas ni políticas para ello.

Como sumario, se abre una tensión entre la inteligencia innata que se identifica y el desarrollo de las capacidades o talentos excepcionales, que, aunque debería ser una discusión de orden pedagógico y político aún carece de problematización suficiente en el contexto latinoamericano. Se ha criticado la identificación de la inteligencia demostrando la inestabilidad de la misma, también se critica el concepto de inteligencia como una práctica de clasificación y discriminación inventada en la modernidad; sin embargo encontramos una aporía, cuando se afirma que la inteligencia se desarrolla, tiende a radicalizarse esta postura y desaparecer la categoría de capacidades o talentos excepcionales, lo cual desvanece diferencias, o más bien homogeniza a los es-

15 Dado que no es el fin de nuestro trabajo no es posible hacer un panorama general sobre las teorías actuales más representativas, sin embargo, hay un reconocimiento claro y preciso de estas posturas en las Orientaciones del MEN (2015) entre las páginas 65-70.

16 La traducción de *gifted* puede ser dotación, que implicaría entenderlo como una educación para dotados sin estudiantes dotados. Sin embargo en Colombia, *gifted* se ha traducido como superdotación o incluso a veces homologado a talento.

tudiantes en la diferencia y en nuestro contexto niega recursos tras la apología por la diversidad. Luego, ¿es necesaria la categoría de capacidades o talentos excepcionales?, ¿será viable una educación para capacidades excepcionales sin estudiantes excepcionales? Estas son preguntas que seguirán abiertas en nuestro contexto.

Nominación y diagnóstico

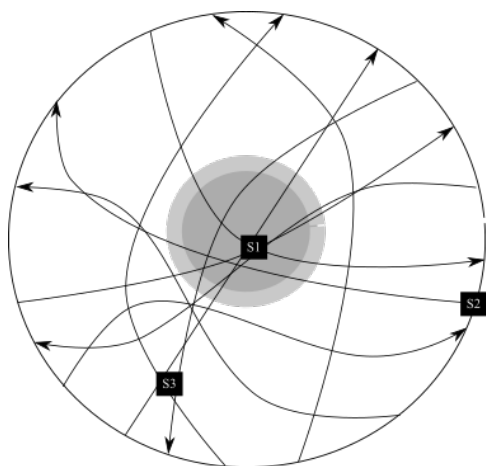
El ser nombrado estudiante con capacidades excepcionales o talento excepcional, casi como un nombre propio, en el ejercicio de la diagnosis similar a un trastorno, es un gesto de poder y nos debe ubicar en preguntas sobre la identidad y el reconocimiento, tanto en el campo de la experiencia de la vida cotidiana, como desde la formación —Bildung— en el sentido irrestricto, no netamente en torno a la educación formal, sino en un marco amplio de los ideales de formación y en la reflexión sobre esto que nos expresa sobre el país en el cual vivimos.

Lo anterior implica mirar un entramado de sentidos, direccionamientos, normatizaciones, instituciones y prácticas que entran en escena en la vida cotidiana y son interpretables en el lenguaje; además, una discusión corporal en tanto constituye una incorporación de “normas que rigen quién será considerado como un sujeto viable dentro de la esfera de la política” (Butler, 2008, p. 50). La diagnosis tiene efectos corporales en la relación con el Otro en la escena escolar cotidiana, por tanto la diagnosis, el nombramiento, se percibe en el cuerpo, más que por la condición biológica, por la significación social. Sin embargo, es a través de observables en el cuerpo que se nombra a alguien como persona con capacidades o talentos excepcionales; es pues, una relación bidireccional. En este sentido, llamamos escena escolar a este conjunto de relaciones donde hay diferentes actores y espacios en el marco de una institución de educación formal.

Afirmamos entonces que el sujeto se forma en una red de relaciones que le normatizan a partir de ideales antropológicos, imágenes y deseos, que en palabras de Piñeres-Sus, son “normas antropológicas que definen lo humano [...] [que] no pueden ejercer su capacidad legal sobre la totalidad de los individuos” (2017, p. 28). Esta matriz antropológica rige qué sujeto es normal y cuál no, quién es correcto y por dicotomía denuncia lo incorrecto, quién es perfecto y perfectible. En todo este proceso formativo intervienen nombramientos, adjetivaciones, alocuciones que conllevan relaciones de poder; así,

a través del lenguaje, en el sentido extenso de la comprensión del mismo, se clasifica, tipifica, organiza y se asignan lugares; a partir de esta imagen antropológica ideal se ubican centros, periferias y límites de exclusión conceptual sobre el humano.

Figura 1



En la figura 1 se representa gráficamente el asunto de la identidad como lugar en la matriz antropológica, donde el centro, el ideal de sujeto a formar, sujeto 1 (S1) y sujeto 2 (S2) es la periferia, el excluido. Las flechas son procesos discursivos, addresses 17, direccionamientos, nominaciones, adjetivaciones que se dirigen hacia el sujeto construyendo estructuras que orientan, conducen, estructuran y le forman a partir de escenas en la vida cotidiana.

Comprender este proceso de configuración de identidad permite ver la movilización de S1, S2 y S3 entre todos estos procesos de atribución y adscripción de sentido, en un devenir, el cual en síntesis, es la formación del sujeto.

El sujeto es pues la intersección, una localización en todo este entramado; se ubica a través de coordenadas que operan a modo de señales, nominaciones y adjetivaciones, que permiten identificarle como x, y ó z. Ahora bien, estas líneas, estos vectores, son fuerzas que sujetan, regulan, atan y disciplinan a partir de prácticas, que producen los ideales y prohibiciones, es decir las leyes que regulan, las reglamentaciones antropológicas.

Esta producción requiere un contexto intersubjetivo y como veremos no está determinado, es decir, que el sujeto es la síntesis de relaciones, de experiencias, y hay unos direccionamientos a partir del nombramiento,

Consider for a moment the more general conditions of naming. First, a name is offered, given, imposed by someone else. It requires an inter-subjective context, but also a mode of address, for the name emerges as the addressing of a coinage to ano-

17 Palabra retomada de Butler (1997, 2015) que puede operar como direccionamiento, sentido, alocución o el acto de nombrar al otro dentro de una estructura discursiva y de sentido. Se asumirá como un anglicismo dada la dificultad de traducción que se demostrará en páginas siguientes.

ther, and in that address, a rendering of that coinage proper. The scene of naming appears then first as a unilateral action: there are those who address their speech to others, who borrow, amalgamate, and coin name, deriving it from available linguistic convention, and establishing that derivation as proper in the act of naming. (Butler, 1997, p. 29). 18

Butler 19, en este contexto, presenta una reflexión sobre el nombramiento del sujeto y los lugares, el que nombra tiene una posición y una participación en la identidad del otro, a la vez que en el marco de relaciones deviene no solo reconocido de una forma u otra dentro de la estructura de sentidos, sino que se convierte en nombrador, es un vector que lo atraviesa para seguir su dirección,

Positioned as both addressed and addressing, taking its bearings within that crossed vector of power, the subject is not only founded by the other, requiring an address in order to be, but its power is derived from the structure of address as both linguistic vulnerability and exercise. (1997, p. 30) 20.

Sin embargo, como lo describen claramente Runge-Peña, Piñeres-Sus e Hincapié: “junto con Butler (2001) 21 se insinúa una comprensión de la sujeción como el principio de regulación desde donde un sujeto es formulado o producido [...] restricciones que se ponen en práctica con las prácticas discursivas que tratan sobre este sujeto” (Runge-Peña, Piñeres-Sus, & Hincapié, 2010, pp. 274-275).

18 Conservamos esta cita en español por la dificultad de traducción de la palabra address. Una traducción propuesta por la editorial Síntesis a cargo de Sáez y Preciado es: “consideremos por un momento las condiciones más generales del nombre. En primer lugar, alguien o un grupo de personas concede, da, impone o atribuye un nombre a alguien. Nombrar requiere un contexto intersubjetivo, así Como una forma específica de dirigirse a alguien, puesto que el nombre emerge como un neologismo que se dirige al otro, y mediante esta llamada, el neologismo se vuelve propio. La escena de nombrar aparece primero como una acción unilateral: existen aquellos que se dirigen a otros, que toman prestado, fusionan y acuñan un nombre, derivándolo de convenciones lingüísticas disponibles, y que establecen esa derivación como propia al nombrar” (Butler, 2004, p. 56). Las cursivas del original en inglés son propias de Butler, las de la traducción son nuestras para señalar las múltiples formas de traducción de address.

19 Es importante en este punto reconocer que Butler tiene una lectura de Althusser desde el concepto de interpelación [Interpellation], de Austin respecto a los actos del habla (Butler, 1997) y de Foucault en cuanto a las políticas de la verdad, que luego refiere directamente de Canguilhem; lecturas que tienen influencia en la conceptualización de sujeto, sujeción y subjetivación. No obstante, no es este el espacio para extenderse respecto a estas lecturas. Por lo tanto las lecturas de estos autores se hacen en este escenario a través de Butler.

20 En este caso la traducción de Sáez y Preciado es: “situado al mismo tiempo en tanto que hablante y oyente, demorándose en esa encrucijada del poder, el sujeto no solo es fundado por el otro, necesitando de una llamada para existir, sino que además su poder proviene de la estructura de esa llamada que es al mismo tiempo vulnerabilidad lingüística y ejercicio” (Butler, 2004, p. 57).

21 Cita correspondiente a Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción. Valencia: Cátedra, Universitat de Valencia.

Desde este lugar es posible dar nuevas miradas a la inclusión y exclusión. El MEN expide un Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a Estudiantes con Capacidades y/o Talentos Excepcionales en el marco de la educación inclusiva, ¿tiene tácito un presupuesto de exclusión de estos y estas estudiantes? Por nuestra parte, hemos dicho que hay exclusión porque hay lugares de agencia disciplinares que hacen parte de todo este entramado de sentido, de esta maquinaria de imaginación antropológica que clasifica y asigna lugares; además, reconocemos que en el proceso de formación del sujeto, de su identidad, puede haber un proceso reflexivo sobre sí mismo que permita ser agente de sí para inventarse y decidir escapar, si se quiere; tener ciertas fugas de la máquina, transgredir el límite.

Ahora bien, reconocer a alguien como excepcional implica un nombramiento que no es ingenuo y tiene una importante potencia en la formación del sujeto; si seguimos las proposiciones que hasta aquí hemos traído, este proceso de adjetivación y nominación implica una localización y un direccionamiento al sujeto que hace parte no solo de la vida escolar y que, si bien se materializa, como lo expondremos más adelante detenidamente, en relaciones de poder docente - estudiante - estudiante, estas adjetivaciones son prácticas que reflejan ideales antropológicos conducidos por fines nacionales e internacionales, a la vez que son prácticas que conducen, y si se quiere, reproducen o perpetúan el los fines nacionales del Gobierno de Colombia cuando legisla. De hecho, el explícito desinterés por identificación de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales en Colombia respecto a países como Alemania o Estados Unidos, es la materialización de prácticas disciplinares que conducen al país.

Llegamos a una pregunta sobre cuáles capacidades son reconocidas y cuáles no, por esto argumentamos que una pregunta por las capacidades excepcionales tiene que pasar por discutir el reconocimiento, como vínculo entre el individuo y el mundo, entre las capacidades del sujeto y el interés común de una sociedad en la cual vive, aspecto que describe Dewey (1995, p. 24) con total precisión cuando plantea que el individuo “para evitar el dolor o fracaso tiene que actuar de acuerdo con los demás [...] comparte o participa en la actividad común [...] al actuar así se suscitan en él las mismas ideas y emociones que animan a los otros”. En este sentido una pregunta por los intereses de una persona y el reconocimiento de este individuo en una colectividad es una pregunta por lo social, por cómo se percibe en primera persona el reconocimiento dentro de una estructura antropológica; ejemplifica el autor,

Una tribu, por ejemplo, es de carácter guerrero. El éxito por el que lucha, las adquisiciones que persigue, están conexas con la lucha y la victoria. La presencia de este medio incita las exhibiciones belicosas de un muchacho, primero en forma de juegos y después en forma real al ser bastante fuerte. Cuando lucha conquista la aprobación y el avance; cuando se refrena, es censurado, ridiculizado y alejado de un reconocimiento favorable. (Dewey, 1995, p. 24)

Sin embargo, el reconocimiento en el contexto escolar tiene matices, puesto que hay varios actores en la escena escolar del reconocimiento; un individuo puede ser reconocido por sus pares etarios por sus capacidades para hacer maromas y usar su cuerpo en actividades de fuerza y resistencia, o puede ser reconocido por sus docentes por la capacidad de permanecer quieto durante horas y tener buena relación óculo-manual. Luego, esta es una reflexión que debe pasar por lo corporal, que es precisamente la problemática más grande en el reconocimiento de las capacidades o talentos excepcionales.

Los observables en el cuerpo de las capacidades excepcionales

Una vez inmersos en el problema de la diagnosis, es importante volver al cuerpo como categoría. Es en el cuerpo donde se encuentran los signos observables e interpretables, es la base empírica para nombrar a alguien, reconocerlo y distinguirlo. El conjunto de órganos que responde a estímulos y procesa información, que tiene comportamientos en el tiempo y el espacio, pero sobre todo, al que cargamos de sentidos y lenguajes en las prácticas cotidianas para hacernos humanos; cada órgano del cuerpo es signo en sí y se simboliza en el marco de una reglamentación cultural. Estamos abiertos al cuerpo-lenguaje, factible de ser interpretado.

La referencia de la identidad como pertenencia a un grupo no es lejana al cuerpo; expone la profesora Gallardo-Cerón que la identidad tiene que ver con la identificación en tanto permite la consolidación de grupos a partir de signos, por ejemplo,

Cuando se ve caminar a alguien en la calle con ciertas vestimentas de equipos de fútbol o tiene ciertos comportamientos propios de las personas que escuchan un tipo de música, constantemente se están reconociendo en ella los signos que presentan en su cuerpo y en sus actos [...] en esos casos hay una relativa decisión sobre quién ser o no. (Gallardo-Cerón, 2014, p. 148).

Desde nuestra discusión diremos, que estos gestos son propios de una identidad ídem, la cual antes que implicar un reconocimiento del otro busca la mismidad, la identidad como operación matemática de igualdad, vg. $A=A$. Ricœur (2006, 2008b) estableció una relación entre identidad y reconocimiento, donde plantea una expansión de la concepción kantiana basada en la raíz de identidad ídem, que tiene características analíticas y matemáticas en las cuales hay un interés de reconocimiento desde un apriori, es decir que se basa en la subsunción de una percepción en un concepto previo, hacia la consolidación de una identidad reflexiva ipse. Veamos,

Si la identificación es una operación común del hombre cuando se relaciona con los objetos, establecer la identidad deja de ser una actividad metafísica de otorgar igualdad, sustancialidad e inmutabilidad. Para Ricœur el problema de la argumentación kantiana consiste en realizar el estudio de la identificación solo como condición de conocimiento. (Betancur, 2012, p. 72)

La propuesta del filósofo francés consiste en llegar a un reconocimiento, que permita hacer una reflexión e interpretación donde se unen la fenomenología y la hermenéutica en torno a la actividad humana del narrar, “no hemos dejado de observar que, si las personas son también cuerpos, es en la medida en que cada una es para sí su propio cuerpo”. El cual puede narrar, conocer, explorar y designar en nombre propio, a título personal, ese cuerpo humano que es a la vez uno de los cuerpos y mi cuerpo, una misma entidad. Sin embargo, “explicar esta presuposición exige que apoyemos la organización del lenguaje en la constitución ontológica de estas entidades llamadas personas” (Ricœur, 2008b, p. 354).

En este contexto de constitución de personas a través del lenguaje se gestan los saberes médico-pedagógicos, que desde sus disciplinas reconocen signos en el cuerpo para lograr encajar el sujeto en un a priori, en una nominación y una categoría: sorda, ciega, discapacitada; en esta serie el sujeto es pasivo en tanto recibe el nombre, es activo en el nombrarse pero esto no implica en cómo es reconocido por los otros en términos de un cambio rotundo de condición corporal. Hacemos referencia a que según como se narre el sujeto, cambiará su estar en el mundo, pero no cambian unos observables en el cuerpo ²², cambia la forma de mirar, que por ejemplo para el caso de los sordos vimos transitar desde una mirada de deficiencia hacia una búsqueda de agencias.

²² A menos que el sujeto busque intervenir su cuerpo biológicamente, como el caso de la operación de implante coclear o la trassexualidad.

Luego, encontramos otro campo de acción de la diagnosis donde el cuerpo pasa por una decisión relativa para el nombramiento, tal como las condiciones de género. El reconocimiento como heterosexual, homosexual, y toda la cadena de condiciones posibles, es relativamente una decisión, puede argumentarse que no se decide sobre el deseo y la pulsión, pero sí hay una agencia importante en la construcción de género, que está reglada y normatizada por la cultura (Planteado por Butler, 2008, pp. 35 y 113). Está claro para nosotros que cuando expresamos decisión no hay una referencia a la libertad del sujeto, puesto que ya hemos explicado que está reglamentado por los sentidos de una cultura, de un espacio tiempo en el cual se narra; sentidos comunes con las personas que habita.

Aún así con todos los avances anteriores, encontramos que el asunto de reconocimiento de capacidades o talentos excepcionales es una discusión mucho más compleja que ha pasado desapercibida, y que requiere cuestionamientos desde ontologías distintas al esencialismo o el desarrollismo materialista, reflexión en la cual el cuerpo, el sujeto y su capacidad de agencia entran en disputa. El sujeto frente a la falta de reconocimiento “sufrir en repetidas ocasiones su pérdida de sí” (Butler, 2012, p. 20). Las capacidades o talentos excepcionales no tienen observables en el cuerpo claros y suficientes, su diagnóstico consiste en la interpretación que se hace desde saberes científicos a las respuestas y comportamientos de los sujetos, es decir sobre sus capacidades. Nuestro argumento central para abrir un cuestionamiento es que estas capacidades son indeterminables y altamente volátiles frente a la experiencia, la respuesta se ve alterada por estados emocionales tras escenas de reconocimiento en los espacios sociales, especialmente en torno a lo escolar. Por lo tanto, las discusiones sobre las capacidades o talentos excepcionales, tienen que expandir la mirada más allá de la diagnosis sobre el cuerpo capaz, hacia la comprensión de los sentidos atribuidos a la capacidad desde la experiencia en la vida social.

Reflexiones finales: reconocerse capaz y excepcional

La teorización sobre capacidades o talentos excepcionales apropiada como NEE, propuesta por la Unesco, ha conducido a la comprensión de este en tanto fenómeno psicológico que se articula de una forma u otra a los devenires de la inteligencia y las conceptualizaciones al respecto. Ampliar hacia nuevas miradas que impliquen la relación entre conocimiento y poder, por tanto mirar este fenómeno desde una perspectiva de reconocimien-

to, permite la oxigenación del concepto, pero no desde la expresión pasiva de ser reconocido, sino desde la voz activa de reconocerse. Pensar la categoría capacidades o talentos excepcionales como una NEE, ha conllevado a una especie de patologización a corregir y ha llevado a que las miradas académicas se restrinjan a aspectos funcionales tendientes a la solución de la forma evaluación solución o corrección, donde se amanguan didáctica y psicología ²³, como uno, entre muchos otros gestos de herencia que tenemos de las ciencias médico-pedagógicas.

Más allá de padecer el nombre propio, se hace necesario acudir a la narración, donde se encuentra no solo el ser que sufre sino quien actúa. En este terreno es posible hacer nuevas búsquedas en torno al cuerpo, la diagnosis desde la voz y agencia de las y los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales. Cuando leemos los datos que nos comparte Julián De Zubiría y encontramos una forma inversa de la relación identificación capacidades o talentos excepcionales, no se nos plantea una mera discusión sobre la inteligencia y su estabilidad, se abre ante nuestra mirada la necesidad de escuchar la infancia que ha sido adjetivada con estas categorías, no únicamente como pasivos que reciben una adjetivación y la padecen en la cotidianidad, sino como agentes, actores de su relato, su trama, en la cual han encontrado formas de existencia o por el contrario no han encontrado su vida viable buscando estrategias para devenir idénticos a sus compañeros o han decidido acabar con sus vidas, de una u otra forma han tejido caminos que hay que comprender en la compleja escena escolar con todas las acciones y poderes que le construyen, con la complejidad propia de lo escolar, con los actores que implica.

La capacidad de agencia no puede comprenderse como una libertad del sujeto frente a los intereses sociales, el sujeto puede movilizarse y reflexionarse pero siempre tejido a estos intereses; tiene la capacidad de re-

²³ Al respecto se encuentra en edición un estado del arte que realizamos sobre la producción académica buscada en las bases de datos, en el cual encontramos que los estudios a nivel nacional se reducen a dos regiones o tendencias académicas: evaluación/identificación y didácticas, ambas producto de un colegaje entre educación y psicología.

²⁴ El concepto de frame es tomado de Butler (2009, p. 3), “the frames that work to differentiate the lives we can apprehend from those we cannot (or that produce lives across a continuum of life). These normative conditions for the production of the subject produce an historically contingent ontology, such that our very capacity to discern and name the being of the subject is dependent on norms that facilitate that recognition”. Texto traducido por Moreno-Carrillo: “los marcos que operan para diferenciar las vidas que podemos aprehender de las que no podemos aprehender (o que producen vidas a través de todo un continuum de vida) no sólo organizan una experiencia visual, sino que, también, generan ontologías específicas del sujeto. Los sujetos se constituyen mediante normas que en su reiteración producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen” (Butler, 2017, pp. 16-17).

flexión de sí, en el marco (frame 24) de un entramado de sentidos y una matriz antropológica que constriñe las posibilidades, ya sea dentro de sociedades con intereses internacionales, o en pequeñas comunidades que pretenden intereses locales, el sujeto se forma como un cuerpo útil a unos intereses comunes, y en este contexto es reconocido como persona con capacidades excepcionales o como talento excepcional. O bien, puede decidir negar estos intereses y dejar atrás esta utilidad pasando el desconocimiento social, pasando de la distinción a la indistinción.

Expandir la mirada sobre el cuerpo capaz, el sujeto capaz, niño o niña con capacidades o talentos excepcionales, implica ir más allá de la interpretación de respuestas a estímulos y las opiniones de docentes, familias y pares sobre la capacidad, debe pasar por la experiencia y la atribución de sentidos frente a las capacidades dentro de una matriz antropológica de una sociedad occidental donde la capacidad se relaciona con intelecto e intelecto se relaciona con poder, donde el sujeto es agente desde la narración de sí, en la declaración de sus capacidades o incluso en ocultarlas, optando por no reconocerse e identificarse con sus capacidades. En las lógicas de relación y acción en la escuela, los y las estudiantes nombradas talentos excepcionales se enfrentan a los combates de la vida diaria, en su trama encuentran, o mejor tejen, lugares pasivos y activos, sus cuerpos padecen y actúan en la cotidianidad, en la escena escolar. En esta escena debemos buscar la preocupación del país por la pérdida de las capacidades o talentos excepcionales, desde allí debemos cuestionar el asunto de la inclusión/exclusión de estos estudiantes, desde la voz de quienes corporifican el diagnóstico y los actores de su entorno, que en últimas son quienes de primera mano ponen en actuación las reglamentaciones del Gobierno Nacional. En la escena escolar emergen otras normatividades en tanto acuerdo colectivo tácito y lugar de intereses comunes tejidos a reglamentaciones antropológicas más globales, que demandan cómo ser sujeto.

En esta cadena de ideas, aparece una necesidad de apelar al orden lineal que propone diagnosticar para determinar unas atenciones educativas, bajo la consideración de que el diagnóstico también antecede al comportamiento, además como cuestionamiento a la lógica de desaparición de atenciones especiales a niños y niñas que requieren nuevos espacios para su acogimiento y reconocimiento en el proceso formativo. Incluso podemos afirmar que no es necesario identificar los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales para luego crear espacios para acogerlos, sino al revés, crear el espacio para

que lleguen aquellos niños y aquellas niñas que sienten necesidad de reconocimiento de sus capacidades, allí llegarán los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales que requieren espacios educativos diferenciados, tales como semilleros de investigación, deporte, filosofía, robótica, entre muchos otros.

En suma, también hay que comprender que el reconocimiento como sujeto capaz y excepcional más allá de ser una discusión que implique un cambio ontológico sobre si se nace con capacidades o estas se desarrollan, tiene que pasar por un cuestionamiento sobre cuáles capacidades son reconocidas, cuáles talentos son reconocidos, y quiénes lo reconocen, con cuáles intereses colectivos. Cuando en una agrupación barrial dedicada al robo se expresa que una persona tiene talento excepcional, hace parte de un interés colectivo con ciertos fines educativos, distintos al talento excepcional en la escuela en tanto institución de educación formal; el individuo se identifica y produce a sí mismo a propósito de unas restricciones sociales que imaginan el sujeto ideal y direccionan o sujetan a la persona hacia esa imagen a partir del deseo, este es el que en la movilidad intersubjetiva, situado en espacio tiempo en lo empírico e imaginado, teje el ideal y amalgama al sujeto, esta es la condición subjetiva; se deviene sujeto en tanto se está en comunidad.

Referencias

- Begué, M. F. (2012). *El arco del tiempo*. En O. Mongin, M. C. Betancur, M. F. Begué, & F. Díez (eds.), *Improntas de Ricœur en el pensamiento contemporáneo* (pp. 33-55). Universidad de Caldas.
- Betancur, M. C. (2012). *Identidad, narración y reconocimiento*. En O. Morgin, M. C. Betancur, M. F. Begué, & F. Díez (eds.), *Improntas de Ricœur en el pensamiento contemporáneo* (pp. 57-91). Universidad de Caldas.
- Betancur, M. C. (2017). *Narración, juegos del lenguaje e identidades: aproximaciones desde la filosofía de Paul Ricœur*. Universidad Veracruzana.
- Butler, J. (1997). *The Excitable Speech*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Butler, J. (2008). *Deshacer el género*. Paidós.

Butler, J. (2009). *Frames of War. When is life grievable?* Verso. <http://doi.org/10.1080/00335631003796701>

Butler, J. (2012). *Sujetos del deseo. Reflexiones Hegelianas en la Francia del Siglo XX*. Amorrortu.

Butler, J. (2015). *Senses of the Subject*. Fordham University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Butler, J. (2017). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.

Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: *The Case for No Conception of Giftedness*. En R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002>

Calvo-Muñoz, C. (2012). *Del mapa escolar el territorio educativo*. Universidad de La Serena.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. *Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Congreso de la República de Colombia.

Dai, D. Y. (2018). *A history of giftedness: A century of quest for identity*. En APA handbook of giftedness and talent (pp. 3-23). American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/0000038-001>

De Zubiría, J. (2003). *Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad*. Magisterio.

De Zubiría, J. (2013). *Mitos y realidades sobre la inteligencia y el talento*. Investigación Educativa, 17(2), 11-20. <http://dide.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2935/Mitos>

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.

Gallardo-Cerón, B. N. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. (Dissertación doctoral). Universidad de Manizales- Cinde, Manizales, Colombia. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2392>

García-Cepero, M. C., & Proestakis-Maturana, A. N. (2010). *Perspectivas de atención a los estudiantes con talento académico, una visión global*. En Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN (ed.), *Talentos en el Bicentenario: educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes*. (pp. 37-46). Universidad Católica del Norte.

García-Cepero, M. C., Proestakis-Maturana, A. N., Lillo, A., Muñoz, E. M., López, C., & Guzmán, M. I. (2012). *Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile*. Universitas Psychologica, 11(4), 1327-1340. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1327>

Manosalva, S. E. (2013a). *Globalización y educación institucional: crisis de siglo*. En Y. N. Giraldo, & J. A. Melenge (eds.), *Territorios y cartografías educativas: construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI* (pp. 41-68). Cinde.

Manosalva, S. E. (2013b). *Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la imposición signo-ideológica de anormalidad*. En S. López (ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 285-306). Universidad de la Serena.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.

Piñeres-Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo*. Universidad de Antioquia.

Reyero, M., & Tourón, J. (2000). *En torno al concepto de superdotación*. Revista Española de Pedagogía, LVIII(215), 7-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23655.pdf%0A%0A>

Ricœur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.

Ricœur, P. (2008a). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo.

Ricœur, P. (2008b). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Ricœur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos sobre hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Runge-Peña, A. K., Piñeres-Sus, J. D., & Hincapié, A. (2010). *Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (Escnna)*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(1), 269-291.

Tourón, J., Peralta, F., & Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Eunsa.

Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Yarza, A. (2010). *Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX y mediados del siglo XX*. Revista Educación y Pedagogía, 22(57), 111-129.

Yarza, A. (2013). *Formación y discapacidad/excepcionalidad: notas para desnaturalizar la inclusión*. En S. López de Maturana (ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 379-398). Universidad de La Serena.

Yarza, A., Vásquez, N. C., Ramírez, M., & Franco, L. M. (2014). *Narrativas de la educación especial en Medellín*. Universidad de Antioquia.

Para citar el capítulo:

Montoya-Rodas, S., & Ospina, H. F. (2020). De ser reconocido talento excepcional a reconocerse capaz: escenas de identidad en educación. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, & Y. Pino (edits. acad.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 56 - 85). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).



Capítulo 3

Las concepciones sobre infancia. En busca de la voz de los niños y niñas rurales

Daniel Buriticá-Morales*

Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Universidad de Manizales-Cinde.

Oscar Saldarriaga-Vélez**

Doctor en Filosofía y Letras-Historia, Universidad Católica
de Lovaina.

“La infancia es de todas maneras
una construcción social: no hay sino
narradores de la infancia”.
Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta (2014)

“Son finalmente los niños y las niñas quienes recrean su mundo”.
Díaz (2010)

“Las prácticas sociales pueden llevar a engendrar dominios
De saber que no solo hacen que aparezcan nuevos objetos,
conceptos y técnicas, sino que hacen aparecer,
además, formas totalmente nuevas de sujetos y
sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de
conocimiento posee una historia”.
Foucault (1980).

Este capítulo reflexiona sobre la importancia de visibilizar las concepciones que los niños y niñas rurales tienen sobre su propia infancia, en aras de reconocerlos como actores y agentes que pueden construir su propia realidad y constituirse a sí mismos como sujetos. En tanto, “buscar cuáles son las formas y las modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo [niño o niña rural, para nuestro caso] se constituye y se reconoce como sujeto” (Foucault, 2012, p. 9). Dicho de otra forma, “la manera en que la relación consigo mismo, a través de ciertas técnicas, permite constituirse como sujeto de la propia existencia” (Jiménez, 2012, p. 41). Esto, porque vistas en conjunto, las investigaciones que se han preguntado por la infancia rural desde diferentes ámbitos, parecen no dar cuenta de las propias concepciones de infancia que tienen los niños y niñas. Es decir, no lo han hecho desde las propias voces y actos de los niños; son otros actores, organismos, áreas e instancias, las que han hablado de infancia.

*Licenciado en Pedagogía Infantil, Especialista en Pedagogía, Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesor de tiempo completo Uniminuto, Ibagué. Docente Catedrático Universidad del Tolima-IDEAD. Orcid: 0000-0002-5032-8886. Correo electrónico: danielburitica2@hotmail.com

** Historiador; Doctor en Filosofía y Letras-Historia, Universidad Católica de Lovaina. Profesor titular Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá; Profesor Cinde-Manizales. Miembro fundador Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Orcid: 0000-0002-3661-0586. Correo electrónico: oskaldarri@gmail.com

No es de extrañar, como todo campo de investigación, “el de la infancia está compuesto por enfoques, análisis, estudios y conceptos; por la práctica que incluye un conjunto de acciones, programas y políticas; y finalmente, por una amplia gama de actores intervinientes” (Bustelo, 2005, p. 254).

Para apuntalar nuestra reflexión, en este capítulo, inicialmente se presenta una lista de un rango amplio de temáticas sobre infancia y de los trabajos más representativos en ellas, para centrarnos luego en la infancia rural, con la intención de exponer un estado general de la cuestión y a la vez justificar la importancia de iniciar una investigación sobre la actualidad de la infancia a partir de las voces de los niños y niñas. Así, por ejemplo, algunos trabajos reseñados por áreas temáticas, son: las concepciones de la infancia a través de la historia (Alzate-Piedrahíta, 2004; Ariès, 1987); la historia de la infancia en Colombia (Jiménez, 2008, 2012; Muñoz & Pachón, 1988, 1991, 1996); la historiografía de la infancia en América Latina (Herrera & Cárdenas-Palermo, 2013; Rodríguez & Mannarelli, 2007); la infancia desde el discurso de la Convención sobre los Derechos del Niño, CDN (Asamblea General de Naciones Unidas, 1989); la infancia como sujeto de derechos (Alzate-Piedrahíta, 2003; Barna, 2013; Bustelo, 2005, Lozano, 2016; Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015); la infancia con relación a las formas y pautas de crianza (De Mause, 1991; Escobar-Londoño, González-Alzate, & Manco-Rueda, 2016; Jiménez, 2008); infancia y trabajo (Liebel, 2000); infancia y pedagogía (Escolano, 1980; Runge-Peña, 1999; Sáenz, Saldarriaga, & Ospina, 1997); la infancia como un consenso social (Casas, 1998); las representaciones sociales de la infancia (Alzate-Piedrahíta, 2003; Casas, 1998); niñez y migración (Duque-Páramo, 2011); sociología de la infancia (Pavez, 2012); enfoque estructural de la infancia (Gaitán-Muñoz, 2006; Qvortrup, 1987); la sociología de la infancia (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015; Pavez, 2012; Colángelo, 2003; Chacón, 2015; Gaitán-Muñoz, 2006); las heterotopías sociales para la infancia (Runge-Peña, 2008); la antropología de la infancia (Calderón, 2015; Colángelo, 2003); representaciones políticas de la infancia (Gutiérrez & Acosta, 2013; Rivas, 2014); la infancia como actor social (Duque-Páramo 2010); la infancia desde una perspectiva de pluralidad y diversidad (Colángelo 2003; Skliar y Téllez, 2008); la visión psicologicista y desarrollista de la infancia (Ochoa & Sabogal, 2012); la infancia desde la política pública y las apuestas formativas (Ochoa & Nossa-Núñez, 2013); significados de infancia en el marco de la globalización (De Lourdes et al., 2009); la infancia desde las mediaciones tecnológicas y producciones audiovisuales

(Maestre, 2016); infancia y delincuencia (Valdenegro, 2015); concepción de infancia (García-Botero & Gallego-Betancur, 2011; Jaramillo, 2011; Maneiro, 2011); infancia y participación (Díaz, 2010; Gallego-Henao, 2015; Rubiano-Albornoz, 2010); y por fin, infancia rural (Silva, Silva, & Martins, 2013). Como se observa, hay un vasto trabajo sobre la infancia, las concepciones y la relación de esta con otros ámbitos y campos científicos, lo cual pareciera representar un desarrollo importante para el beneficio de la niñez.

En busca de la voz de los niños y niñas rurales

Existe actualmente una evidente necesidad de realizar investigaciones desde la propia voz de los niños y niñas. En la literatura académica y en las sociedades en general, si bien los niños han sido objeto de un fenómeno de sobre-visibilización y sobre-diagnóstico (Foucault, 2002); paradójicamente sus voces y sus perspectivas han sido ocultadas u opacadas por otras personas, generalmente adultos, que consideran tener más saber, poder o capacidades (Duque-Páramo, 2011, citada por Duque-Páramo, 2013). De tal manera, para este propósito será pertinente ubicarnos epistemológicamente desde la antropología y sociología de la infancia (Calderón, 2015; Chacón, 2015; Gaitán-Muñoz, 2006; James, & Prout, 1997; Mayall, 2002; Pavez-Soto, 2012; Qvortrup, 1987), sosteniendo por una parte que, “la elaboración de trabajos antropológicos con niños y niñas parecen tener una baja producción; sobre todo tomando en cuenta la perspectiva de los niños, lo que hablan, lo que nos dicen, lo que en antropología llamaríamos, la visión emic” (Calderón, 2015, p. 126), en tanto mirar la infancia desde un marco antropológico requiere “comprender que en las sociedades hay niños y niñas, y que son sujetos con visiones, criterios, experiencias, significaciones de la vida por la cual transitan, como lo hacemos todos, y como transita la propia cultura” (Chacón, 2015, p. 148). Se propone que en las investigaciones sobre infancia, en la medida de lo posible, se incluyan las propias visiones de sí de los niños y las niñas, pues, “quienes se interesan en hacer una antropología de la infancia deben analizar muy cuidadosamente el objeto de estudio que intentan abarcar para estudiarla por lo que es, y no por los juicios y prejuicios contruidos de la vida adulta” (Chacón, 2015, p. 149).

2. Se utiliza acá el término campo en el sentido de Pierre Bourdieu (2002).

Por otra parte,

“La sociología de los niños parte de la idea de que deben ser estudiados desde sus propias perspectivas, de que son actores sociales, y la investigación debe enfocarse directamente en ellos, sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias. En el caso de la sociología deconstructiva de la infancia, las nociones sobre niño, niños o infancia son tratadas como formaciones discursivas socialmente construidas, a través de las cuales las ideas, imágenes y conocimiento de los niños y la infancia se comunican en la vida social; también se les ve como agentes sociales activos que moldean las estructuras y los procesos sociales que se dan a su alrededor. (Calderón, 2015, p. 132)”.

En suma, con la sociología se teoriza sobre la infancia y los niños y niñas se asumen como seres sociales con capacidad de agencia; y desde la antropología se busca “interactuar con los niños a través de metodologías que permitan acercar más su conocimiento para poder interpretarlo” (Calderón, 2015, p. 132).

Así las cosas, es indudable que la voz de los niños y las niñas sigue en muchos casos ausente de la producción investigativa, pues aunque sean informantes en los procesos de recolección de datos de algunas investigaciones, al final termina el adulto haciendo interpretaciones sobre lo que éstos dicen; ya no es más la voz del niño, sino, la del adulto que interpreta. La tarea entonces será dar voz a los niños y niñas rurales en su calidad de sujetos, agentes y actores que habitualmente están relegados al lugar de sujetos inmaduros o incapaces e incluso irrelevantes. Esto ha ocurrido especialmente con los niños y niñas rurales.

Importa reconocerlos como niños-agentes y niños-actores que demuestran sus capacidades y dan voz a sus concepciones con el propósito de mostrar cómo se estructuran, reconfiguran y resignifican sus realidades sociales y culturales. Sobre todo sabiendo que “los discursos oficiales, los medios masivos de comunicación destinados a la niñez y hasta las artes gráficas y visuales han sido manufacturados por un mundo de adultos que, en su mayoría, han buscado determinar las experiencias de los niños” (Sosenski & Albarrán, 2012, p. 11).

3. “El punto de partida de la pesquisa antropológica en tanto que punto de vista emic, por decirlo así, sería la meta a alcanzar para el antropólogo, en el sentido de que cualquier cultura constituye un código, más o menos secreto y accesible y cuyo reto para la antropología es lograr su cabal desciframiento. De ahí que conforme avanza el contacto y la relación que traba el investigador con el medio cultural que pretende explorar y documentar, logra acercarse cada vez más al punto de vista de los nativos, pues se deja influir más por la supuesta emicidad que entraña la cultura observada. La concepción de Pike considera el punto de vista emic como una capacidad cultural, una comprensión del mundo y hasta cierto punto una pragmática cultural en el sentido de que los actores —es decir, los sujetos culturales— son competentes para vivir, comprender y hasta justificar el mundo cultural en que se posicionan. Lo emic habla por sí mismo, pues no requiere la presencia de un intérprete disfrazado o no de antropólogo”. Schaffhauser (2010).

Estas experiencias de los niños rurales que posiblemente poco se han narrado, necesitarán empezar a contarse para entender esas nuevas infancias rurales porque “incluso cuando se indaga a los niños y las niñas se advierten concepciones y reflexiones sobre la infancia que develan su representación de lo social” (García-Botero & Gallego-Betancur, 2011, p. 19). Otro aspecto es que “las personas adultas han privilegiado lo que piensan importante de la protección del niño o niña, y han descuidado, voluntariamente o no, garantizar y estimular su libertad de expresión. Su creatividad o su capacidad de tener un juicio sobre el mundo que le rodea podrían verse frenados” (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014, p. 84). Por tal motivo, “explorar concepciones y reflexionar sobre la infancia es una empresa obligada porque a pesar de que hoy es común hablar de infancia y de los múltiples esfuerzos que han realizado organismos internacionales, investigadores y pedagogos, los niños y niñas siguen ocupando un lugar privilegiado en los grupos de los excluidos del mundo” (Rubiano-Albornoz, 2010, p. 297). Por tanto, encontrar la voz infantil de los niños y niñas rurales es tal vez uno de los mayores retos significativos para la investigación actual en Colombia. Así las cosas, comprendemos el concepto concepción como:

Un proceso personal por el cual un individuo estructura sus saberes a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora en la mayoría de los casos durante un periodo amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde, de la actividad social y profesional del adulto; las concepciones personales son la única trama de lectura a la que se puede apelar cuando se confronta con la realidad. (Zimmerman y Gerstenhaber, 2000, p. 125)

Al preguntarnos por las concepciones que sobre infancia tienen los niños y niñas rurales estamos afirmando que estas deben ser “una realidad construida que se configura de acuerdo a una sociedad y a un momento histórico dado, y a la que, conforme a lo anterior, se le atribuyen diferentes imágenes y funciones, y se le dan determinadas valoraciones y significados” (Runge-Peña, 1999, p. 68). Esta realidad construida, igual que las valoraciones y significados, serán las de los mismos niños, pues “pocas son las experiencias donde los niños son escuchados en primera persona. Esto responde a toda una tradición social adultocéntrica de pensar y de acercarnos a la infancia. Lo que está siempre en la base de las interrelaciones con este grupo social son las representaciones de adultos (De la Rosa, 2011, p. 4).

Formas de decir infancia, ¿y la voz de los niños qué?

Son múltiples las formas de decir infancia, esto, teniendo en cuenta que las concepciones sobre ella, “han cambiado según la época histórica que se viva y así mismo, según el sector desde donde se analicen. Incluso en la actualidad, en nuestro contexto, es difícil precisar qué se entiende por infancia (Guzmán-Rodríguez, 2010, p. 15). Bien podría entenderse que “su concepción depende del contexto cultural de la época” (Jaramillo, 2011). Sin embargo, la palabra infancia, tan común para nosotros, comparte una singularidad histórica y conceptual, esta, “se refiere a más de un concepto, es decir, a realidades distintas, que comportan diferentes niveles de abstracción. Ciertamente, todas estas realidades tienen un referente común: los niños y niñas” (Casas, 1992, p. 28). La infancia, en última instancia, es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que son los niños y las niñas concretos (Casas, 2006, p. 29). No obstante, quienes dicen generalmente son los adultos, debido a esto “actualmente, representamos a los niños mediante diferentes discursos que apuestan por saber de ellos, por reconocerlos y por tener sobre ellos un dominio y un control” (Jiménez, 2012, p. 16). También se dice que es:

Una etapa del ciclo vital del ser humano cuyo periodo está limitado a las normatividades de la cultura de origen. Durante este periodo, se pone en marcha una capacidad de agencia que dota de sentido a las experiencias cotidianas por las que atraviesan los niños en el marco de la estructura social. (Quecha, 2011, p. 12)

Por otra parte, si tenemos en cuenta que vivimos en un país tan diverso y multicultural, pero también con tantas problemáticas, “este hecho hace que no se pueda pensar, de un lado, en prácticas y formas de relacionarse con el niño y la niña homogéneos y, de otro, en una sola manera de ser niño o niña” (García-Botero & Gallego-Betancur, 2011, p. 18). Así las cosas, la infancia debe dejar de ser entendida como “un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de infancias, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja” (Colángelo 2003, p. 7). En ese sentido, resulta también decisivo, empezar a “hablar de las concepciones en plural, dado que actualmente, a pesar del fenómeno de la globalización, existen contextos socioculturales muy diversos, que contribuyen a configurar diferentes concepciones de infancia

”(Guzmán-Rodríguez, 2010, p. 21). Por tanto, se habla actualmente de “infancias múltiples” (Córdoba & Acosta, 2017), que tienen intereses, necesidades y problemáticas distintas, que habitan territorios desiguales, que se constituyen actualmente como sujetos diversos, y por tal motivo necesitan ser abordadas desde diferentes miradas que den cabida a posturas no hegemónicas.

La infancia también es comprendida como “una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio” (Alzate-Piedrahíta, 2003, p. 25). Que a la par, ha generado una gran cantidad de, “discursos que le ubican en ciertos contextos, la explican científicamente, la justifican éticamente, y que nos anticipan lo que se puede esperar de ella de acuerdo a los cánones preestablecidos sobre su esencia y sus características” (p. 84).

Si comprendemos que en el concepto de infancia están implícitas las categorías niño y niña, hablar de estas es, mucho más que ocuparse de un grupo humano que se encuentra en una franja de edad determinada. También trasciende el hecho de referirse al objeto del estudio de una disciplina específica. Niño, niña e incluso infancia en tanto conceptos anclados a una estructura mayor, seres humanos, llevan implícita la complejidad para su abordaje (García-Botero & Gallego-Betancur, 2011). De igual manera, hoy “el niño y la infancia se entienden como categorías construidas históricamente, lo que nos abre posibilidades de comprenderlas de modo concreto, en su expresión de vida” (Bezerra, Oliveira, Bezerra, & Féres, 2014, p. 134).

Los estudios sobre concepciones de infancia

Si miramos en perspectiva histórica, podemos darnos cuenta que por ejemplo, en su estudio sobre la infancia bogotana de comienzos y mediados del siglo XX, Muñoz y Pachón (1991) citados por Alzate-Piedrahíta (2003) encontraron que:

El niño era fundamentalmente un don de Dios, y su origen divino hacía que cualquier rechazo fuera considerado un sacrilegio. Ese ser de origen divino venía, sin embargo, cargado de malos impulsos que había que dominar con ternura pero con firmeza y frente a quien no había que claudicar pues cualquier triunfo en este sentido lo llevaría a la desgracia. Aunque el niño era responsabilidad de los padres, era a la madre a quien se le dirigían, casi siempre, los consejos de cómo tratarlo. (p. 58)

Es decir, era la concepción de infancia en la dicotomía divino-demoníaco, con seguridad extendida en todos los países que vivieron la hegemonía moral y educativa del catolicismo. Por un lado el clero-poder intentando domar al niño, por otro, la concepción del niño cercano a lo animal, lo detestable, lo natural, todo esto en un medio donde primaba la naturaleza, incluso “un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones” (Foucault, 2002, p. 13), que padecieron y aún en la actualidad siguen padeciendo en muchos casos. Sin embargo, en muchos casos “marcados como puros y pasivos por esencia, se otorga a los niños el derecho a la protección, pero al mismo tiempo se les niega la capacidad de actuar y la autonomía (Giroux, 2003, p. 14). Desde otro ángulo, que reemplazó o coexistió con la noción católica de infancia, tenemos la noción liberal de infante, sobre la cual Liebel (2000) argumenta que:

Mientras que el niño sea concebido solo como sujeto de derechos, su aspiración a una vida humana digna permanecerá como algo abstracto. Según la Convención, todos los niños tienen iguales derechos. Empero, recién resulta claro cómo tienen que efectivizarse estos derechos y qué dificultades hay que superar a este respecto si es que concebimos a los niños correctamente como hombres que tienen determinados atributos, preocupaciones, ilusiones, opiniones, necesidades, experiencias, etc., que viven bajo determinadas condiciones sociales que les pueden facilitar o dificultar el hacer uso de sus derechos y de realizarse como sujetos. (p. 38)

Otro punto de vista, más contemporáneo, surgido de las nuevas ciencias sociales, lo plantean Escobar-Londoño, González-Alzate y Manco-Rueda (2016), al afirmar que:

En la actualidad, la infancia se viene comprendiendo desde una mirada socio-cultural, lo que lleva a concebir el término de infancias como una construcción social, cultural e histórica que cobra sentido desde el contexto y las realidades cotidianas en las que el niño interactúa con el mundo. Esto pone sobre la mesa una discusión acerca de las prácticas de crianza que se deben desarrollar en el escenario educativo. Estas no pueden homogenizarse sino abordarse desde la diferencia y la interculturalidad, porque cada contexto social y cultural tiene un modo de entender la infancia, el cual está directamente relacionado con la historicidad de dichas comunidades. (p. 68)

En cuanto al reconocimiento de la niñez desde la concepción filosófica y pedagógica, Runge-Peña (1999), plantea lo siguiente:

Rousseau critica a sus contemporáneos y se opone al hecho de asumir al niño como a un adulto pequeño, como un hombrecito. Para él, por el contrario, la infancia es una fase con una dignidad propia y el niño, un ser con sus propios deseos, fantasías y representaciones. Con afirmaciones como esta, plasmadas en su Emilio, Rousseau rompe con una tradición de pensamiento en la que se entendía al niño como un mal necesario, como un perverso, como una masa sin forma. A partir de este autor, la niñez empieza a ser concebida como un estado natural de inocencia y, por tanto, bueno. Para ello, entonces, y como él lo asegura, solo bastaría una ojeada a la naturaleza, ya que esta estaría en condiciones de mostrar que antes de ser hombre se debe ser niño. Así pues, el niño debe comenzar como niño y no como un mal necesario o como un hombre imperfecto. La niñez se torna en una forma de vida propia. En esa medida, Rousseau plantea la necesidad de diferenciar al niño del adulto y de reconocerle a cada uno sus modos propios de ser. Este nuevo planteamiento sobre la necesidad de diferenciación y respeto al niño como niño, lleva inevitablemente a que se centre la atención sobre este último. Surge así un nuevo interés por la niñez: se busca entenderla mejor. Este hecho, que acá voy a designar como el re-conocimiento de la niñez dentro de la pedagogía, lleva en sí una paradoja... En esencia, la paradoja consiste en que se trata de un reconocimiento que deviene en sometimiento y manipulación: al reivindicarse el derecho del niño a ser niño, es decir, al reconocerse la niñez como una fase con una dignidad propia, tal reivindicación lleva al niño al silencio o, mejor dicho, lo calla. Pues, visto de un modo radical, se trata de un re-conocimiento que se hace y justifica, necesariamente, desde el adulto. (p. 75)

La infancia también ha sido definida desde discursos “biologicistas y psicologicistas de base, que asumen al niño como alumno o individuo en desarrollo” (Saldarriaga & Sáenz, 1997, citados por Ochoa & Sabogal, 2012, p. 74). No obstante entender la infancia como “un momento de desarrollo biológico es necesario y no se niega su existencia, pero no es suficiente para comprender todas las dimensiones del fenómeno social de la niñez contemporánea” (Pavez-Soto, 2012, p. 87).

Finalmente, otra mirada la plantea Casas (2006), cuando afirma que “la infancia, en el sentido de conjunto de población de un territorio o sociedad no es solo una realidad observable y objetivable. Es también una realidad representada no solo por cada uno de nosotros individualmente, sino también colectivamente” (p. 29).

Hablar de la infancia rural, y lo rural como territorio

Aunque actualmente podemos evidenciar cómo el territorio rural se ha transformado significativamente en las últimas décadas, se dice que a pesar de esto, “no hay un campo de existencia objetivo para definir lo rural” (Williamson, Pérez, Colia, Modesto, & Raín, 2012). Por otra parte, se ha llegado a afirmar que con la infancia “ha sucedido lo mismo que con la agricultura: no se puede hablar de revolución de la infancia, como no se puede hablar de revolución agrícola..., aunque también se haya intentado hacerlo” (Ariès, 1986). De allí la importancia de realizar investigaciones sobre la niñez rural y preguntarse por las concepciones de infancia que se construyen en sus propias voces y hacer, así como entender la manera en que se constituyen como sujetos y configuran sus realidades.

“Hay diversas infancias siendo tejidas en los territorios rurales” (Silva, Silva, & Martins, 2013), por esto, estudiar las concepciones que sobre infancia tienen los niños y niñas rurales obedece al compromiso social y político de permitir que ellos expresen su experiencia sobre su mundo cotidiano a partir de sus propias voces y sus actos. De igual modo, comprender cómo se constituyen en sujetos y cómo construyen su realidad. Es posible entonces que el mundo rural, tenga otro sentido y otras condiciones de existencia desde las concepciones de los niños, las cuales no hemos reconocido. Todo lo anterior sabiendo que “los distintos sentidos que niños y niñas le dan a la representación de ser niño/niña responden a la particularidad social de ellos como agentes, a su género y a su situación biográfica determinada” (De la Rosa, 2011, p. 4).

Sabemos que hoy en día estamos ante nuevas infancias rurales, mucho más competentes que infancias rurales anteriores en muchos ámbitos, especialmente en cuanto a las nuevas tecnologías, habrá que buscar su comprensión, donde la palabra, como posibilidad de expresión, permita resaltar la condición de niños y niñas rurales como sujetos que construyen su realidad, a través del discurso y de la acción. En ese orden de ideas, “las representaciones adultas sobre la infancia deberán cambiar necesariamente para integrar todas estas nuevas evidencias” (Alzate-Piedrahíta, 2000, p. 9). En el contexto rural las niñas y los niños tienen diversas formas de vivir sus infancias. En muchos casos, son actores y agentes activos que influyen en la organización social de sus familias, vereda y escuela, y a la vez son influenciados por sus demás familiares, vecinos, y en el caso de la escuela por sus compañeros y maestros.

En ese sentido, “los niños realizan una contribución importante para ayudarnos a comprender la naturaleza de la infancia y a solucionar los problemas que afectan su vida y la de sus familias” (Smith, Taylor, & Gollop, 2010, p. 21), y es que, según estas autoras “en el pasado era muy común considerar a los niños como receptores pasivos de la protección y del cuidado de los adultos” (p. 21). Esto tiene que ver también con el hecho de que “en cada contexto histórico y territorial las niñas y los niños despliegan diversas formas de vivir sus infancias, por lo tanto, los modos en que se reproduce el orden social también cambian” (Pavez-Soto, 2012, p. 85). “El movimiento socializador es bidireccional y no solo unidireccional desde la persona adulta hacia las niñas y los niños” (Gaitán, 2006b y Rodríguez, 2000, citados por Pavez-Soto, 2012, p. 85).

Es que de hecho lo rural también se ha vuelto más complejo y difícil de diferenciar de lo urbano: Williamson (2004) nos dice que:

La ruralidad no se define solo por su territorio no-urbano vinculado a la extracción o producción directa de recursos naturales, sino por un área de influencia que se extiende a la vida, cultura, existencia, creencias, economías, política, organización social de los espacios de contacto así como de las poblaciones y dinámicas urbanas, particularmente en ciudades pequeñas y medianas, ampliándose a las condicionantes básicas del desarrollo local y regional. El mundo rural ha cambiado drásticamente y está cambiando aún más. (p. 100)

Desde luego, es evidente que en Colombia históricamente el sector rural ha sido, “un gran productor de riqueza para el país y en el manejo y extracción de sus recursos se ha fundamentado su base económica. Aún hoy día y a pesar de la crisis del sector su importancia es muy grande” (Pérez & Pérez, 2002, p. 45). Sobre todo porque hay una gran tradición rural vigente en la cultura colombiana. No obstante, a la infancia en particular se le han conculcado continuamente sus derechos; los niños y niñas rurales no han tenido garantías sociales, políticas y culturales reales que les garanticen una buena calidad de vida. El sujeto niño-niña rural, ha sido narrado y contado por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados por otro. Aquí entonces, la apuesta será por una posibilidad de dar la palabra a los

4. Aquí se entenderá territorio rural como el espacio geográfico que en nuestro contexto se reconoce con el nombre de vereda, caserío y/o corregimiento. Por tanto, los niños que viven en estos territorios son los niños rurales a los que hacemos alusión en este capítulo.

niños para que muestren sus formas de ver el mundo, sus concepciones y sus maneras de constituirse en sujetos y de construir sus realidades. Otro punto clave es cómo lo rural en cuanto a las formas de organización familiar, social y cultural se conecta cada vez más fácil con la vida urbana; sobre esto Williamson (2004) afirma que:

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de biodiversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen. (p. 93)

Así mismo, Sepúlveda (2015) nos dice que:

Las evidentes transformaciones que se presentan en los espacios rurales producto de las dinámicas económicas globalizadoras ocupan el interés de las ciencias sociales en un intento por comprender y nombrar las constantes mutaciones que allí suceden. El concepto de ruralidad ha estado asociado en términos generales, a la producción agrícola, la baja densidad poblacional y a su dispersión en el territorio; dichas variables se convierten en una generalidad casi universal, pero con el paso del tiempo, se quedaron cortas ante la complejidad de los procesos que se presentan en las zonas rurales. (p. 3)

Es importante comprender también cómo en la actualidad “lo urbano se sigue considerando como el centro, expresión per se de avance, cultura, ciencia y política; por el contrario, lo rural se presenta como periferia, lugar de retraso, barbarie y dependencia” (Páez, Del Valle, Gutiérrez, & Ramírez-Orozco, 2016, p. 12). De igual manera este autor nos dice que:

La representación social sobre lo rural ha estado marcada por imágenes y sentidos asociados al campo como espacio propio para la reproducción de la especie, a través del cultivo de los alimentos requeridos para el sostén de las sociedades, y de la administración de los recursos naturales que el ser humano requiere para sus procesos de desarrollo; sin embargo, en términos sociales y políticos, lo rural y sus habitantes han estado marginados de los grandes centros de comercio y no han formado parte

de los aparatos de poder y toma de decisiones. Y dado que el campo también ha sido usado como escenario propio de las guerras, los habitantes del sector rural —individuos, grupos y familias— han sido cobijados por tales representaciones: se les asignan roles sociales que denotan inferioridad, dependencia, retraso, incapacidad, aislamiento e ignorancia. (pp. 12-13)

Por tal motivo, “hoy más que nunca, lo rural se presenta como una categoría compleja e indeterminada” (Ávila-Garzón, & Vargas-González, 2017, p. 228). Ante este panorama, surgen algunas preguntas para la reflexión y tal vez para dar ruta a algunas investigaciones, por ejemplo: ¿cómo esta representación social de lo rural ha configurado la realidad y la manera de ser niño y niña en este contexto?, ¿esos roles sociales que se les han asignado a los campesinos, cómo han afectado la vida de los niños y niñas?, pero también, ¿cómo influyen los procesos de globalización, la educación, las tecnologías de la información y la comunicación, las prácticas de transmisión, adquisición de normas, valores, conductas y actitudes que operan en contextos cada vez más expuestos a influencias externas a las prácticas familiares y comunitarias, y cómo indirecta o directamente las políticas públicas; sobre todo, en la manera como ellos ven y construyen su mundo?

Todo esto nos reafirma que hay una tarea importante en el tema de los estudios sobre infancia rural, no como un compromiso para el futuro, sino para intervenir la actualidad de la infancia, pues: “la idea de que importa el futuro de los niños es peligrosa desde un punto de vista ético, porque mide el bienestar del niño basándose en su vida futura y no en su bienestar presente. Esta opinión implica no estar interesado en el niño, sino, en los adultos” (Qvortrup, 1992, p. 176, citado por Pavez-Soto, 2012, pp. 87-88).

Reflexiones finales

Es evidente que actualmente, en cuanto a la investigación hay un creciente interés por la vida cotidiana de la niñez, en relación por ejemplo, con las dinámicas y comportamientos familiares, la escuela, la violencia, la inclusión, los estilos de crianza, los juegos, la vestimenta de los niños y las niñas, los espacios del hogar; como el cuarto infantil y los espacios urbanos; como el parque o el centro comercial, los usos de las tecnologías, entre otros, aunque en muchas de las investigaciones se sigue mostrando la visión de los adultos en relación con dichas dinámicas y pocas veces la propia visión de los niños. En tanto, si lo que

se busca es entender el mundo de las concepciones y representaciones que la sociedad ha construido sobre la infancia, necesitamos encontrar esto en la propia voz de los niños. A través de la historia, la infancia ha sido definida de diferentes formas, en distintas sociedades, culturas y grupos sociales. Pero en la mayoría de los casos bajo el estatuto de los adultos. Por su parte la infancia rural, al igual que otras infancias no se adhieren a definiciones unívocas, ya que “están sujetas a un proceso de constante lucha y negociación tanto en el ámbito público (medios de comunicación, política social, ámbito académico) como en el privado” (Pérez-Sánchez, 2004, p. 150).

Los niños rurales necesitan posibilidades para mejorar su participación y construir lo social en sus territorios, ellos, en sus discursos y acciones, en “sus decires y haceres” construyen su realidad y se constituyen como sujetos con capacidad de agencia “generando nuevas maneras de relacionarnos, sobre las que podríamos ampliar nuestro conocimiento y decisiones” (Díaz, 2010). Sin embargo, sobre la infancia en la actualidad, denominada la infancia contemporánea, en la que podríamos incluir la nueva infancia rural, “se trata de una infancia que es transformada pero también transformadora, y que presiona por adquirir nuevos emplazamientos en el interior del núcleo familiar y en la sociedad en general” (Jiménez, 2012, p. 19). En ese sentido, este autor afirma que:

En la actualidad ningún saber disciplinar, bien sea la psicología, la filosofía, el derecho, etc., puede dar cuenta de manera unívoca de qué es la infancia y de quiénes son los niños. Las miradas de borde, que valoran los saberes, los enunciados y los discursos tanto disciplinares como institucionales, y así mismo los propios de los sujetos de saber, constituyen una posibilidad de estudiar de forma innovadora esa temática. (pp. 13-14).

Por tal motivo, lo que está en juego aquí, son las relaciones de poder generacionales en las que lo que piensa y dice el adulto, desde sus diferentes lugares de agenciamiento y a lo largo de la historia de la humanidad, siempre han sometido a la niñez.

Por otra parte, “esta apertura para comprender la infancia en lo rural, dejando de lado la mirada urbanocéntrica y hegemónica, presenta grandes dificultades y desafíos” (Ávila-Garzón & Vargas-González, 2017, p. 228), en este caso, el mayor será encontrar las concepciones sobre infancia rural de los propios niños, al igual que las formas en que construyen su realidad y se constituyen como sujetos, pero sobre todo evitando, “interpretaciones de in-

fancia rurales que limitan su comprensión real como sujetos que se configuran en un tejido de lo simbólico, cultural, económico particular mediado por el escenario biofísico” (p. 267). Finalmente, es necesario desmontar las concepciones de infancia adultocéntricas dominantes y cambiar las miradas que asumen a las diferentes infancias; entre estas la rural, “y levantan modelos ideológicos que se pretende que sean válidos por encima de las realidades heterogéneas que un mapa de las infancias nos pone de manifiesto” (Liebel, 2000, p. 2), en ese sentido la infancia rural se incluye en lo que Liebel denomina “la otra infancia”, cuando afirma que es una tarea que:

Nos convoca a desabsolutizar concepciones dominantes o por lo menos puntos de enfoque que asumen al conjunto de la infancia y levantan modelos ideológicos que se pretende que sean válidos por encima de las realidades heterogéneas que un mapa de las infancias nos pone de manifiesto. Y precisamente reconstruir nuestras representaciones de infancia desde los niños trabajadores y desde la acción social con ellos, nos permite diseñar otra visión de importantes implicancias para repensar el conjunto de la infancia. (p. 2)

Tal es la tarea a la que nos aboca esta revisión de los debates sobre la(s) infancia(s) rural(es).



Referencias

Alzate-Piedrahíta, M. V. (2000). *Concepciones e imágenes de la infancia*. *Ciencias Humanas*, (28), 87-96. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate>

Alzate-Piedrahíta, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.

Alzate-Piedrahíta, M. V. (2004). *El “Descubrimiento” de la Infancia (I): historia de un sentimiento*. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, I(1), 1-11.

Ariès, P. (1986). *La infancia*. *Revista de Educación*, 281, 5-17. http://www.institutoartepilar.com.ar/aportes_2cutrimestre_2010/artvisuales/la_infancia_persp_filos_ped_tp1.pdf

Ariès, P. (1987). *El niño y la familia en el antiguo régimen*. Taurus.

Asamblea General de Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN). <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>

Ávila-Garzón, L., & Vargas-González, J. (2017). *Visiones de la niñez y la ruralidad en las políticas públicas para la infancia de contextos rurales durante los últimos 80 años*. En C. Córdoba-Sánchez, & A. Acosta-Ayerbe (cords.), *Las infancias múltiples* (pp. 227-271). Bogotá, D. C.: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde.

Barna, A. (2013). *Los derechos del niño. Un campo en disputa*. *Boletín de Antropología y Educación*, 5, 21-25.

Bezerra, S., Oliveira, M., Bezerra, Z., & Féres, T. (2014). *A compreensão da infância como construção*. *Revista CES Psicología*, 7(2), 126-137.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor.

Bustelo, E. (2005). *Infancia en indefensión*. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.

- Calderón, D. (2015). *Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia*. Nueva Antropología, XXXVIII(82), 125-140.
- Casas, F. (1992). *Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida*. Anuario de Psicología, (53), 27-45.
- Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Paidós.
- Casas, F. (2006). *Infancia y representaciones sociales*. Política y Sociedad, 43(1), 27-42. <https://doi.org/>-
- Colángelo, M. A. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Infancias y Juventudes. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei.../ponencia_colangelo.pdf
- Córdoba, S. C., & Acosta, A. A. (2017). *Las infancias múltiples*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde.
- Chacón, J. (2015). *Antropología e infancia*. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. Cuicuilco, 22(64), 133-153.
- De la Rosa, M. (2011). *Las representaciones sociales de niñas y niños sobre su experiencia de vida como infantes*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0294.pdf
- De Lourdes, T., Romero, B., Mario, J., Pérez, J., Ramos, L. M., Angélica, M., ... Reyes, S. (2009). *Significados de infancia en el marco de la globalización*, 12(6), 1794-3841.
- De Mause, Ll. (1991). *Historia de la infancia*. Alianza.
- Díaz, S. P. (2010). *Participar como niña o niño en el mundo social*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(2), 1149-1157.
- Duque-Páramo, M. C. (2010). *Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Duque-Páramo, M. C. (2013). *Investigación con niños sobre sus voces y experiencias. Intencionalidades, conceptos, aspectos éticos y métodos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Escobar-Londoño, J. V., González-Alzate, 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*. *A Pedagogical View on the Conception of Childhood*, 47, 64-81.

Escolano, B. (1980). *Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia*. Universidad de Salamanca: Studia Pedagógica.

Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Biblioteca Nueva.

Gaitán-Muñoz, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

Gallego-Henao, A. M. (2015). *Children's participation... Story of an invisible relationship*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>

García-Botero, G. E., & Gallego-Betancur, T. (2011). *Una concepción abierta e interdisciplinaria de la infancia*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 17-25.

Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada, juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.

Gómez-Mendoza, M., & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). *La infancia contemporánea*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(121), 77-89. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1213040513>.

Gutiérrez, I., & Acosta, A. (2013). *El devenir de la representación política de los niños y las niñas*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12(1), 91-102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1214111313>.

Guzmán-Rodríguez, R. J. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Editorial Magisterio.

Herrera, M. C., & Cárdenas-Palermo, Y. (2013). *Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 40(2), 279-311. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/42384>.

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falmer Press.

Jaramillo, L. (2011). *Concepción de infancia*. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1687>.

Jiménez, B. A. (2008). *Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, (35), 155-188. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/18295>.

Jiménez, B.A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Liebel, M. (2000). *La otra infancia: niñez trabajadora y acción social*. Ifejant.

Lozano, A. V. (2016). *El niño como persona y su relación con los derechos del niño*. Revista sobre la Infancia y la Adolescencia, 11, 1-17. <https://doi.org/10.4995/reinad.2016.3867>.

Maestre, L. L. (2016). *La infancia desde las mediaciones tecnológicas y producciones audiovisuales*. F@ro. Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación, 1, 226-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612417>.

- Maneiro, R. (2011). *Un recorrido por el significativo infancia*. Perspectivas en Psicología, 8, 95-100.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. Open University Press.
- Muñoz, C., & Pachón, X. (1988). *Historia social de la infancia. Bogotá, 1900-1989*. Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología, Banco de la República.
- Muñoz, C., & Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Planeta.
- Muñoz, C., & Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Planeta.
- Ochoa, S. I., & Nossa-Núñez, L. (2013). *La infancia desde las apuestas formativas en educación y la política pública*. Infancias Imágenes, 12(1), 70-77.
- Ochoa, S. I., & Sabogal, M. L. (2012). *Una reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en los trabajos de grado de las licenciaturas en educación*. Magistro, 6(12), 71-84.
- Páez, M. R. M., Del Valle, M. M., Gutiérrez, R. M. Y., & Ramírez-Orozco, M. (2016). *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz en Colombia*. Ediciones Unisalle.
- Páramo, M. C. (2011). *Niños colombianos viviendo migración parental*. Agencia, voces y perspectivas. Textos y Sentidos, (3), 7-30.
- Pavez, S.I. (2012). *Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales*. Revista de Sociología, 27(27), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>.
- Pérez, E., & Pérez, M. (2002). *El sector rural en Colombia y su crisis actual*. Cuadernos de Desarrollo Rural, (48), 35-58.
- Pérez-Sánchez, N. C. (2004). *La construcción social de la infancia. Apuntes desde la sociología*. Tempora, 7, 149-168.

Quecha, C. (2011). *Cuando los padres se van: infancia y migración en la Universidad Nacional Autónoma de México*. http://www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/46/03_cuandolospadres.pdf?sequence=4

Qvortrup, J. (1987). *Introduction to sociology of childhood*. *International Journal of Sociology*, 17, 3-11.

Rivas, P. S. (2014). *Infancia: entre la protección y la administración. Reflexiones en torno a las concepciones de la política de infancia desde la perspectiva de derecho*. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 73, 1-9.

Rodríguez, P., & Mannarelli, M. E. (coords.) (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia,

Rubiano-Albornoz, E. (2010). *A la escucha de la infancia*. *Educare. La Revista Venezolana de la Educación*, 49, 297-303.

Runge-Peña, A. K. (1999). *La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano*. *Revista de Educación y Pedagogía*, XI, 65-86.

Runge-Peña, A. K. (2008). *Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 31-53.

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.

Schaffhauser, P. (2010). *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión*. *Estudios de Historia y Sociedad*, XXXI(121), 257-269. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=13715891009>

Sepúlveda, A. I. (2015). *Postulados conceptuales y evidencias empíricas sobre la nueva ruralidad de San Sebastián de Palmitas*. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2609>

Silva, I. O., Silva, A. P. S., Martins, A. A. (orgs.) (2013). *Infancias do campo*. Autêntica Editora.

Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc

Smith, A. B., Taylor, N. J., & Gollop, M. M. (2010). *Escuchemos a los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Sosenski, S., & Albarrán, E. J. (2012). *Introducción. Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/mirada001.pdf>

Valdenegro, B. (2015). *Delincuencia, infancia y alteridad: una propuesta de inteligibilidad*. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1473-1484. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.diap>

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). *Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso*. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544>

Williamson, G. (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136025>

Williamson, G., Pérez, I., Collia, G., Modesto, F., & Raín, N. (2012). *Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche*. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 77-96. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-180>

Zimmerman, M. & Gerstenhaber, C. (2000). *Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial*. En N. Elichiry (ed.), *Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo* (pp. 113-127). Manantial.

Para citar el capítulo:

Buriticá-Morales, D., & Saldarriaga-Vélez, O. (2020). Las concepciones sobre infancia. En busca de la voz de los niños y niñas rurales. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, & Y. Pino (coord. acad.), Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes (pp 86- 109). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).



Capítulo 4

Paz generativa con niños y niñas: Apuesta performativa, política y popular

María Camila Ospina-Alvarado*

Brussels, doctora en Estudios de Medios y Comunicación, Taos Institute-Free University of Brussels, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde.

Sara Victoria Alvarado**

Doctora en Educación, Nova University-Cinde.

Héctor Fabio Ospina***

Doctor en Educación, Nova University-Cinde.

María Alejandra Fajardo****

Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-Cinde.

Introducción

Este capítulo presenta algunas reflexiones teóricas alrededor de la paz generativa que se nutre de lo político, lo performativo y lo popular, como categoría emergente en los resultados de las investigaciones Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz ¹ ; Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas ² ; Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de los niños y las niñas de la primera

* Brussels. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - Cinde. Profesora-Investigadora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Coordinadora nacional de investigaciones del Cinde. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7271-151X>. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

** Doctora en Educación, Nova University-Cinde y Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de São Paulo, Clacso. Profesora-Investigadora y Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0115-8075>. Correo electrónico: s.v.alvarado.s@gmail.com

*** Licenciado en filosofía, Universidad Javeriana. Master en Educación y Desarrollo Social, Nova University-Cinde. Doctor en Educación Nova University-Cinde. Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, Universidad Católica de São Paulo, Clacso. Profesor Emérito-Investigador del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Director-Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Miembro Fundador Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0767-5273>. Correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co

**** Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-Cinde. Co-investigadora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: mafajardo@cinde.org.co

1. Tesis doctoral desarrollada por María Camila Ospina-Alvarado con la tutoría de Kenneth Gergen para optar al título de PhD en Estudios de Medios y Comunicación, en la alianza Taos Institute-Free University of Brussels.

2. Investigación desarrollada por el Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz. Democracia, reconciliación y paz; del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco del Programa Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana. Investigadores principales María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Adriana Arroyo y Jaime Alberto Carmona. En el grupo de co-investigadores se encuentran Héctor Fabio Ospina y María Alejandra Fajardo.

infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo ³ ; “Salir adelante: construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado ⁴ , desde las cuales se posibilita el diálogo entre dos grupos de investigación: Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud y Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Para este fin, será relevante transitar un camino en el cual han surgido otras paces como la paz negativa, la paz positiva y la paz imperfecta, para dar lugar a aquella paz generativa desde la cual las niñas y los niños desde sus primeros años de vida, junto con sus familias y otros agentes relacionales tienen experiencias y saberes para aportar en su construcción, pasando de lecturas victimizantes hacia aquellas que favorecen el despliegue de sus potencias y potenciales.

Por un lado, este tránsito se realizará a nivel teórico retomando las propuestas de autores como Johan Galtung con respecto a la paz positiva y la paz negativa, y como Francisco Muñoz frente a la paz imperfecta. Dicha apuesta teórica se pondrá en diálogo con los avances investigativos del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, específicamente en lo relacionado con la socialización política, la educación popular y las pedagogías críticas latinoamericanas, la hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa y, en especial, con las narrativas generativas sustentadas teóricamente en el Construccinismo Social desde autores como Kenneth Gergen.

Por otro lado, también se privilegiarán las voces de los niños y las niñas y de sus agentes relacionales participantes en los procesos investigativos, teniendo en cuenta que la paz generativa con niños y niñas implica el reconocimiento de sus potenciales humanos y relacionales para la construcción de paz, como nos lo han enseñado décadas atrás los programas Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz; y Convidarte para la Paz (Ospina-Alvarado, Loaiza, & Alvarado, 2016); implica así mismo el fortalecimiento de sus relaciones, la

3. Investigación desarrollada por el Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz. Democracia, reconciliación y paz; del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco del Programa Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana. Investigadoras principales María Camila Ospina-Alvarado y Sara Victoria Alvarado. Entre el grupo de co-investigadores se encuentra María Alejandra Fajardo.

4. Tesis doctoral desarrollada por María Camila Ospina-Alvarado con la tutoría de María Teresa Luna y la co-tutoría de Sara Victoria Alvarado, para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; en la alianza Universidad de Manizales-Cinde.

identificación de la violencia como un elemento externo que afecta a los niños y niñas y sus relaciones, la generación de sentidos y prácticas performativas que crean nuevas realidades incluso en contextos adversos como el conflicto armado, la recuperación y resignificación de las memorias, la orientación a posibilidades futuras que se instauran desde el presente con raíces en el pasado (Ospina-Alvarado, 2015); al igual que la construcción política de nuevas oportunidades para el despliegue de las capacidades con otros y otras, el ejercicio de las titularidades y la transformación de condiciones básicas como la inequidad, la exclusión y la pobreza no solo desde el importante y necesario accionar asertivo del Estado, sino también desde las prácticas educativas y familiares, y desde las experiencias y saberes propios y populares de las comunidades (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado, & Patiño, 2012).

Acercamientos a las Teorías de Paz

Enmarcándonos en el actual contexto colombiano, los sucesos relacionados con la búsqueda de paz a través de acuerdos políticos entre el gobierno y uno de los principales grupos armados ilegales (Farc-EP), y las negociaciones de paz con el ELN, nos dan razones de peso para que renazca la esperanza de poder vivir junto con las próximas generaciones, un ambiente libre de los horrores de la guerra. Sin embargo, como investigadores y al mismo tiempo como agentes promotores de transformaciones sociales, sabemos que no es suficiente un cese al fuego ni una entrega de armas para dar por sentada la construcción de paz, ya que precisamente esta debe construirse teniendo en cuenta expresiones de violencia de tipo estructural y cultural (Galtung, 1998) que se encuentran arraigadas en la cotidianidad y que al ser naturalizadas pueden desencadenar otras violencias más visibles y directas como lo son la guerra y sus expresiones.

En este sentido la paz no se comprende como ausencia de guerra desde un punto de vista negativo, es decir, desde aquello que se cree que no corresponde o que es opuesto a la paz, o desde dualismos que la presentan como la ausencia de violencia directa, o únicamente como la “reducción del sufrimiento u ofensa a las necesidades humanas básicas” (Calderón, 2009, p. 66). Sin embargo, durante los procesos investigativos en mención, en una exploración inicial de los significados de paz se recogieron varias narrativas de niños y niñas que corresponden a esta concepción de paz negativa:

Paz para mí es que no, no hayan guerras, peleas, no hayan conflictos, o sea que sea un país limpio de, de conflictos y qué... y que no los paramilitares, algo así, no ataquen a las personas porque ahí ellos no están haciendo la paz. (Niña 5).

Paz es no secuestrar más gente, no... como le digo yo, no robando más y no matar tanta gente. (Niño 6).

Así mismo, algunas familias se mostraron críticas frente a las implicaciones negativas que la violencia directa, manifestada en los enfrentamientos armados, tuvo sobre sus familias y sobre sus comunidades:

En este momento eso es lo que estamos haciendo. De pronto si no hubiéramos hecho eso nos hubiera pasado lo que le pasó a cierta familia, porque allá hubieron masacres y pues yo pienso que tomamos una buena decisión y pues no tomamos la decisión o sí, porque a veces los vecinos dijeron, no nosotros no nos vamos de acá porque son nuestras tierras, ¿por qué tenemos que irnos? Y pues por haber pensado de esa manera hubieron familias muertas, sí pues eso. (Madre 7).

Esta concepción de paz negativa permitió el surgimiento de la investigación para la paz, de los estudios científicos en torno a la guerra y la creación en 1959 del Peace Research Institute de Oslo, Prio, por Johan Galtung, y con este, el inicio de otras conceptualizaciones alrededor de la paz, como es el caso de la paz positiva. Para Galtung (1969) esta concepción de paz implica la integración y la cooperación de la sociedad en su conjunto para actuar no desde una perspectiva orientada al control y a la reducción de los actos de violencia personal o directa, sino para abordar aquella violencia de tipo estructural que solo puede ser transformada con justicia social, es decir, con la distribución equitativa del poder y los recursos. En este sentido, para este autor, la paz estaría íntimamente ligada no solo con la teoría del conflicto, sino también con aquellas teorías relacionadas con el desarrollo humano y con aquellas investigaciones que desde sus apuestas metodológicas se logren

5. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

6. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

7. Salir adelante: construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado.

conectar con la construcción de paz. En este sentido, algunos niños y niñas expusieron sus concepciones de paz al hablar de los lugares donde ellos y ellas creen que esta se manifiesta, y que al ser interpretadas se ligan con la propuesta de Galtung, al hablar de la importancia de garantizar derechos como la alimentación y la educación para tener una convivencia pacífica:

En el restaurante, pues en la casa muchos no tenemos para comer tanto, y aquí sí, entonces es muy bueno. Es que uno con hambre no tiene paz... Es una cosa que nos calma y nos nutre. ¡Ja!, uno en la casa no puede comer eso tan bueno.
(Niño 8)

La cancha primera y también acá en informática me muestra paz porque estamos compartiendo entre todos los compañeros un lugar, un espacio, entre todos podemos compartir el computador. (Niño 9)

En esta misma línea de ideas una mamá habla de las formas en que su hija actúa para construir paz, desde la generosidad como vía para apoyar a las personas en condición de vulnerabilidad que no tienen garantizados sus derechos fundamentales:

[mi hija] se quita el pedazo de la boca. Por ejemplo, si en la casa nosotros tenemos un plato de comida y ella se da cuenta que el vecino no tiene, ella va y me dice “mami, sáqueme un poquito para llevarle el resto a la señora o la vecina o al niño”, ella es así, o que si ella tiene una prenda y alguien no la tiene, ella se lo quita y se lo da a esa persona. (Madre 10)

Un padre reconoce la paz como garantía de derechos básicos como lo son la salud, el trabajo y la vivienda:

8. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

9. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

10. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

El cambio ha sido genial de lo que estamos ahora, ha sido espectacular, antes estábamos enfermos como de violencia y estábamos mal, no teníamos la vida al 100% y ahora ya estamos bien, y ahora vivimos excelentes, esperamos que el cambio sea totalmente para tener una familia feliz. Ahora tenemos trabajo, tenemos salud, también tenemos amigos, trabajo, tenemos vivienda, tal vez, pues vivimos en arriendo pero vivimos bien en la ciudad, hemos superado todos esos obstáculos y pues eso del pasado eso ya, pues tal vez estábamos mal pero ahora sí ya estamos bien, y eso así. (Padre 11)

Por su parte, Francisco Muñoz (2001) realiza importantes aportes desde su propuesta de paz imperfecta, desde la cual pretende generar comprensiones en torno a una paz inacabada o de carácter procesual que se ajuste un poco más a nuestra realidad de seres humanos, caracterizada por la complejidad de nuestras condiciones de existencia, de nuestro pensamiento y nuestra capacidad de acción. También es interesante su apuesta teniendo en cuenta su intención de partir de bases epistemológicas independientes del conflicto, y por la concepción que desarrolla del poder como aquella capacidad que tenemos todos los seres humanos para transformar la realidad y caminar hacia condiciones más pacíficas, desde la cotidianidad y la vivencia de acontecimientos en los que se ha logrado tramitar los conflictos de forma pacífica o priorizar el bienestar común en lugar del individual. Estos actos a menudo se perciben como actos tan pequeños que se omiten o se les suprime su importante relación con la construcción de paz. Al respecto, los niños y las niñas también aportaron sus sentidos de paz como mediación o tramitación de los conflictos, incorporando procesos de reconciliación:

Me gusta la paz porque me gusta mucho tapar, para uno tener más paz y no tener que pelear y ya, aunque ahora me duele el brazo porque mis hermanos peleando ellos me lo quebraron y yo por meterme a decir paz... vea, ahí quedé. Pero por lo menos no quedaron de enemigos ni entre ellos ni conmigo, eso fue lo bueno. Se perdonaron. (Niño 12).

A mí me pelean y yo a veces me dejo hasta pegar. A mí me pegan y yo no me dejo llevar por las ganas de pelear. Lo que dicen en el colegio es que uno se pone a pelear y lo echan. A mí lo que me gusta es estudiar. (Niño 13).

Estos relatos además de manifestar los sentidos de paz de los niños y las niñas, y las pequeñas acciones que realizan en su cotidianidad para gestionar los conflictos de manera pacífica, también se constituyen en un ejercicio que permite develar aquellas excepciones a la violencia, es decir, aquellos momentos en los que la violencia no ha dominado las situaciones y en los que los niños y niñas han podido cambiar el rumbo de momentos que se tornan conflictivos hacia un estado más pacífico desde sus posibilidades.

Un paso más allá de la Paz Imperfecta: la Paz Generativa

Los desarrollos de las teorías de paz han enriquecido los proyectos de investigación y los demás procesos que desde el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud y los grupos de investigación se han venido desarrollando en torno a la construcción de paz, permitiendo además, poner en diálogo las reflexiones y los resultados investigativos con otros recursos teóricos que privilegian los lenguajes y las prácticas relacionales en la construcción de realidades alternativas, que retoman la relevancia de las potencias y potencialidades de los niños y las niñas en su constitución como sujetos políticos, que presentan a la escuela y a los procesos educativos como acciones populares que aportan a la construcción de paz, y que han devenido en lo que aquí presentamos como Paz Generativa, que consideramos recoge algunos elementos de la paz imperfecta, como lo son la mirada positiva frente a los conflictos y su tramitación por medios pacíficos, las múltiples prácticas cotidianas que aportan a la construcción de las paces en plural y la orientación a posibilidades futuras, pero que se apartan de manera lingüística, relacional, performativa, política, popular, y en últimas generativa, de los modos de nombrar las prácticas y los sentidos de paz como carenciales o deficitarios, desde la metáfora de la imperfección.

11. Salir adelante: construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado.

12. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

13. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

Las subjetividades de los niños y niñas inmersos en contextos de conflicto armado: narrativas generativas y performativas como vía para la construcción de paz. El lenguaje y las relaciones son dos de los componentes fundamentales durante la constitución de subjetividades de niños y niñas, características mediadas por un tiempo, un espacio y una cultura específica. En contextos de conflicto armado, las realidades de la niñez pueden verse definidas por la pérdida, el duelo, el dolor y la tristeza que ocasionan sus múltiples manifestaciones, pero al entender estas subjetividades como indefinidas e indeterminadas se abre la puerta a otras perspectivas que permiten develar los recursos, las potencias y las posibilidades con las que cuentan los niños, las niñas y sus familias para resignificar el pasado con presencia de violencia, transformar el presente y elaborar rutas hacia un futuro inmerso en vivencias cotidianas y relacionales de paz.

Para comprender el lugar del lenguaje en estos procesos, por un lado encontramos sustento teórico desde la terapia narrativa propuesta por White y Epston (1993) que destaca la importancia del lenguaje para darle un significado a la experiencia y para constituir nuestras vidas y relaciones. Desde este abordaje, se propone cosificar o personificar los problemas para separarlos o externalizarlos de las personas y las relaciones y así romper aquellos relatos dominantes que en la vida familiar conllevan a la persistencia del problema. Retomando a estos autores y teniendo en cuenta el impacto que la violencia ha generado en la vida de los niños, las niñas y sus familias, pero también los modos en los que ellos y ellas se han posicionado de manera activa frente a esta, aportando desde sus relaciones a la construcción de paz, Ospina-Alvarado (2015) manifiesta que

La externalización pasa por personificar la violencia como problema, caracterizarla como una entidad distinta al niño y sus relaciones. Del mismo modo, implica revisar los modos —nombrados más adelante como afectaciones— en los que la violencia ha afectado la vida de los niños y niñas, y sus relaciones en su familia y en el centro infantil. A la vez la externalización incluye la revisión de los modos en los que los niños y niñas, sus actores relacionales, y las relaciones entabladas entre unos y otros han dejado de lado la violencia, han logrado evitarla o reducirla. Esto permite identificar que la violencia no es la totalidad de la vida y las relaciones de las que participan los niños y niñas, y comprender que hay momentos en los que la violencia no está presente, llamados excepciones en la perspectiva narrativa. (p. 35)

El ejercicio de externalización ha permitido la identificación de la violencia como un problema externo a los niños y niñas y sus relaciones. Esto se ha favorecido mediante la construcción de la violencia o de don Violencio como un agente externo, con características específicas (Ospina-Alvarado, 2015), como se muestra en el siguiente diálogo 14:

*E: ¿Qué forma tendrá don Violencio?, ¿cómo lo hacemos?,
¿cómo es la cara de don Violencio?, ¿eso qué es?*

Niño 21: El cuerpo.

Niña 2: Los ojos, una cabeza.

E: ¿Cómo son los brazos?

Niño 21: En el cuerpo.

Niño 6: Don Violencio tiene una cabeza grande.

E: Cuéntanos Niño 11, ¿cómo es don Violencio?

Niño 11: Tiene brazos y botas.

En la personificación los niños y niñas identifican acciones que atribuyen a la violencia y que en momentos se manifiestan en sus relaciones 15:

E: ¿Cómo es don Violencio?

Niño 5: Necio.

E: ¿Todo él es una bolita?

Niño 5: Una bola muy grande.

Niño 5: La bola es una cabeza.

E: ¿Esto qué es?

Niño 5: La cabeza.

E: ¿Qué le estás poniendo a don Violencio?

Niño 5: Un brazo.

E: ¿Cómo es don Violencio?

Niño 6: Con brazos, con boca y con ojos.

E: ¿Cómo es don Violencio?

Niño 6: Empuja y le da puños.

14. Investigación Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz.

15. Investigación Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz.

En el marco de los procesos investigativos, los niños y niñas, han manifestado la presencia de la violencia en sus vidas y relaciones en acciones concretas 16:

E: ¿Qué te hace hacer don Violencio?

Niño: Pellizcar

E: ¿Y qué más te hace hacer don Violencio?

Niño: Morder.

E: ¿A quién obliga a hacer eso?

Niño: A los abuelitos...

E: Y qué les hace hacer.

Niño: Gritar.

E: ¿Qué nos obliga a hacer don Violencio que no nos gusta?

Niño: Pegar.

E: ¿Qué te obliga hacer don Violencio?

Niño 11: Empujar.

E: ¿Qué nos hace hacer?

Niño: Hacer llorar al bebé.

Así mismo, identifican la presencia de la violencia en el entorno familiar, frente al consumo de alcohol del padre 17:

Niña 4: Mi papá cuando llega borracho pelea con mi mamá.

E: Entonces don Violencio llega cuando el papá está borracho. ¿Cuándo más llega don Violencio?

Niño 13: Mi papá le pega a mi mamá cuando él está borracho.

Niño 21: Mi papá estaba tomando cerveza, estaba borracho entonces, y mi papá le pegó a mi mamá.

Además de construir la violencia como un agente independiente a los niños y niñas y sus relaciones, dando cuenta de la afectación frente a la misma, la externalización permite identificar las excepciones a la violencia, como vías para la

16. Investigación Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz.

17. Investigación Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz.

construcción de paz (Ospina-Alvarado, 2015). Al preguntarles a los niños y niñas de la primera infancia por los momentos en los que han logrado mantener alejada la violencia, mencionan acciones como no pelear y momentos en los que hay vivencia de paz como las vacaciones o durante la enfermedad 18:

E: Niño 5, ¿tú qué haces para que don Violencio no entre y nos haga hacer eso que no nos gusta hacer?

Niño 5: No hay que pelear.

E: ¿Y cómo haces para que no nos haga pelear?

Niño 5: Cierro la puerta.

E: ¿Y qué más haces?

Niño 5: Nos vamos a vacaciones.

E: ¿A vacaciones?, ¿cuando vas a vacaciones no entra don Violencio?

Niño 5: No. También cuando me enfermo. . .

Así mismo, las familias identifican como excepciones a la violencia la vivencia de valores, el juego y el diálogo 19:

Hoy en día mis hijas no están presentes en la violencia por el motivo que les he enseñado a ser dóciles y que respeten a los demás, ellas su ambiente son los parques, juegan con tierra y son felices. Bueno, no está presente la violencia en mi casa, las he sacado al parque y tampoco, no ha estado presente, porque les he enseñado y les he inculcado que sean amables, dóciles, respetuosas y que cuando algún niño las agrede pues que ellas le avisen a una persona adulta y eso, pero cuando hay digamos personas que se pasan, que son demasiado groseras, sí les he enseñado que no se dejen, entonces les digo, «si les responden con violencia y usted habla y sigue, pues tiene que sacar la mano y también aprenderse a defender», pero más que todo no son groseras, no son violentas. (Madre 19).

En este sentido, se posibilita el reconocimiento de experiencias en las cuales la violencia no ha estado presente, y también, la identificación de situaciones en las que la violencia ha llegado a la vida de las familias pero se ha logrado contrarrestar con acciones de cada uno de los miembros, lo cual conlleva a disminuir sentimientos de culpa y resignificar los hechos vividos (Ospina-Alvarado, 2015). Dentro de los relatos encontramos varias acciones de los niños y las niñas que han permitido que la violencia no entre en sus vidas, entre las cuales cabe resaltar el cumplimiento de acuerdos colectivos frente a la vida en comunidad, como se muestra en el siguiente diálogo 20:

Investigadora: ¿Has visto alguna vez cómo se soluciona un conflicto acá en el barrio?

Niña: ¡Ah!, pues un niño, aquí el otro, el otro niño estaba dejando colar al amigo o al primo, entonces el otro niño estaba viendo y quiere decirle a la doctora, y el niño que dejó colar el otro niño no le quiere decir a la doctora y ahí es el problema.

Investigadora: ¿Y cómo lo resuelven para vivir en paz?

Niña: Pues que el niño haga otra vez la fila a donde estaba, y que no vuelva a colar al otro niño porque así se vuelven un poco de problemas.

Investigadora: O sea que esa es una forma de resolverlos, cumpliendo la regla, ¿cierto?, si la regla es hacer la fila.

Niña: Normal, sin pelear y sin empujar... Que tenga más respeto, que cumple las reglas del comedor o de otro, o de otro, de otra casa o bueno, de otros lugares.

Así mismo, se resalta otra opción relacionada con el acto de ignorar las acciones violentas que buscan provocar y contagiar a otros, no enganándose en el círculo de la violencia. Al respecto una niña habla sobre las cualidades que resalta de su familia 21:

Niña: Que somos muy unidos, y pues no sé, que por ejemplo si una persona de mi familia dice algo malo, pues la otra persona no le pone cuidado y ya.

Investigadora: ¿Y tú crees que esas cosas les ayuda a estar bien?, ¿a superar esas cosas, los conflictos?

Niña: Sí, porque si le buscan pelea, y ella no quiere, no le responde, y entonces pues no pelean y que pelee sola.

Por otro lado, y resaltando también el papel del lenguaje en la construcción de relaciones, subjetividades e identidades, el construccionismo social realiza aportes que conllevan a comprender las acciones humanas y las narraciones en términos relacionales (Gergen, 1996) teniendo en cuenta que

18. Investigación Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz.

19. Investigación Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz.

20. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

“los relatos sirven también como medios críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles en el seno del mundo social” (p. 163). Es así como los relatos permiten visibilizar acontecimientos pasados y generar expectativas para acontecimientos futuros. En el marco de los proyectos de investigación esta cualidad de los relatos fue crucial para favorecer la emergencia de narrativas ya no saturadas por el problema, el déficit o la carencia, sino que permitieron develar recursos y potencias tanto individuales como relacionales que condujeron a las familias junto con los niños y las niñas a alejarse de la violencia y el conflicto armado y que hoy siguen llevándolos a construir futuros con mayor bienestar y calidad de vida. Al respecto, vale la pena resaltar la narrativa de una maestra que habla acerca de un niño en términos apreciativos, transformando las formas acostumbradas en las que se venían percibiendo sus conductas:

Puede ser la edad, [él] tiene catorce años, aparenta diez pero tiene catorce, entonces aparte de eso también la forma como se le va hablando, ellos vienen con cosas muy negativas de la casa y aquí en el colegio reciben cosas también negativas y ves que este refuerzo negativo es horrible, es indisciplinado, guache, bravo, entonces ya empieza uno a darle, a darle cosas positivas, a decirle mirá, esos afectos. El año pasado... se ganó un trofeo de un torneo... él lo cogía, lo acariciaba o sea para él fue un premio grandísimo, ... y ahí empezó a cambiar. También cuando el inicio del año que llegó la otra profe empezó a resaltarle lo bueno, a descubrirle cosas y él fue cambiando mucho y él ya le iba y le contaba a uno ... «profe voy ganando, profe no perdí materias». (Docente 22).

Un aspecto clave para la propuesta de paz que se presenta en este capítulo, es el potencial generativo y performativo que Gergen (2007) resalta en las narrativas y en las relaciones. El potencial generativo se trata de un proceso reflexivo desde el cual es posible resignificar las vivencias asociadas al conflicto armado no solo desde el innegable dolor y sufrimiento que viene asociado a este, sino revitalizando las potencias y oportunidades que como familia, desde sus propios recursos y posibilidades, lograron aprovechar para

21. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

22. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

emprender una nueva vida, en un nuevo territorio y en una nueva comunidad desde donde se han creado lazos y alianzas que hoy les permite pensar en un futuro creativo. Esto implica comprender las prácticas dialógicas que incorporan las relaciones y el lenguaje como generadoras de realidades. Lo que se relaciona con el potencial performativo, entendiendo que el lenguaje es acción, genera prácticas sociales y por ende transforma realidades.

La apuesta dialógica de los procesos investigativos en mención devino en la transformación y construcción colaborativa de realidades alternativas, que retomando la propuesta de Gergen (1996, 2007) permitieron recorrer las situaciones que han venido constituyendo las subjetividades de los niños y las niñas como han sido los entornos de conflicto armado y las situaciones que han vivido hasta llegar a la situación presente, reservando también un espacio para imaginar nuevas versiones de la realidad y de otros futuros deseados.

Es así como es fundamental la apuesta por la deconstrucción de las memorias y la resignificación de las mismas, vinculando el pasado, el presente y el futuro (Alvarado et al., 2012), reconociendo que “La experiencia traumática tiene un carácter inenarrable... tiene que ver con el propio carácter confuso de la experiencia. Con las dificultades para evocarla” (Pérez-Sales, 2004, p. 29). Aún cuando en situaciones con presencia y expresiones de violencia, como lo ha planteado Lykes (2003), emergen grandes silencios que llevan a que la comunidad y, en ella, las siguientes generaciones construyan especulaciones con respecto a lo vivido, consideramos que los silencios frente a las memorias han permitido no revictimizar a las familias y a los niños y niñas, pero han llevado también a que se pierda la identidad colectiva y se olviden las raíces (Ospina-Alvarado, 2015).

Como lo han planteado las familias, las memorias y la evocación de las mismas, es algo que ni la violencia, ni las situaciones vividas les podrán robar, algo que les pertenece y con lo que contarán para siempre:

*Bueno, pues en especial yo recuerdo la última vez que volteé a ver pa' la casa y que quedaba todo: los animales, la casa donde creció, donde viví toda la niñez... quiero llorar... y pues pienso que ese sentimiento pues como que, aunque ya no existe porque ya la casa se cayó, pues ya no está nadie, ya se cayó y ya no existe, pero pues yo la veo como si existiera y pues en mi memoria siempre estará y nunca se olvidará y pienso que es un recuerdo muy bonito que nunca olvidaré.
(Madre 23).*

Para propiciar espacios en los que se evoquen las memorias, sin generar procesos de revictimización, ha sido clave preguntar por los aprendizajes frente a lo vivido y por aquello vivido que no se quisiera olvidar (Ospina-Alvarado, 2015). Así mismo, ha sido fundamental favorecer la articulación de esas memorias, con acciones presentes orientadas a futuros deseados, lo cual se constituye en un gran reto teniendo en cuenta que las situaciones vividas en el contexto del conflicto armado, llevan en muchos casos a la visión del no futuro, las familias saben que viven en el momento, pero no saben qué sucederá más adelante. La apuesta por la orientación a las posibilidades futuras, ha favorecido el pasar de una mirada centrada en la violencia a un camino para la construcción de paz. Muñoz (2001) ha enfatizado en que para construir paz es necesario mirar al futuro, en una apuesta por la regulación de los conflictos por medios pacíficos.

Algunas madres, enfatizan en la importancia del estudio en el presente como una alternativa para la construcción de futuros de paz, alternativos a aquellos que proponen los contextos de violencia:

No quisiera para el futuro la violencia porque quiero y busco la forma de evitar en las diferentes actividades diarias. Tienen que salir y estudiar para prepararse para salir adelante. Pues que del futuro en verdad no quisiera saber prácticamente nada de la violencia, porque pues no es buena ni para mis hijos ni para mí, entonces tratar de tenerlos concentrados en algunas actividades, ponerlos a estudiar, para que salgan adelante y dejen la vida de la violencia atrás. (Madre 24).

Esto se relaciona con la teoría generativa (Gergen, 2007) desde la cual lo generativo se entiende como la “capacidad para retar las supuestas directrices de la cultura, formular preguntas fundamentales acerca de la vida social contemporánea, promover reconsideraciones sobre aquello que se ha tomado por dado, y que, por tanto, brinden nuevas alternativas para la acción social” (p. 62). Este potencial generativo y de transformación, como se verá a continuación, sucede en los niños y niñas en procesos de socialización en los que ellos y ellas asumen un rol activo y desde la agencia.

Socialización política de niños y niñas para la construcción de paz

Durante los procesos de construcción de los sentidos propios acerca de sí mismos, o de subjetividades, los niños y las niñas actúan de manera activa en sus distintos contextos y espacios de socialización al desplegar sus potencias y potenciales tanto con pares como con adultos con miras a la construcción y transformación de realidades, proceso que ha sido denominado como la constitución de subjetividades políticas. Esto implica comprender la realidad compleja en la que transcurre la vida de la niñez colombiana, la cual se encuentra en permanente tensión con los órdenes y las teorías existentes acerca de la socialización, para lo cual es indispensable contemplar aquellos procesos cotidianos e informales donde transcurre la vida y se construye lo público (Alvarado, 2016).

Como se mencionaba anteriormente, el lenguaje junto con la acción son parte fundamental de la condición humana, de la generación de relaciones con otros y de la construcción de historias de vida no lineales ni prediseñadas sino en permanente devenir. Al respecto, al hablar sobre las potencias de una niña de cuatro años, ubicándola desde su capacidad de agencia, una docente comenta: “cuando por ejemplo uno pide alguna colaboración o algo, ella está dispuesta a colaborar y a participar en las experiencias... le falta ser un poco más comunicativa, pero cuando se le da el espacio ella comunica sus ideas”.

Esa posibilidad de acción social desde el agenciamiento se constituye en un aspecto central para la paz generativa teniendo en cuenta el valor que tiene en este caso modificar las prácticas relacionales jerárquicas entre adultos y niños para permitir la emergencia de cualidades y otras perspectivas que ayudan a hacer resistencia a las formas de poder que pretenden homogenizar ideas y actitudes frente a la existencia, frente a lo cual los niños y niñas tienen estrategias que permiten construir relaciones más pacíficas.

*Mamá 26 : Dentro de la casa muchas veces mis propios hijos me han dicho, mamá no haga esto, no te subás, no salgás a pelear, porque hay cosas que ellos le ocultan a uno por evitarle a uno el problema o que se agrande el problema (...)
Y es que ellos a uno muchas veces, ellos a uno le transmiten y le hacen caer en cuenta a uno de muchas cosas.*

Con lo anterior, se resalta la cualidad política que en palabras de Arendt (1998) tiene como fin práctico la conducción de una vida buena y justa, permitiendo así entender las acciones políticas como posibilidades para alcanzar la libertad no solo mediante la posibilidad de elegir sino de trascender lo dado para iniciar algo nuevo. Una madre enfatiza en que para iniciar algo nuevo o transformar las condiciones existentes es fundamental aportar acciones pequeñas y concretas con repercusiones significativas sobre la vida cotidiana:

Mamá 27 : A veces las personas no son muy conscientes de que los cambios grandes empiezan con acciones concretas y que a veces son sencillas, pero en esa acción sencilla tiene mucho, mucho potencial para el futuro, yo escuchaba también como decía una amiga, la disciplina, otro decía la dedicación, entonces todas esas cosas, esas acciones que a veces no creemos que son importantes, son las más importantes cuando queremos transformar, cuando queremos mejorar como familia.

En este sentido, mediante la socialización política se busca una comprensión de los sujetos desde su capacidad para actuar y trazar nuevas rutas que se salen de los moldes predefinidos por las formas dominantes de entender la vida, logrando la configuración de subjetividades políticas que se sustentan ya no en las situaciones de violencia sino en los potenciales para la construcción de paz (Alvarado et al., 2012). Esta socialización política también implica una participación activa en la construcción de lo público, por lo cual se hace imperioso el empoderamiento de las familias, las cuales

han de ser asumidas no solo como problema o nicho reproductor de violencia, sino como instancia primordial para construir marcos de sentido humano que acojan la pluralidad y asuman la indeterminación como principal posibilidad para trans-

24. Investigación Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz.

25. Investigación Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo.

26. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

formar-se y transformar las condiciones internas y externas de inequidad, violencia e invisibilización en las que construye sus relaciones afectivas, procesos comunicativos, estrategias de desarrollo, estructuras de organización, toma de decisiones y relaciones con otras instituciones. (Alvarado et al., 2012, pp. 194-195)

Estos cambios en la familia posibilitan a su vez que los niños y niñas sean reconocidos como sujetos con capacidad de agencia y no solamente como seres dependientes receptores de cuidados. Es interesante realizar un acercamiento a los sentidos que tienen los niños y las niñas de la primera infancia con respecto al derecho a la participación. Observando una imagen que representa este derecho algunos niños y niñas dijeron 28:

Investigadora: ¿Y qué está pasando aquí [en la imagen]?

Niña: Hay una asamblea, de bebés, y está la maestra.

Investigadora: ¿Y este bebé qué está haciendo aquí?

Niño: Está levantando la mano.

Investigadora: ¿Y uno para qué levanta la mano?

Niña: Cuando quiere jugar.

Investigadora: Muy bien, quería hablar y decir que quiere jugar. ¿Y en la casa ustedes pueden hablar?, ¿sí?, ¿cuándo?

Niña: Cuando pido la comida.

Niño: Para que mi papá me regale una mula, a mí me gustan las mulas.

Investigadora: ¿Y tú puedes hablar en tu casa?

Niña: Sí, y mi mamá me regala una moneda para comprarme un chito.

Es así como se evidencia la fusión entre lo social y lo político, según lo propone Arendt (1998). Lo cual conlleva, como lo enfatiza un docente, a significaciones en torno al trabajo conjunto y a la organización, cuestiones que se relacionan directamente con actitudes ciudadanas y democráticas desde las cuales se posibilita la inclusión del otro, reconociéndolo como ser humano que puede aportar y liderar junto con otros.

Docente 29: Si ellos tienen un grupo y no me tienen en cuenta para nada no hay una democracia, porque entonces yo soy, yo quedo como relegado allá en un espacio donde

27. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

28. Investigación Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños y niñas de la primera infancia en el marco del posconflicto/posacuerdo.

no valgo nada como persona, como ser humano, como persona que puedo aportar algo, a mi grupo, a mi comunidad, a mi sociedad, entonces toda acción enmarca una democracia, porque me estoy dando la oportunidad como ser humano de servir, o de poder manejar un grupo, de liderar grupos.

En este sentido, se entiende cómo la política solo puede darse en presencia de otros y otras con el fin principal de mejorar, crear y ampliar formas de vida más dignas, constituidas por sujetos que se reconocen como históricos y como parte de una comunidad que desde la diferencia fortalece el respeto para lograr la vida en común (Alvarado et al., 2012). Es así como se privilegia el lugar que tienen los niños y las niñas en la construcción de lo social, quienes a partir del reconocimiento de sus derechos comienzan a apropiarse de su lugar en el mundo y a participar en la vida común desde sus particularidades, cualidades y experiencias, reconociendo e incluyendo en sus mundos a los otros y otras con quienes interactúan, lo cual les permite la ampliación de un círculo ético que trasciende a la familia y permite la vinculación de pares y adultos cercanos como aquéllos presentes en los contextos educativos y comunitarios con quienes es posible compartir ideas de paz desde la propia experiencia.

Educación popular, una educación para la paz

El potencial de acción de los sujetos, comprendido como una manifestación de la socialización política, permite transformar las condiciones violentas o inequitativas del entorno desde pequeños gestos que se fabrican en la cotidianidad y con los cuales se privilegia el reconocimiento del otro como legítimo, y la diferencia como una oportunidad de rompimiento de la individualidad para dar paso a la pluralidad y la comunidad. Este empoderamiento de la realidad se alimenta de una herramienta conocida como educación popular, desde la cual es posible “contribuir a romper con las cadenas de silencio e impunidad que alimentan los círculos perversos de la guerra en las comunidades” (Alvarado et al. 2012, p. 197), al posibilitar el fortalecimiento de un sentido ético y político que permite pensar y cuidar al otro. Este sentido empieza a vislumbrarse en las narrativas de una docente con respecto a una de sus estudiantes de cuatro años 30:

Docente: Ella es espontánea, colaboradora, muy dispuesta, líder, comunicativa, se expresa muy bien.

Investigadora: ¿Y cómo manifiesta ese liderazgo?

Docente: Tiene siempre la iniciativa, involucra a los compañeros en las experiencias y en los juegos, está pendiente de ellos.

La educación popular se concibe como una corriente pedagógica de corte crítico con más de 50 años de trayectoria, impulsada por Paulo Freire (2009) como un camino hacia la liberación, y a cuya causa se han unido diversas personas, educadores, actores populares, centros de investigación y educativos, organizaciones populares y sociales, entre las cuales cabe destacar el anteriormente denominado Consejo de Educación de Adultos de América Latina, hoy Consejo Latinoamericano y Caribeño de Educación Popular, que conserva la misma sigla (Ceeal) desde el cual se vienen construyendo paradigmas de emancipación y redefiniendo los supuestos políticos y epistemológicos de la educación popular teniendo en cuenta las transformaciones sociales y culturales que se están gestando en Latinoamérica, el Caribe y a nivel mundial (Torres, 2009).

Esta confluencia de corrientes alternativas y construcción conjunta de conocimientos ha permitido forjar un pensamiento crítico en las prácticas pedagógicas que dan cuenta de la riqueza de la interculturalidad, gracias a la sistematización de prácticas y saberes que surgen desde las mismas comunidades y a los logros que se han alcanzado y mantenido a partir de las luchas y los movimientos populares, abriendo un espacio para el florecimiento de otras perspectivas, teorías y prácticas alternativas. En este sentido, la educación popular responde a las necesidades de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, y se orienta hacia el reconocimiento de los sujetos, sus espacios y sus luchas (Torres, 2003), al tiempo que despierta cierta capacidad de acción en asuntos públicos, al trascender el despliegue de la educación desde la institucionalidad y al constituirse a su vez en una resistencia frente a los modelos educativos que buscan la reproducción de los sistemas capitalistas, a los modelos económicos y sociales de carácter eurocéntrico que nos han llevado a interpretaciones distorsionadas de nuestra cultura e identidad, y a las medidas gubernamentales que pretenden acabar con los derechos populares. Un ejemplo de esto, son las prácticas educativas tradicionales, basadas en sistemas que responden a la modernidad y que conllevan a la exclusión y marginación de todo aquél que no responde a los ideales físicos, espirituales y culturales establecidos por las fuentes hegemónicas de poder.

Así, mediante la educación popular se busca una educación mejor con libre acceso al conocimiento, aprovechando las herramientas que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero bien utilizadas y no como instrumentos de adoctrinamiento encargado de formar contingentes para la sociedad del mercado y el consumo (Alvarado et al., 2012, p. 225).

En consecuencia, los campos y las posibilidades de acción de la educación popular son múltiples, logrando desde hace más de cinco décadas, construir un legado a partir de amplias movilizaciones que han motivado a las personas a hacerse cargo de sus realidades entendiendo que sus destinos no están predeterminados y que las opciones de desarrollo humano no responden a los modelos lineales que nos ha vendido la cultura occidental, sino que existen opciones irrefutables de vivir y actuar con libertad, dignidad y justicia social, lo cual resalta el valor político y emancipador de la educación popular con respecto a los modelos y estructuras sociales imperantes (Torres, 1993).

Así, la educación popular se interpreta como una posibilidad para construir nuevos derechos desde la posibilidad de leer la realidad de manera crítica y en esta medida avanzar hacia su transformación (Dussel, 2006). La educación popular fundamenta sus principios educativos en la vasta experiencia de los movimientos sociales de liberación que han luchado por lograr conquistas populares en lo social, lo político, lo económico y lo cultural. Colectivos de maestros, sindicalistas, artistas, políticos, grupos de mujeres, homosexuales, jóvenes, niños y niñas han expresado sus voces de protesta y han realizado acciones políticas en escenarios públicos dando origen a transformaciones en las prácticas ciudadanas e impactando positivamente en la sociedad y las instituciones públicas y privadas para presionar por los cambios que se requieren (Alvarado et al., 2012, p. 226). Al respecto, durante un taller con familias enmarcado en el tema de los derechos, surge la importancia de la unión, la movilización y acción colectivas 30 :

Investigadora: Precisamente la idea de que nosotras estemos aquí reunidas es que podamos generar lazos, compartir experiencias y acompañarnos en los procesos que necesitamos.

Madre: Acá lo que nos falta es unión, porque cuando va una persona sola a hablar (a las instituciones) no le dan los apoyos, pero cuando ven más personas sí prestan atención para las ayudas de los desplazados

En este mismo sentido, una niña habla de la solidaridad y las prácticas colaborativas como posibilidades para tramitar los conflictos desde el diálogo:

Para mí la paz es no tener conflictos, pues en todo el país y ciudades, es prometer con una causa que uno tiene qué colaborar con ella, uno debe siempre de colaborar, así sea un poquito que uno colabore con la paz hay algo, sin tener conflicto con los compañeros, resolver los conflictos, si vemos a alguien que está peleando, que lo resuelvan entre ellos dos, no con golpes sino hablando, para mí eso es la paz. (Niña 32)

Este accionar político se da desde las comunidades, y desde la posibilidad de apertura a un diálogo de saberes entre el mundo académico y el mundo popular (Mariño, 1991, en Torres, 1993), el cual surge en la conflictividad que conlleva la diferencia de cosmovisiones y lecturas de la realidad, pero que se expande para dar cabida al reconocimiento de sentimientos, percepciones, sueños, miedos y deseos, así como a reflexiones críticas que conlleven a la ampliación de sentidos y prácticas sociales que generen interacción y organización comunitaria. Así, por ejemplo, por medio de la Investigación Acción Participativa se favorece la confluencia del sentido común con el conocimiento científico, privilegiando el valor de la participación de los sujetos como miembros activos de las familias y las comunidades, cuyas reflexiones y aprendizajes fueron orientados de forma apreciativa para constituir narrativas que propician relaciones y vidas más pacíficas.

29. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

30. Investigación Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo

31. Investigación Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo.

32. Investigación Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

La construcción de conocimiento y la transformación de prácticas surge con y desde las y los participantes/investigadores, quienes a través de recuperar sus memorias, resignificar el presente y construir sueños de futuro plantean otras verdades diferentes a las dominantes basadas en la violencia y la vulneración que los ubican como víctimas del conflicto armado, posicionándose en cambio como sujetos con capacidad de agencia, decisión y acción (Ospina-Alvarado et al., 2016, p. 274).

En este caso, la resistencia se logra desde la puesta en escena de potenciales colectivos que logran la transformación de la realidad desde pequeños cambios en su cotidianidad, y desde propuestas metodológicas que sean coherentes con las realidades particulares de las comunidades, como ha sido el caso de la hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa como enfoque metodológico participativo propuesto para los proyectos de investigación desarrollados con niños, niñas, familias y agentes relacionales que provienen de contextos de conflicto armado, en torno a la construcción de paz, reconociendo la construcción social de sus identidades y subjetividades, junto a sus recursos y potencias para actuar como sujetos políticos en la transformación de sus relaciones y realidades. En este caso, esta propuesta metodológica.

Surge como respuesta a crisis económicas, políticas y sociales, en medio de las cuales los sujetos buscan puntos de fuga que permitan oxigenar y replantear los discursos y las acciones que se han implementado en el marco de los modelos dominantes de desarrollo. (...) trabajando en la misma dirección con otras propuestas alternativas que han surgido para abordar las problemáticas sociales desde la emergencia de todo aquello que ha sido ocultado o silenciado (Ospina-Alvarado et al., 2016, pp. 271-272).

Es así como esta propuesta se enlaza con las acciones que han estado encaminadas hacia la búsqueda de paz, destacando la concepción que comprende el conflicto como un suceso inevitable en la realidad humana y que por lo tanto puede entenderse como algo positivo a partir de lo cual nace la creatividad conjuntamente con aprendizajes y transformaciones y no como algo negativo que es necesario evitar, así sea mediante medidas represivas y violentas. En este mismo sentido se deslegitiman prácticas violentas que se habían mantenido hasta entonces sobre imaginarios que las consideraban como formas de interacción naturales y necesarias, y se promueve la búsqueda de consensos colectivos que amplían las posibilidades de producción de otras formas de vida.

Reflexiones finales

Los procesos de construcción de paz se encuentran atravesados por las distintas emergencias de perspectivas y acciones que surgen no solo desde el Estado, sino principalmente desde la cotidianidad de los niños y niñas con sus familias, en sus escuelas, en sus barrios y comunidades. Todas estas estrategias y aportes se constituyen en eslabones de una cadena que hoy mantiene a Colombia con la esperanza de lograr la transformación de aquellas relaciones sustentadas en la violencia, el odio y la guerra, hacia aquellas que privilegien el reconocimiento del otro, la otra y lo otro, el valor de la diferencia y las múltiples posibilidades de vida en común desde prácticas respetuosas y pacíficas que buscan resistir a las manifestaciones de la violencia estructural y cultural.

En este sentido, la paz generativa se constituye en un aporte importante para continuar avanzando en estos procesos, al favorecer el reconocimiento de los sentidos de paz que nacen en la experiencia cotidiana de los niños y niñas, quienes comienzan a reconocer sus derechos y su papel como agentes de cambio dentro de sus familias, escuelas y comunidades, y quienes desde sus gestos, acciones y posibilidades dan muestras de excepciones frente a la violencia. Así mismo, del reconocimiento de los sentidos de paz presentes en sus agentes relacionales, lo cual cobra importancia al reconocer el papel central de las relaciones cotidianas en los procesos de construcción de paz.

El lenguaje y las relaciones se constituyen en el eje principal para dar lugar a las transformaciones, teniendo en cuenta que estos son los vehículos que permiten comprender y resignificar las experiencias vividas dentro del conflicto armado no solo desde el dolor y la victimización, sino desde los aprendizajes, las posibilidades y la agencia para el cambio, reconociendo así que la violencia no es intrínseca a sus realidades sino que se trata de una entidad externa frente a la cual se puede actuar e inhibir para que no cause daño. Esto favorece pasar de narrativas hegemónicas acerca de la violencia como el único elemento presente en la vida de los niños y niñas y sus relaciones, permitiendo la emergencia de narrativas múltiples, con final abierto, más cercanas a los modos en los que los niños y niñas y sus familias prefieren ser reconocidos, desde las potencias y potenciales individuales, relacionales y colectivos, en las que la vivencia múltiple de paz, posibilita la articulación entre el pasado, el presente y el futuro, desde memorias que se resignifican y se entrelazan con prácticas presentes desde las que emergen futuros deseados de paz.

Vale la pena mencionar la importancia del carácter performativo y generativo del lenguaje y las relaciones. Aquel lenguaje que más allá de la oralidad, se constituye en los múltiples lenguajes expresivos presentes en los niños y niñas desde sus primeros años de vida, está íntimamente ligado a la acción y en este sentido, construye realidades, no solo las representa en un sentido nominal.

Desde esta perspectiva, se posibilita una comprensión de las formas como se constituyen las subjetividades durante la interacción con otros, otras y con lo otro, proceso durante el cual los sujetos tienen la capacidad para reconstruir sus historias de vida, contándolas desde una perspectiva que permite su reconocimiento como sujetos políticos, que no solo inciden en sus espacios privados sino que al trabajar con otros y otras logran la incidencia y transformación de lo público.

La familia, la escuela y la comunidad se constituyen en espacios fundamentales para la construcción de paz generativa, la cual no solo reconoce el papel performativo del lenguaje, sino la significancia política de instaurar nuevas prácticas desde la acción colectiva y la importancia popular de que dichas prácticas nazcan a partir los mismos sujetos, en apuestas transformadoras que surgen de la socialización política y las prácticas educativas alternativas o populares, que se posicionan de manera crítica frente a los regímenes totalitarios impuestos desde fuera y que reproducen las violencias.

Esta propuesta teórica es el resultado de varios procesos investigativos en torno a las realidades de la niñez en conflicto armado, que además responden a las necesidades colombianas y latinoamericanas por reivindicar las manifestaciones populares que se han generado en forma de resistencia frente a las miradas hegemónicas y dominantes con respecto a lo que significa el desarrollo humano.



Referencias

Alvarado, S. V. (2016). *Socialización política y construcción de subjetividades*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Cinde, Universidad de Manizales.

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., & Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clacso.

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Paidós.

Calderón, P. (2009). *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Revista Paz y Conflictos, 2, 60-81.

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI, Crefal.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Galtung, J. (1969). *Violence, peace and peace research*. Journal of Peace Research, 6(3), 167-191.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz: Gernika-Lumo.

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*.

Universidad de los Andes, Celso.

Lykes, M. B. (2003). *Una re-interpretación crítica del estrés pos-traumático desde una perspectiva comunitaria e intercultural. Psicología social y violencia política*. Siglo XXI.

Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.

Ospina-Alvarado, M. C. (2015). *Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a don Violencio*. En D. Fried-Schnitman (ed.), *Diálogos para la transformación. Experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica* (pp. 34-54). Ohio: Taos Institute Publications.

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo, M. A. (2016). *Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política*. En V. Di Caudo, D. Llanos, & M. C. Ospina-Alvarado (coordinadores académicos), *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 269-294). Cuenca: UPS, Giei, Clacso, Cinde. <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf>

Pérez-Sales, P. (2004). *El concepto de trauma y de respuesta al trauma en psicoterapia*. Norte de Salud Mental, (20), 29-36.

Torres, A. (1993). *La educación popular, entre la esperanza y la incertidumbre*. Cinde.

Torres, A. (2009). *Educación popular y paradigmas emancipadores*. Pedagogía y Saberes, (30), 19-32.

White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

Para citar el capítulo:

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., & Fajardo, M. A. (2020). Paz generativa con niños y niñas: apuesta performativa, política y popular. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, & Y. Pino (coord. acad.), Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes (pp. 110-138). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).



Capítulo 5



Los territorios socieducativos de pobreza y las elecciones familiares de educación para los hijos

Claudia Patricia Uribe-Lotero*

Candidata a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud,
Universidad de Manizales-Cinde.

Introducción

¿Cómo inciden las condiciones del territorio que se habita en la decisión de las familias de educar a los hijos en una institución ajena y distante a ese entorno social? El trabajo que contiene el presente texto, recurre a la cartografía social para aproximarse a la comprensión de los contextos territoriales en que habitan las familias de tres estudiantes del programa educativo de una organización de desarrollo, con el afán de las representaciones familiares del territorio. La propuesta se apoya en los criterios que respaldan la pertinencia del uso de los mapas de la cartografía social para efectos de responder a preguntas que indagán sobre asuntos educativos.

Contexto territorial

Para efectos de este trabajo, la relación entre los individuos y el espacio es la que define el contexto territorial. Es ir de los límites del espacio físico a los límites de las representaciones sociales de los actores sobre ese mismo territorio (Champollion, 2011; Lindon, 2002). Las familias que dan origen al estudio, comparten el espacio territorial con diversos actores: instituciones públicas y privadas, grupos sociales y de servicios que son parte del contexto, con los que establecen relaciones que contribuyen a alimentar el conocimiento colectivo e intersubjetivo que genera el territorio (Algranti, Bruno, & Lotti, 2012). En consecuencia, se busca el entramado de significados que las familias le asignan al espacio físico en que habitan como efecto de la interacción permanente con los cambios que se suscitan en las dinámicas de los actores, que son a su vez las que le confieren el carácter al territorio y que se revelan en la construcción simbólica o social de la relación entre cultura y espacio que realizan los protagonistas (El Berre, 1992, cita-

1. Este artículo es producto del proyecto de investigación semillero Cartografía socio-pedagógica de territorios socio-educativos adversos en la convocatoria de la Universidad Casa Grande, 2016-2017; dirigido por Claudia Patricia Uribe-Lotero y con la coparticipación de Diana Donoso y Alfredo Ramírez.

* Psicóloga, Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación Superior, Universidad Casa Grande. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora-Investigadora y Directora de Investigación, Universidad Casa Grande. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0884-4251>. Correo electrónico: curibe@casagrande.edu.ec

do por Champollion, 2011). Como señala Pfeilstetter “la esencia del término territorio en cuanto a sus implicaciones teóricas, es su indefinición y variabilidad. Ese significado vacío se puede llenar, según las orientaciones teóricas diversas, con todo tipo de visiones sobre la estructura social” (2011, pp. 4-5).

Construcción social del territorio

El conocimiento colectivo, que es una manifestación de cómo las personas construyen socialmente el territorio habitado, “incluye formas de concebir la vida, el trabajo, la familia, el futuro o el pasado, formas de concebirse a sí mismo (identidad)” (Lindón, 2002, p. 32). Permite asimismo un acercamiento a procesos de identificación, apropiación, rechazo de los actores hacia el territorio, así como a las modificaciones que expresan como resultado de las interacciones, en la construcción personal y colectiva de los planes, visiones, ideas con que llegaron a habitar el espacio físico (Lindón, 2002; Pfeilstetter, 2011).

Herrera-González, J. D., & Flores-Hinojos, I. A. (2005) sostienen que “ha habido, así, un giro en el objeto de las ciencias sociales” (p. 1).

Ha empezado a considerarse en relación al tejido que conforman las representaciones que los sujetos tienen del mundo que habitan. Lo importante ahora tiene que ver con esa amalgama de relaciones en la que la construcción de lo social aparece más ligada a la cultura y al mundo de la vida de los sujetos. (p. 1)

El espacio, el contexto, el territorio pasan de ser pensados como algo objetivo a ser entendidos como una experiencia. En consecuencia, la experiencia social se manifiesta en las representaciones del territorio de quienes hacen parte de ella, que viven esa vida cuyas prácticas sociales se representan en el lenguaje que expresa la experiencia y que se refleja en las relaciones que se establecen en el territorio.

Cartografía social, representación de la realidad

Recurrir a la cartografía social para acceder a las características de los contextos territoriales de residencia de las familias de los alumnos que son parte del estudio, como un recurso de aproximación a la comprensión de las condiciones que dan origen a las decisiones familiares de llevar a los hijos a

instituciones educativas fuera de los territorios que habitan, fue resultado de la necesidad de contar con un recurso que permitiera un retrato temporal de las vinculaciones intersubjetivas de las familias con esos territorios y contextos.

Entendida como un mapa social o socio-grama, se plantea como recurso metodológico, que, a partir del carácter colectivo que debe primar en la reconstrucción del contexto social del territorio a través de mapas, permite acercarse a los diversos entendimientos que tienen sobre el territorio quienes lo ocupan (Barragán, 2016). Una de las virtudes de la cartografía es la capacidad que tiene de mostrar las diversas relaciones que se dan entre los integrantes de una comunidad en particular, en este caso en torno a la educación. La construcción colectiva de los mapas que componen una cartografía social trasciende el resultado físico que refleja las características de las relaciones hacia el descubrimiento de los saberes que emergen de la reflexión del trabajo compartido, que posibilita las interpretaciones sobre los sentidos que se le atribuyen a la realidad que se habita.

Los ejercicios que persiguen entender la vida social contemporánea, cada vez más territorializada y básicamente contextualizada, ponen de manifiesto la limitada capacidad de las herramientas tradicionales de las ciencias sociales para lograrlo. La descripción del contexto territorial ha dado paso al uso de otros recursos para acercarse a las representaciones que los habitantes tienen del territorio. La cartografía social surge como una posibilidad para comprender la realidad social que se manifiesta cada vez menos estable y predecible. Como una manera de dar cuenta de las experiencias que el mundo inmediato, entendido como el territorio donde se manifiesta la vida social, se constituye como referente de la realidad. Es decir, para entender la realidad social se requiere entender el espacio, la ubicación y el contexto en que se lleva a cabo dicha realidad.

El espacio social es, fundamentalmente, un espacio que se construye mentalmente desde el propio recorrido que se hace a través de él mismo. El espacio entonces, no es un espacio homogéneo, un espacio objetivo, sino, ante todo, un campo de experiencia que se revela desde la trayectoria de movimiento y no como representación universalmente dada. La cartografía social intenta rescatar las formas en que fluyen las relaciones entre los distintos integrantes de la realidad social para dar cuenta de la diversidad de lo cotidiano que reconfigura la vida de las personas y los significados que les atribuyen (Serres, 1995).

El proceso a que da lugar la cartografía social, es inherentemente subjetivo y cualitativo porque parte de las vivencias de quienes participan de las relaciones hacia las interpretaciones y lecturas que les asignan, que son recogidas por el investigador. De igual modo los resultados se someten al escrutinio de un lector con perspectivas propias acerca del territorio, que se permean en la apreciación final del mapa social; “reciben un significado dependiendo de la personalidad del lector, que tiene un papel muy importante en el proceso de comprensión y en la memorización de las representaciones” (Habbe-gger & Mancila, 2006, p. 4). La confluencia de tantas miradas y perspectivas personales sobre el mismo territorio, hace de cartografía social un ejercicio en esencia flexible que admite la inclusión de múltiples aspectos en el estudio de las relaciones presentes y contextualizadas dentro de un espacio físico.

El análisis de los resultados producto de la cartografía, permite apreciar las condiciones que nutren las relaciones sociales en el territorio, las presentes o ausentes, las que encierran potencial y de manera especial las manifestaciones de vínculos y conflictos entre los actores. Sobre las situaciones que acercan o distancian a quienes comparten un territorio, la cartografía social permite mapear las condiciones generales o específicas desde las fricciones, el silenciamiento y las identidades que permiten comprender los nexos que se dan entre el grupo (Habbe-gger, & Mancila, 2006). Por mapa de redes se entiende la representación de los vínculos (de cualquier naturaleza) entre los actores del territorio; también se lo podría definir como mapa de actores. Según Algranati et al. (2012) “un actor social es un —otro— con quien nos encontramos en una relación de interacción en un escenario concreto” (p. 4). Puede ser tanto un individuo como un grupo, organización o institución de cualquier tipo, lo que interesa a la cartografía es “su posición particular en ese escenario, su papel o rol —lo que hace o podría hacer en el— y sus propósitos o intereses respecto de ese escenario o lo que se procesa en el” (Algranati et al, 2012, p. 4; Robirosa, 2006).

Los tipos de cartografías que proponen Barragán y Amador (2014), reflejan la versatilidad y la capacidad transformadora que tiene esta herramienta para ubicar varias dimensiones de una realidad en un mismo mapa. Al clasificar las cartografías colocan el acento en la comprensión de situaciones problemáticas de una comunidad; en las relaciones de vínculo o ruptura que establecen las poblaciones con la naturaleza al interior de los territorios, con independencia de los límites de tipo político-administrativo. Conectan la temporalidad con las relaciones de la comunidad, al indagar en la memoria colectiva de un grupo para comprender el presente de una situación y proponer posibilidades futuras.

Cartografía social y educación

La capacidad de la cartografía para retratar de manera flexible diversas realidades sociales, hace que sea un recurso potente para acercarse a las relaciones que se tejen en los territorios educativos, sea un aula de clase o un vecindario. Sin embargo, el conocimiento y uso de las posibilidades de la cartografía con fines educativos está todavía en un estado germinal. Además del resultado físico, los mapas entregan información cualitativa que da cuenta de las representaciones que los actores hacen del espacio físico en relación con lo educativo y/o pedagógico en un contexto particular específico, como puede ser un barrio “a partir de los mapas de primer orden, realizar análisis y aproximaciones conceptuales a distintos temas de estudio”. La cartografía social aplicada a la educación ofrece la posibilidad de territorializar las demandas y necesidades de mejoramiento educativo sobre la base de cómo se representen los distintos agentes implicados en la educación (Valderrama-Hernández, 2013). Finocchio (2010) reconoce que con la herramienta metodológica mencionada “se han podido observar ciertos entretejidos y recreaciones culturales que expresan singularidades socio-históricas nacionales que redefinen a las culturas escolares y hacen que no sean lo mismo en Venezuela, Brasil, Chile, Argentina o Uruguay” (p. 75). Esto pone de manifiesto que la cartografía social es útil para visualizar qué papel juegan las instituciones educativas en la vida de las personas. Estos retratos simbólicos resultan de utilidad para identificar posibilidades de cambios consistentes con el contexto en que se inscribe el sistema educativo.

Territorio, dimensiones y posibilidades educativas

La exploración de las condiciones de los territorios es la base para la configuración de los mapas socio-educativos de cada familia. Brinda elementos para comprender, en las representaciones de las familias, los aspectos claves de la decisión de enviar a los hijos a la institución educativa fuera del espacio que habitan. La exploración contempló las alternativas de participación e interacción que ofrece el territorio a sus habitantes. Se consideraron tres categorías cualitativas, participación de la vida social y política, participación de la vida económica y participación de una identidad cultural (Narayan, 2000a; Sen, 2000; Wacquant, 2014).

Participación de la vida social y política

Las probabilidades de las familias de disponer de formas de participar en la vida social y política son indicadores de la presencia o ausencia de la institucionalidad para atender a las necesidades básicas de la comunidad. El ejercicio de la libertad sin restricciones y el acceso a la participación social, política y económica, son condiciones que dan cuenta de la presencia o no en las comunidades pobres de esperanza y capacidades frente a la marginalidad (Narayan, 2000b; Sen, 2000; Wacquant, 2014). Dentro de esta categoría se incluyen el acceso a los servicios educativos, de salud, de seguridad y orden ciudadano.

Participación de la vida económica

Otra categoría que se incluyó es la participación en la vida económica. Esta apela a las posibilidades de las personas de participar en la negociación de los términos de las relaciones laborales. Es decir, explora la presencia de condiciones que dificulten o faciliten el acceso al mercado de trabajo. Este aspecto también contempla las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo en cuanto horarios y jornadas, salarios en referencia a los establecidos, préstamos y restricciones para acceder a los beneficios laborales legales (Narayan, 2000a; Sen, 2000). De la participación en la vida económica se desprende el capital físico de las familias. El acceso o no a vivienda propia, la presencia, ausencia o difícil acceso a la vivienda permite comprender cómo se manifiesta la libertad de las familias de participar en los mercados habitacionales.

Participación de una identidad cultural

Participar de acciones que permitan mantener y consolidar la identidad cultural de las familias es una forma de antídoto contra el desarraigo frecuente producto del desplazamiento de los lugares originarios o de sectores dentro de la misma ciudad. Los rituales tradicionales, celebraciones, festejos y demás vínculos sociales constituyen recursos de gran importancia dentro del capital social que genera bienestar familiar (Thorpe, 2007). La participación en acciones que conservan o consolidan la identidad cultural, contribuyen a mantener unidas a las comunidades y es una fuente de bienestar para las personas.

Capital Social

Las restricciones de diverso orden de las familias para acceder a las formas de participación e interacción mencionadas, las suplen con lo que se denomina como capital social. Narayan (2000a) lo define como “los beneficios de pertenecer a una red social. El acceso a recursos adicionales a través de conexiones sociales que permite a los pobres atender sus necesidades” (p. 56). La familia, nuclear y extendida, constituye el principal capital social que se puede contar y permite la satisfacción de las necesidades básicas y la posibilidad de la participación social, política, económica y cultural. En la red familiar, los beneficios que adquiere un miembro del grupo se extienden a los demás integrantes, lo que le da un carácter altamente oscilante y de reciprocidad.

Metodología

La investigación indaga por los territorios de habitación de las familias de tres alumnos de la institución educativa de una organización de desarrollo, que admite exclusivamente a estudiantes de zonas urbanas populares de Guayaquil-Ecuador donde reside gente en situación de pobreza. La institución, que cuenta con aproximadamente 450 estudiantes de la procedencia mencionada, se ubica en un sector de importante actividad socioeconómica de la ciudad. Es precisamente la diferencia esencial entre el territorio de ubicación de la institución y los de residencia de los alumnos, a la que se suma la distancia física entre ambos entornos, las que provocan la pregunta por las condiciones socio-educativas de los contextos en que viven las familias, los tipos de relaciones que establecen y la implicación que tienen estas circunstancias en la decisión de educar a los hijos fuera de esos contextos. Además, el contraste entre la ubicación de la institución educativa y las viviendas de las tres familias remite a la política de sectorización escolar establecida en el Artículo 155 del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011), que faculta a la Autoridad Educativa Nacional para llevar a cabo el proceso de inscribir, asignar cupos y matricular estudiantes del sistema educativo fiscal bajo “el principio de acercar el servicio educativo a los usuarios” (p. 46). Desde una perspectiva de política educativa, la cartografía también describe la opción de las familias de no acogerse al proceso regulado por la ley de asignación de matrículas a una institución educativa cercana a su domicilio.

La herramienta de la cartografía social fue utilizada para responder al objetivo investigativo de conocer la forma en que las familias describen el contexto socio-educativo de los lugares que habitan como posibilidad de educación para sus hijos. Las familias participantes fueron seleccionadas con base en dos criterios: vivir en zonas caracterizadas por estar en condiciones de pobreza y la disponibilidad de participar en la investigación, y por el carácter esencialmente subjetivo de la cartografía socio-educativa de los territorios de residencia de los alumnos que tiene el propósito de acercarse al mundo de los sujetos investigados para entender, describir y explicar fenómenos sociales desde el interior, analizando las experiencias desde el mundo íntimo de las personas involucradas, como corresponde al enfoque cualitativo de investigación (Flick, 2008).

El rasgo de flexibilidad de la cartografía social hizo que se la considere como el recurso más idóneo para estudiar las condiciones socio-educativas de los territorios. La cartografía es provechosa porque permite identificar simultánea y espacialmente los siguientes aspectos: “(1) Ideología (creencias, fe, culturas...) o macrosistema; (2) Instituciones (escuela, iglesia, trabajo, administración) o exosistema; (3) Relaciones (amigos, familia, deporte, educación...) o mesosistema; (4) Mismidad (Yo: la dimensión estructural del ser, lo que perdura a pesar del tiempo) o microsistema” (Valderrama-Hernández, 2013, p. 61).

De otra parte, la cartografía socio-educativa se utilizó para comprender la realidad social presente a partir de ahondar en la memoria colectiva de los tres grupos familiares, lo que permite denominarla como temporal-social, según la propuesta de Barragán y Amador (2014). Como producto de la indagación, surgieron los actores, las relaciones sociales, los conflictos de la cultura, instituciones y otros vínculos que han tenido las familias en los territorios.

Los mapas que reflejan la cartografía socio-educativa de los territorios de las familias del estudio permiten apreciar, además de los diferentes niveles del sistema al que alude Valderrama-Hernández (2013), los momentos en que se dieron los movimientos de residencia que han efectuado las familias y las instituciones educativas a las que han asistido algunos de los miembros del grupo familiar. En este sentido, los mapas operan como una representación visual de la vida familiar, facilitan la identificación comprensiva de las condiciones decisivas que motivan la movilidad familiar y el tipo de relación que establecen con la educación.

Para retratar gráficamente las cartografías trazadas en los territorios de las familias, se les asignaron colores por familia para identificarlas y diferenciarlas en los mapas. Los colores elegidos por grupo familiar fueron morado, verde y azul. Para facilitar la lectura de los resultados, la clasificación por color fue codificada de la siguiente manera: M (morado), V (verde) y A (azul).

En la tabla 1 que se presenta a continuación se detallan la composición y rasgos de las tres familias participantes:

Tabla 1

Estructura de las familias que participaron de la investigación

Código	Miembros	Ubicación/Descripción
Familia Morado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Madre Morado, 48 años. 2. Padre Morado, edad desconocida. 3. Hija Morado 1, 33 años. 4. Hijo Morado 1, 29 años. 5. Nuera Morado, edad desconocida. 6. Nieto Morado, edad desconocida. 7. Hijo Morado 2, 23 años. 8. Hijo Morado 3, 20 años. 9. Hija Morado 2, 19 años. 10. Hija Morado 3, 15 años. 	<p>Cooperativa Las Rocas, sector Mapasingue.</p> <p>La familia reside en una vivienda mixta, hecha con madera y cemento, a excepción de Padre Morado quien se divorció de Madre Morado. Un hijo tiene Síndrome de Down. Hija Morado 2 es bachiller mientras que Hija Morado 3 cursa el décimo año de educación general básica.</p>

Código	Mienbros	Ubicaión/Descripción
Familia Verde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Padre Verde, 44 años. 2. Madre Verde, 35 años. 3. Hija Verde 1, 17 años. 4. Hija Verde 2, 15 años. 5. Hijo Verde 1, 4 años. 	<p>Guasmo Sur.</p> <p>El Padre Verde tiene 3 años de desempleo. Trabajó como transportista público pero perdió parcialmente su visión. No tienen una fuente estable de ingresos. Las Hijas Verdes 1 y 2 estudian en la institución educativa.</p>
Familia Azul	<ol style="list-style-type: none"> 1. Madre Azul, 52 años. 2. Padre Azul. 3. Hija Azul 1, 27 años. 4. Hija Azul 2, 26 años. 5. Hijo Azul 1, 19 años. 6. Hija Azul 3, 15 años. 	<p>Mucho Lote-Bastión Popular. Anteriormente vivieron en Las Orquídeas, Los Vergeles y Colinas de la Alborada.</p> <p>Madre Azul y Padre Azul están separados. Repentinamente la familia se encontró en una situación de pobreza extrema. La Madre asume el rol de jefa de familia y es la cocinera de la institución educativa. Hijo Azul 1 es bachiller de la institución mientras Hija Azul estudia allí.</p>

Resultados

Para entender la participación del territorio en la vinculación de las familias con la institución educativa, se presenta como primer resultado el mapa en que se aprecia la ubicación de los sectores en que habitan las familias en relación a la institución, marcado en el mapa con las letras: UEFCVB. Así, en la figura 1 que se presenta a continuación se presenta el Mapa de la ubicación de las tres familias y la Unidad Educativa UEFGVB (Ramírez-Raymond, 2016).

Figura 1

Mapa de la ubicación de las tres familias y la Unidad Educativa UFGVB



Descripción de los territorios familiares
A continuación se describen las condiciones familiares y territoriales de las familias de los tres alumnos que integraron el estudio: Familia M, Familia V y Familia A. La descripción se realiza en función de las categorías cualitativas que se eligieron para configurar los mapas socio-educativos. Adicionalmente se incluye la historia escolar de cada una, con los motivos que emergieron para explicar las elecciones de

institución educativa para los hijos. Se elaboró un mapa por cada familia que muestra la relación espacial entre la historia escolar y el lugar de residencia.

Los territorios

Las características de los sectores urbanos populares y de las viviendas en que habitan las tres familias, son propias de las zonas de la ciudad que se consideran de pobreza, cuyos inicios fueron procesos de invasión de tierras. Durante años, los cambios urbanísticos son casi nulos, a pesar de los incrementos en la población y en instituciones de diverso tipo.

Los residentes en las casas de las familias que integran el estudio son numerosos: bien sea por los que integran el núcleo familiar básico o porque se acogen a la categoría de familias ampliadas, como se aprecia en las siguientes descripciones:

La casa en la Cooperativa Las Rocas, propiedad por 28 años de la familia de nueve miembros, es de construcción mixta —caña y cemento—. La hija describe su sector como “una loma y que hay algunas casas bien hechas y otras que son de caña o madera”. Menciona que hay estructuras que se han caído pero nadie se ha responsabilizado en arreglarlas. Las calles son de tierra y angostas; que no pueden acceder servicios de atención o rescate para emergencias. Hasta antes del 2014 carecían de agua potable y alcantarillado.

El lugar de habitación de otra familia denominado Guasmo Sur, es un sector conocido como la Playita del Guasmo, cercano a la desembocadura del río Guayas en el puerto marítimo. La casa propiedad de los abuelos maternos de la familia, ha sido su única residencia por 20 años.

En la casa vivían muchos familiares. Toda la familia tenía que dormir en una misma habitación. Paulatinamente el número de residentes disminuyó, algunos migraron o cambiaron de lugar de residencia.

La tercera familia vive actualmente en una casa facilitada por un programa de vivienda popular en alquiler, luego de residir en múltiples locaciones por diez años en que la condición económica impedía establecerse en un solo lugar.

La inseguridad y el consumo público de sustancias ilícitas son factores que se atribuyen a todos los sectores:

- El sector se ha vuelto inseguro en relación a cuando recién se asentó ahí, era tranquilo; uno podía estar con las puertas abiertas pero ya no.*
- A veces cuando llegamos con mi papá a la casa, hay unas personas fumando sustancias psicotrópicas y todo eso en la escalerita que está por mi casa o en la noche también van por ahí a fumar.*
- Ya la estación prácticamente la habían tomado, estaba copada de chicos que habían usado la H y otro tipo de drogas, tal vez por el nivel socioeconómico la situación de las personas como que se acostumbran a vivir con eso y no se dan cuenta.*
- Se sentía peligroso en ese tiempo, en la última zanja siempre se encontraban cadáveres ensacados.*

Las relaciones con los territorios varían en función de las etapas e intereses de los integrantes de las familias:

- Cuando era una niña, junto con mi hermana, salía a jugar con sus vecinos pero que ahora ya hemos crecido y como que eso se acabó.*

Participación de la vida social y política

El acceso a los servicios públicos es importante dentro de la construcción de la territorialidad de los informantes. Según la Madre Morado, el Municipio ha prometido obras públicas en Las Rocas que nunca se concretaron.

La informante reporta de funcionarios municipales que vienen a levantar información, pero no regresan. Las promesas no cumplidas generan sentimientos de felicidad y abandono:

Uno se contenta porque dicen vamos a hacer por aquí una escalinata, vamos a pavimentar, lo único que hicieron fue ponernos el agua potable y el alcantarillado. Eso fue hace dos años. Y la luz que ahora último pusieron, ahora sí ya tenemos luz. Eso es mejor porque antes se subía desde la Martha un cable común y corriente y de allí se cogía la luz. (Madre Morado).

La atención que reciben las familias en los servicios de seguridad social y salud, también remite a las condiciones de vida que ofrecen los territorios: “Hay buenos doctores, sin embargo hay otros médicos que son demasiado, no sé cómo. Cuando uno es pobre lo miran abajo” (Madre Morado).

Las estrategias gubernamentales de compensación solidaria y las prácticas de participación social se manifiestan en la apropiación y usos de derechos por parte de las familias: “Cuando no soy bien atendida llamo para notificar del mal servicio” (Madre Morado).

El bono solidario para los hijos hasta los diez años, es un servicio público gubernamental destinado a los pobres, a modo de subsidio de compensación, al que acceden las familias. Otros servicios privados de compensación a la pobreza provienen de organizaciones internacionales ² y locales por medio de becas o padrinazgos educativos, que llegan a constituirse en pilares para los logros futuros de los hijos.

Participación de la vida económica

El eje de la participación en la vida económica familiar reside en la atención a la seguridad alimenticia, que es producto de la participación de varios miembros del grupo familiar que trabajan bajo condiciones diversas de estabilidad laboral.

2. Children International fue referida por dos familias.

En la Familia Morado, los tres hermanos mayores, sobre todo la hija, asumen los gastos alimenticios. Antes no era así; la madre y la hija mayor, cuando era menor de edad, se vieron en necesidad de hacer trabajo remunerado del hogar para la alimentación.

Por otra parte, las respuestas de las Familias Verde y Azul retratan las trayectorias de familia para ganar dinero y asegurar su salud, alimentación y supervivencia en general. La adversidad, desde el trabajo informal, el exceso de gastos, hasta la discriminación laboral por tener discapacidad intelectual, caracterizan sus relatos:

-En lo económico mi hermano, porque él vive con nosotros, él es soltero, él nos dio las medicinas, las consultas, porque las consultas en ese tiempo valían 30 dólares, ahora vale 40; a diario se gastaba; y era 3 veces a la semana. (Padre Verde)

*-Hago pequeños trabajos de costura para ayudar a solventar ciertos gastos.
(Madre Verde)*

-He tenido que desempeñar diferentes actividades, en su mayoría informales, para financiar sus necesidades, como venta de artículos de joyería, ropa y maquillaje, control de tareas y trabajos domésticos. (Madre Azul)

-Toda clase de cosas que llegaba a mis manos yo lo vendía, así sean piedras, pero yo vendía, porque la necesidad llegaba en el momento y yo tenía que solventar, por ejemplo: pasajes, cosas que pedían en el colegio, y había que de alguna manera solventar. (Madre Azul)

-Igual, [Padre Verde] ahora no consigue trabajo, es más difícil a un discapacitado que tenga algo en las piernas, pero en la visión, o sea necesita los ojos para trabajar, y eso es lo complicado ahora. (Hija Verde 1)

-[Cuando fue madre soltera] ajetreada fue, dura. Cuando uno está en esos momentos difíciles, toma las mejores decisiones, esa adrenalina que le sube a uno, le hace tomar las mejores decisiones, las más acertadas para uno, y creo que cuando estuvimos en ese tiempo sí, tomé las mejores decisiones y mi hija también. Uno piensa con cabeza fría esas decisiones, al todo o nada, exactamente. O era esto, o era lo de acá, pero hay que seguir, sí pienso que ayudó mucho. (Madre Azul).

Otras condiciones que las familias le asignan al territorio como la inseguridad, son también movilizados de cambios en la participación económica familiar:

-Ella [hija] no me dejó más trabajar porque dijo que para eso mismo ella había hecho un esfuerzo, que yo ya me mantenga más cuidando a mis hijos porque con el tiempo que estamos [viviendo] ellos podrían haberse metido a pandillas, que eso sí abunda por allí. Yo me dediqué más a estar pendiente de mis hijos, llevarlos a la escuela, traerlos, estar diciendo a qué hora sales y a qué horas entras. (Madre Morado).

Por otra parte, las respuestas de las Familias Verde y Azul retratan las trayectorias de familia para ganar dinero y asegurar su salud, alimentación y supervivencia en general. La adversidad, desde el trabajo informal, el exceso de gastos, hasta la discriminación laboral por tener discapacidad intelectual, caracterizan sus relatos:

-En lo económico mi hermano, porque él vive con nosotros, él es soltero, él nos dio las medicinas, las consultas, porque las consultas en ese tiempo valían 30 dólares, ahora vale 40; a diario se gastaba; y era 3 veces a la semana. (Padre Verde)

-Hago pequeños trabajos de costura para ayudar a solventar ciertos gastos. (Madre Verde)

-He tenido que desempeñar diferentes actividades, en su mayoría informales, para financiar sus necesidades, como venta de artículos de joyería, ropa y maquillaje, control de tareas y trabajos domésticos. (Madre Azul)

-Toda clase de cosas que llegaba a mis manos yo lo vendía, así sean piedras, pero yo vendía, porque la necesidad llegaba en el momento y yo tenía que solventar, por ejemplo: pasajes, cosas que pedían en el colegio, y había que de alguna manera solventar. (Madre Azul)

-Igual, [Padre Verde] ahora no consigue trabajo, es más difícil a un discapacitado que tenga algo en las piernas, pero en la visión, o sea necesita los ojos para trabajar, y eso es lo complicado ahora. (Hija Verde 1)

-[Cuando fue madre soltera] ajetreada fue, dura. Cuando uno está en esos momentos difíciles, toma las mejores decisiones, esa adrenalina que le sube a uno, le hace tomar las mejores decisiones, las más acertadas para uno, y creo que cuando estuvimos en ese tiempo sí, tomé las mejores decisiones y mi hija también. Uno piensa con cabeza fría esas decisiones, al todo o nada, exactamente. O era esto, o era lo de acá, pero hay que seguir, sí pienso que ayudó mucho. (Madre Azul).

Otras condiciones que las familias le asignan al territorio como la inseguridad, son también movilizadores de cambios en la participación económica familiar:

-Ella [hija] no me dejó más trabajar porque dijo que para eso mismo ella había hecho un esfuerzo, que yo ya me mantenga más cuidando a mis hijos porque con el tiempo que estamos [viviendo] ellos podrían haberse metido a pandillas, que eso sí abunda por allí. Yo me dediqué más a estar pendiente de mis hijos, llevarlos a la escuela, traerlos, estar diciendo a qué hora sales y a qué horas entras. (Madre Morado).

Capital social

Las historias familiares destacan el apoyo de diversos agentes que han ayudado a sostenerlas. Incluyen a parientes cercanos hasta grupos de amistades allegadas que han formado en espacios como las iglesias:

Los hermanos de la Iglesia fueron un apoyo muy importante en mi vida, para mis hijos. Ellos fueron la familia que siempre estuvo allí presente, no solo en lo espiritual, porque mi pastor, mi padre espiritual, siempre estuvo allí, dándonos la mano, apoyándonos, aconsejándonos, y nunca faltó el apoyo económico, si faltaba algo siempre ellos estaban dispuestos a darme la mano. (Madre Azul).

En la atención a las necesidades económicas de las familias también es notoria la participación de las redes sociales de apoyo que configuran el capital social y que actúan en particular en las situaciones más críticas:

[Cuando un familiar se accidentó] tampoco contábamos con los medios para solventar los costos médicos, tuvimos que buscar apoyo y fue mi hermano el que nos lo dio. (Padre Verde).

Una de ellas [hermanas] fue quien me prestó una casa luego de separarme. (Madre Azul).

Mi cuñada cubría muchos de los gastos. Ella me pagaba la casa, cuando yo me cambiaba ella me decía bueno yo te doy, por último ella me dio una casa donde ella había comprado un terreno que no estaba totalmente construido. (Madre Azul)

[Con la adopción de Hija Morado 3] nació a los 6 meses, fue una cosa que necesitaba remedios, leches especiales, y la plata no había por eso. Mi hija de 16 años, tomó la decisión de trabajar de niñera puertas adentro para una familia venezolana que había llegado al país para desempeñar un cargo ejecutivo en una empresa transnacional. Madre Morado relata que era un buen sueldo, la familia le permitió a su hija terminar el bachillerato a distancia e incluso ayudaron económicamente con los gastos de los estudios.

Las familias actúan como agente de protección social:

Aparte mi mamá tenía un hermano que era discapacitado, tenía 90% de discapacidad, tenía parálisis cerebral, esos meses que él estuvo, creo que fue el año pasado que el murió, [...]. Esos meses le pasaban una mensualidad, pero mi mamá tenía que bañarlo, asearlo, darle de comer, todo el tiempo y más cargas para nosotras, aparte de mi papá que estaba también en cama nosotros teníamos dos enfermos en la casa. (Hija Verde 1). El único familiar cercano que considero es una sobrina que le ofreció un trabajo de niñera. (Hija Azul 3)

Una de mis hijas no es hija biológica, sino que es hija de una sobrina que falleció pocos meses después de dar a luz, nunca se supo quién era el papá de ella, ni mi hermano que era el abuelo quiso hacerse cargo, entonces yo me hice cargo de la bebé. (Madre Morado)

Mis hijas y mi esposa, ellas han sido fundamental en lo que yo soy, porque incluso con esto que me ha pasado, yo me he querido hasta quitar la vida, sinceramente, pero me he reflejado por mi hija, por más valor que tenga. (Padre Verde)

De otra parte, el recurso del capital social al que pueden acceder las familias es más o menos efectivo según la distancia en que se encuentre disponible: “Tengo una buena relación con sus parientes, ellos viven en Sucumbíos y se me hace difícil acceder a ellos” (Madre Morado). El valor del capital social para la sobrevivencia familiar, se manifiesta en la práctica habitual de estimular entre quienes la integran, las acciones que operan como capital social:

Yo sé que si van a sobresalir [los hijos], a obtener lo que ellos quieren, lo que sí veo que se queda un poquito apagado es mi tercer hijo varón. Es un chico que si usted le dice haga esto, él lo hace, no se queda ahí botado. Por eso le digo cuando él estudió la escuela y el colegio yo ahí vine a aprender bastante porque yo estaba allí al pie. Por eso yo le digo a mis hijos que el día que yo le falte nunca se olviden de él porque ahí que estarles allí, allí, allí; según ellos me dicen que nunca lo van a dejar y eso espero. (Madre Morado)

Relatos y recorridos escolares

El esfuerzo por comprender los motivos que subyacen a las decisiones de las familias al elegir el centro para que se eduquen los hijos, encontró en los relatos familiares los recorridos que realizan para acceder a la educación que aspiran. En ellos manifiestan que privilegian la calidad de la educación para los hijos sin

detenerse en la búsqueda de alternativas de instituciones que garanticen esa calidad: ambas estuvieron en la escuela Benjamín Rosales antes de estudiar en la Unidad Educativa Felipe Costa Von Buchwald. Madre Morado indica que, “me hubiera gustado que los otros dos hijos también estudien ahí también”.

La calidad y los costos de la oferta educativa de los territorios llevan a una alta rotación de instituciones en las que se educan los hijos. En el caso de la familia Morado, la Hija 1 estudió primero en una escuela localizada en uno de los cerros de Mapasingue Este. Luego se dedicó a estudiar a distancia en la Unidad Educativa Vicente Rocafuerte, porque empezó a trabajar. El Hijo Morado 1 se incorporó al bachillerato en el Colegio Simón Bolívar e Hijo Morado 3 en San Miguel de Arcángel de La Florida.

Concretamente se encuentra la historia escolar de las Hijas Verdes 1 y 2. La escuela de su sector tenía una educación que “era súper mala, era fatal, además que la pensión era súper cara, entonces cómo ves los resultados de tu hijo” (Hija Verde 1). El Padre Verde, en contraste, sí avalaba la calidad educativa y valoraba la cercanía a la casa del plantel. Pero como no tenía el dinero para pagar la costosa pensión, las cambió a la UEFCVB.

La calidad educativa es un motivante para cambiarse de institución. La Hija Azul 3 describía su experiencia en una escuela: “a veces, bueno, los profesores no enseñaban tanto, todos eran vagos, rara vez mandaban deberes”. Madre Azul concuerda con la percepción de su hija: “la enseñanza no era buena, por ejemplo, los profesores salían temprano y no les mandaban muchas actividades, o no hacían demasiadas actividades dentro de la escuela. Los conocimientos eran vagos, muy simples, pocas cosas le daban”.

Las Hijas Azules 1 y 2, por su parte, pausaron sus estudios en el 2005 por razones económicas, pese a que el rector les había ofrecido una beca. Mientras, el Hijo Azul pasó por cinco instituciones educativas durante su educación básica inicial, elemental y media. Terminó sus tres años de bachillerato en la UEFCVB.

El criterio de cercanía para elegir una escuela es importante para las familias. La Madre Azul reconocía que al tener la institución cerca de casa ella podía estar pendiente de sus hijas. Además, la mensualidad era mínima. A pesar de ello, la escuela elegida por Madre Azul estaba en construcción, lo que podía ser peligroso. Por otra parte, dos grados funcionaban en el mismo salón de clases y la profesora trabajaba con ambos cursos a la vez. En palabras de Madre Azul, “estaban juntos y revueltos”.

Motivos de las familias para acceder a la institución educativa

Los motivos que las familias atribuyen para elegir la institución educativa para los hijos son: experiencia personal o familiar con instituciones educativas, percepción del papel de la educación en la formación del estudiante, expectativas sobre la función que cumplen las instituciones educativas en esa formación y experiencias previas con otras instituciones.

Experiencia personal o familiar

La educación inconclusa es la experiencia personal de padres y madres que se transforma en un motivo potente para elegir la institución educativa. Madre Morado relata su experiencia:

No terminé mi educación primaria y no quiero que mis hijos se encuentren en la misma situación. Una persona que no es educada es como que si no hubiera nada, uno está como un bulto más, entonces yo le digo tienen que aprender a estudiar, y espero que lo que le enseñen les sirva para toda la vida, porque un chico sin estudiar no puede defenderse en la vida.

El descrédito social de las instituciones ratificado por casos concretos de alumnos y familiares, lleva a las familias a buscar alternativas educativas que no impliquen riesgos para los hijos. Madre Morado relata una situación de consumo de drogas:

Tomé la decisión de buscar una escuela en otro sector para mi hija por la experiencia de un sobrino que estudiaba en la zona tuvo un problema con las drogas. En el colegio de La Martha hay muchos jóvenes que salen y ahora están totalmente consumidos en la droga. Y entonces por eso me decidí a buscar en este colegio.

Las vivencias desfavorables de parientes cercanos y vecinos motivan a los padres a buscar otro lugar de estudio para sus hijos e hijas:

Los resultados que yo quiero mejor dicho es sobresalir ante los demás en sí hablando en mi sector, no quiero ser una más que entre a la fila de las embarazadas, las mujeres en casa. Yo valoro también las mujeres que están allí pero creo que no sería lo mío, entonces yo busco otra opción que sea el estudio. (Hija Verde 1).

Percepción del papel de la educación en la formación del estudiante

La valoración del papel de la educación en la vida de los hijos es una fuerza que impulsa la elección educativa. Madre Morado menciona que: “la educación es un patrimonio más valioso que cualquier bien material o dinero. Espero que las instituciones enseñen lo correcto, lo que es; y también aprendan a explicar las cosas”. Hija Verde también estima el aporte de estudiar: “la educación es el segundo aspecto importante después de tu casa, primero es la educación de tu casa, después vienen las materias, de conocimientos, de manera cultural general”. Madre Azul en cambio, ve en la escuela algo más allá de obtener saberes: “la educación no es solo recibir conocimiento sino que incluye la formación en valores por ejemplo, ser solidario, ser comprensivo, demostrar amor con las personas”.

Expectativas sobre la función que cumplen las instituciones educativas en la formación

La capacidad y el compromiso de las instituciones para asumir la participación que les corresponde en la formación integral de los estudiantes, es otro factor que las familias consideran en la elección:

He tratado siempre de buscar un colegio más sano para que mis hijos no vayan a caer en la delincuencia, en la droga. Lo que me motivó a averiguar más sobre la UEFCVB antes de cambiar a mis dos últimas hijas, fue que una amiga le comentó que el colegio era tranquilo. Espero que le enseñen algo que en verdad el joven aproveche y sea de su agrado. Espero que los profesores se preocupen que mis hijos entiendan e incluso, si es necesario, que le expliquen a ella para poder colaborar con la educación en casa. (Madre Morado).

(La institución) llena todas mis expectativas: la educación abarca todo, pienso que sí, llena todas las expectativas de un padre, qué es lo que desea para un hijo, en el área de educación, en el área de valores, en todo. Todo lo que es la infraestructura de la escuela, es completa, pienso que tiene todo lo necesario. Tal vez otras escuelas grandes tienen piscinas, tienen canchas, pero yo creo aquí hay lo necesario. (Madre Azul).

Hija Verde, al pensar sobre la orientación institucional hacia la calidad y el compromiso, critica a los colegios aledaños a su casa: “en los colegios de por acá los maestros no son evaluados y no se escucha a los alumnos”.

La expectativa frente a la función de la institución también se manifestó en las ideas que circulaban en relación al programa educativo de la organización no gubernamental:

Previamente me había enterado de la UEFCVB pero no la había considerado porque conocidos de la iglesia a la que asistía le mencionaron que a esa escuela asistían niños de la calle y no podemos permitir que nuestros hijos se mezclen con niños de la calle.
(Madre Azul).

Experiencias previas con otras instituciones

Las experiencias previas con otras instituciones, en particular de los mismos sectores que habitan, es un criterio fundamental para la elección: “en mi anterior escuela, solo recibía diplomas e iba a recibir una tablet por parte del Gobierno mientras que en esta encuentra más oportunidades como becas (Hija Morado 3)”. “La educación era súper mala, era fatal, además que la pensión era súper cara, entonces cómo ves los resultados de tu hijo (Hija Verde 1)”.

Para la familia verde, escoger la UEFCVB implicó sacrificios. Puesto que la escuela quedaba lejos de su casa, Madre Verde asumió el sacrificio de tomar tres buses y madrugar. Padre Verde mencionaba que, “había veces que ya quería tirar la toalla”. No obstante, el padre valoraba la escuela porque les otorgaba protección, algo que no podían proveer los colegios fiscales, según él.

Cuando Padre Verde se enfermó, él consideró cambiarlas de colegio porque la madre asumió la responsabilidad de llevarlas y traerlas. Esto significaba cuatro horas diarias en transporte, encima de preparar la comida: “mi mamá se mataba (Hija Verde)”.

En la Familia Azul hubo insatisfacción con su escuela anterior a UEFCVB. Hija Azul 3 mencionaba que, “los profesores no enseñaban tanto, todos eran vagos, rara vez mandaban deberes”. Madre Azul complementa la descripción de su hija:

No había esa constancia de parte de los maestros, eran como muy dejados, no había el tiempo, si era de mandarlos temprano a la casa, los mandaban y no hacían nada todo el día, porque había momentos en que yo me quedaba mirando y no trabajaban, era un tiempo perdido.

Madre Azul también reconoce el temor hacia el ambiente de los colegios fiscales. Ella les tiene miedo “por lo que se ve” y además retrataba que en una institución “había indicios de drogas, de pandillas, y me daba miedo, además porque había mucha libertad entre los estudiantes, había muchas cosas”.

A criterio de las familias, los riesgos a los que están expuestos los hijos en algunas instituciones se relacionan con deficiencias en controles sobre los alumnos, que son señalados como libertad entre los estudiantes. La Madre Azul afirma: “enamoramientos, las muchachas, había una chica que la iba a buscar mi hijo a la casa... a veces pasaba solo y me daba miedo, porque usted sabe, los muchachos, a veces la mente...”

Reflexiones finales

La cartografía socio-educativa de los territorios de las familias de tres alumnos del programa educativo de una organización no gubernamental, puso de manifiesto el entramado de relaciones que se tejen entre los aspectos que caracterizan el contexto físico de cada sector donde habitan, con los sentidos que le asignan a la capacidad de brindar la educación que privilegian para los hijos.

Las representaciones que las familias construyen de los territorios reflejan buena parte de la historia familiar en diversos momentos y situaciones en las que se aprecian las condiciones de participación en la vida social y política, económica y cultural que les brindan sus territorios. De otra parte también dan cuenta del potencial del capital social del que disponen para lidiar con las adversidades que se derivan de la fragilidad en las distintas formas de participación. Las redes sociales que componen el capital social son débiles para enfrentar los imprevistos, que son las circunstancias en que operan de manera más eficiente. Cuando el acceso a los beneficios sociales es limitado, la recuperación de las crisis es más complicada, “como comenzar desde cero”. Así participaron de este estudio y en esa recuperación; la opción del programa educativo resuelve las tensiones que se generan de la crisis y de las aspiraciones de calidad de la educación de los hijos.

El lugar protagónico que ocupa la educación en la vida de las familias del estudio, fundamenta la comprensión de lo intenso y dinámico del recorrido educativo. La importancia que se le asigna a la educación se ha cultivado paulatinamente con las experiencias en las relaciones con el Estado, el mundo laboral, los aspectos culturales que los distinguen y las redes de soporte de familiares y allegados, conocidas como capital social. La imposibilidad de acceder a los espacios de participación, cada vez más difundidos al interior de la sociedad desemboca en expresiones de insatisfacción con las relaciones e interacciones institucionales que brindan los territorios. Al mismo tiempo en una apropiación progresiva de derechos individuales y colectivos que pueden ser reclamados como una suerte de intentos de recuperación de las libertades civiles.

En la medida en que se afianza la convicción del valor de la educación, la mirada sobre los territorios y los criterios para calificar la capacidad que ofrecen de sostener ese valor, se hacen más críticos y se atribuyen responsabilidades a las instituciones públicas cuyo compromiso es garantizar la satisfacción de necesidades básicas y fundamentales de los ciudadanos.

En lo referente a la educación, la carencia en los territorios de opciones de escuelas y colegios que satisfagan las aspiraciones familiares, se suma a la ausencia de comunidades escolares sólidas que operen como restituyentes de la fragmentación propia de los territorios de vulnerabilidad y pobreza como los de las familias. Desde las instituciones educativas y las políticas públicas que las originan, se promueven construcciones de colectividad que abonan al sentido del territorio como espacio de habitación compartida. Sin la presencia gubernamental y privada para ofrecer educación de calidad, se debilita el tejido social de los territorios que conduce al fenómeno conocido como estigmatización territorial que lleva a la movilización familiar de vivienda o servicios como los educativos.

Los cambios sociales y de las prácticas de convivencia en los territorios como los consumos de sustancias ilícitas, la delincuencia que se le asocia como inseguridad, entre otras, promueven el desplazamiento educativo hacia sectores de otras condiciones y genera una suerte de movimiento migratorio escolar. Frente a esto, la seguridad, los menores riesgos psicosociales para los hijos y el alivio económico, constituyen factores determinantes en la elección de la institución fuera del territorio. La propuesta de la institución lleva a la construcción de nuevos significados del territorio.

La fotografía social que produjo la cartografía muestra las relaciones e interacciones de las familias con la comunidad del territorio desde la perspectiva de los actores a partir de las representaciones que construyen del espacio simbólico y de los significados que le atribuyen.



Referencias

- Algranati, S., Bruno, D., & Iotti, A. (2012). *Mapear actores, relaciones y territorios. Una herramienta para el análisis del escenario social*. Cuadernos de Cátedra, (3), 1-21.
- Barragán, D. (2016). *Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología*. Revista Colombiana de Educación, (70), 247-285.
- Barragán, D., Amador, J. C., (2014). *La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación*. Itinerario Educativo, 28(64), 127-141.
- Champollion, P. (2011). *El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia*. Profesorado, 15(2), 53-69.
- Finocchio, S. (2010). *Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina*. Propuesta Educativa, 34, 65-76.
- Habbegger, S., & Mancila, I. (2006). *El poder de la cartografía social en las prácticas contra-hegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Revista Araciegga, 14, 1-10.
- Herrera-González, J. D., & Flores-Hinojos, I. A. (2005). *La cartografía social: una alternativa metodológica para el desarrollo de observatorios locales en educación y pedagogía*. Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep. (Inédito).
- Lindón, A. (2002). *La construcción social del territorio y los modos de vida en la periferia metropolitana*. Territorios, 7, 27-41.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Reglamento a Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Narayan, D. (2000a). *La pobreza es impotencia y falta de representación*. Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, 37(4), 18-21.

Narayan, D. (2000b). *La voz de los pobres: ¿hay alguien que nos escuche?* Mundi.

Pfeilstetter, R. (2011). *El territorio como sistema social autopoietico: pensando en alternativas teóricas al “espacio administrativo” y a la “comunidad local”*. Periferia: Revista de Información en Antropología, (14), 1-17.

Ramírez-Raymond, A. E. (2016). *Sentidos y significados de la educación en la historia familiar de tres estudiantes de la unidad educativa*.

Felipe Costa von Buchwald: una cartografía social. (Tesis de pregrado). *Proyecto semilleros Cartografía socio-pedagógica de territorios socio-educativos adversos*, Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1052>

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.

Serres, M. (1995). Atlas. Madrid: Cátedra.

Valderrama-Hernández, R. (2013). *El diagnóstico participativo con cartografía social: innovaciones en metodología Investigación-Acción-Participativa (IAP)*. Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales, (12), 53-65.

Wacquant, L. (2014). *Marginality, ethnicity and penalty in the neo-liberal city: An analytic cartography*. *Ethnic and Racial Studies*, 37(10), 1687-1711.

Para citar el capítulo:

Uribe-Lotero, C. P. (2020). Los territorios socio-educativos de pobreza y las elecciones familiares de educación para los hijos. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, Y. Pino (coord. acad.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 139- 165). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).



Capítulo 6

**Formación política de maestros
y maestras:
evidencias y opacidades en las
licenciaturas en educación para
la primera infancia acreditadas
de alta calidad en Colombia**

Marco Fidel Chica-Lasso*

Doctor en Educación, Universidad de Salamanca.

Introducción

La formación de maestros y maestras como construcción social es considerada relevante por los distintos autores y cercanos en reflexión a la temática. El asunto se hace problemático al evidenciar que esta se centra y reduce a contenidos curriculares y metodologías, liderazgo, documentos de planificación, dirección de equipos, herramientas informáticas, innovación, comunicación y marketing, gestión de recursos, sistemas de calidad, habilidades sociales ¹ “es decir, el saber dialogar y tomar decisiones colegiadas con los miembros de la comunidad educativa” (Mestizo, 2016, p. 128), y herramientas para la dirección, además de señalarse que es para toda la vida (García de Fez & Solbes-Monzó, 2016; González-Fernández, Gento-Palacios, & Orden-Gutiérrez, 2016; Mestizo, 2016).

Las evaluaciones de los seminarios, cursos de capacitación y actualización de maestros se centran en preguntar por “el enfoque conceptual, los materiales didácticos empleados, la calidad de los encuentros presenciales, las alternativas de interacción y comunicación y la forma de evaluación” (Alfredo-Bordignon, Cicala, Cuzzani, Martinelli, & Oviedo, 2016, p. 103).

Los orientadores de los niños y las niñas, como dice Pérez (2009), tienen enorme responsabilidad no reconocida, desde su formación política, dado que sus discursos pueden crear posturas sociales desde las que invitan a los demás, para el caso a los estudiantes, a hablar, pensar, escuchar, sentir, actuar, creer, etc.; además de convocar a que unan dichas características con sus vidas.

Se trata, entonces, de mostrar la relevancia que ocupa este problema en dichos escenarios, y algunas conceptualizaciones sobre formación política de maestros.

* Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Master en Educación y Desarrollo Social, Nova University-Cinde. Doctor en Educación, Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de São Paulo, Clacso. Actualmente profesor-investigador y coordinador académico del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Adscrito al Grupo de Investigación, Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4142-5497>. Correo electrónico: coor.doctorado@cinde.org.co

1. “Es decir, el saber dialogar y tomar decisiones colegiadas con los miembros de la comunidad educativa” (Mestizo, 2016, p. 128).

La formación política, no hace parte de estas intencionalidades, discursos y valoraciones, como se ha evidenciado en la investigación 2 , de la cual se deriva el presente documento, que analiza la problemática, como una construcción social, con aristas particulares en Colombia. Investigación cualitativa desarrollada con fuente en doce (12) propuestas curriculares de formación docente en educación preescolar, educación infantil, y pedagogía infantil, acreditadas de alta calidad en Colombia, con el propósito de establecer las evidencias y opacidades sobre formación política de maestros en esas licenciaturas, identificando la mayor o menor relevancia que ocupa el problema en ellas, reconociendo las comprensiones que se expresan en los planes y elaborando algunas conceptualizaciones sobre la problemática en contexto educativo colombiano. La investigación cualitativa, con alcance descriptivo, desarrollada en un proceso reflexivo, lógico, cognitivo, implicó la abstracción de relaciones internas entre las propuestas curriculares. Se descompusieron los eventos para comprenderlos en términos de sus aspectos de relevancia más evidentes e igual en los menos visibles; comprender la realidad inmediata según sus elementos básicos, entendidos como indicios con significación. La síntesis entró también en el juego de de-construir y re-construir, aplicando lo que se reconoce como desintegrar o descomponer una totalidad en sus partes, para estudiar en forma intensiva cada uno de sus elementos y las relaciones de estos entre sí y con la totalidad, para comprender la naturaleza del evento. Se identificaron y reorganizaron los componentes o sinergias entre eventos para descubrir nuevos significados y significaciones en función de la nueva organización. Se establecieron patrones de relaciones internas que formaban unidades de menor magnitud que la total, llegando a concluir que la formación política como toma de conciencia y lucha por aumentar la vida, no hace parte de las intencionalidades, discursos y valoraciones en la formación de estos maestros.

2. Formación política de maestros: evidencias y opacidades en las licenciaturas en educación para la primera infancia acreditadas de alta calidad en Colombia 2015-2017, investigación realizada en el marco del Programa Posdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales, Cinde, Clacso, Colegio de la Frontera Norte, Universidad Católica de São Paulo, Universidad de Lanús, Flacso.

No se trató de una investigación evaluativa que llevase a una intervención, sino de criticar y profundizar, desde un abordaje y aproximación caológico, término que viene de caos, que quiere decir abismo, espacio abierto y tenebroso, y que significa que el investigador encuentra un mínimo grado de estructuración, tanto en los conceptos de partida como en los procedimientos de recolección de información, con lo cual le corresponde obviar cualquier prejuicio o concepto preestablecido acerca del evento de estudio para captar los eventos inesperados o inusuales del mismo, para mantener la intención orientadora del estudio que quiere descubrir más que corroborar un conocimiento existente, captar qué hay en lugar de verificar si lo que hay corresponde con un concepto establecido.

La formación política de maestros en Colombia

La formación política de maestros es discusión de vieja data, aunque no afrontada de manera directa en los últimos tiempos. El Consejo Nacional de Educación de Argentina, en su publicación el Monitor de la Educación Común, en 1898, en palabras de su director y redactor, Juan M. Vedia, señala bajo el titular Los maestros y la política, que, “la misión del maestro, a este respecto, consiste en mantener la escuela neutral y ajena a todo cuanto pueda herir el derecho de los demás” (Vedia, 1898, p. 1). La misión del maestro en este sentido debe limitarse “por cuanto se imponen a las tiernas inteligencias que asisten a la escuela al solo objeto de instruirse e inspirarse en la conducta de aquél” (Vedia, 1898, p. 1). De esta manera, la escuela solo podría servir a los intereses de la educación, sin considerar la política, y por lo tanto los maestros han de limitar su misión, dado que “la lucha de los ciudadanos no debe turbar a la infancia y echarla en medio de las pasiones antes de que en ella se haya formado la razón” (Vedia, 1898, p. 2); los maestros han de mantener en la mayor reserva y no dar a conocer a nadie sus tendencias políticas.

En 2016, el término política que se lleva a los maestros está connotado como: a) políticas educativas, “una de las inquietudes de organismos y administraciones” (García de Fez & Solbes-Monzó, 2016); b) política de formación docente (Mestizo, 2016); c) política pública, como la de inclusión digital (Alfredo-Bordignon et al., 2016); d) “políticas dirigidas a establecer indicadores de desempeño del directivo” (González-García, Silva-Peña, & Sepúlveda-Parrá, 2016, p. 46); todas en el propósito de lograr la calidad educativa, y privilegiadamente dirigida a los directivos escolares más que a los maestros de aula.

El liderazgo, reiterado recientemente en la formación de maestros, se muestra como espacio potencial en el que habite lo político aquí convocado. No obstante el examen detenido de esta perspectiva sorprende de nuevo, dado que se quieren maestros que sean líderes dentro de un marco puntual de acción: la capacidad de movilizar al orden, a la disciplina. Aquí se trata con nombre propio del liderazgo pedagógico 3.

El ejercicio del liderazgo dentro de una institución educativa ha de ser eminentemente pedagógico. Es decir, su perfil y actuación deben ser acomodadas a lo que es peculiar de la educación, de los resultados que implica y de los procesos que conlleva. Por consiguiente, aunque los rasgos generalmente atribuibles a cualquier tipo de liderazgo pueden ser aplicables a este liderazgo pedagógico, la preocupación fundamental del liderazgo que aquí se aborda ha de ser la promoción de la potencialidad de todos los miembros de una entidad o iniciativa educativa orientada a lograr la efectividad y calidad de la educación, preferiblemente dentro de un enfoque de calidad total. (González-Melo, 2016, p. 134)

Se reitera la intencionalidad pública de hacer de los maestros excelentes pedagogos y didactas que se hagan exitosos en el aula, por la efectividad en procesos de enseñanza aprendizaje, olvidándose de su compromiso fundamentalmente político con el contexto más inmediato, la sociedad a la cual pertenecen, el mundo del cual son responsables y los niños y niñas con quienes construyen presente histórico.

Este fenómeno reconocido en Colombia, por ejemplo, con los históricos hechos del movimiento pedagógico, cuando los maestros convertidos en agentes sociales capaces de mover las comunidades fueron reconvenidos por el mismo gobierno para que se dedicasen al tablero y la tiza al interior de las escuelas, se ve también expresado en países como Chile, en el que,

si bien los estudios de liderazgo educativo son de reciente data, tienden a confirmar la relación entre liderazgo directivo y resultados escolares. En esta línea se puede mencionar el estudio de Horn y Marfán (2010), quienes identifican tres pilares del liderazgo relacionados con buenos resultados escolares: el técnico, asociado con la experticia pedagógica del director; el de manejo emocional y situacional, que da cuenta de la capacidad para lograr un buen clima en la organización, motivando y trabajando en equipo, y el pilar organizacional, que crea mejores condiciones para el trabajo docente. (González et al., 2016, p. 45).

Excelencia, experticia pedagógica, son distintivos que animan el cotidiano de los maestros y con los cuales se desplaza, se oculta, se obnubila, se anula la importancia de lo político. Colombia el país más educado reclama, en 2016, desde los medios masivos de comunicación, de maestros que se hagan presentes en el aula para futuro de país por manejo de saberes y capacidad de respuesta a pruebas nacionales e internacionales; lo cual es importante, mas aparece empobrecido por la ausencia de lo político 4.

Incluso algunas iniciativas en desarrollo, resultan tímidas frente a lo que realmente se requiere. “Colombia afronta actualmente el reto de la transformación social desde la educación; pero no cuenta con una trayectoria en formación de agentes educativos, docentes y directivos en pedagogía social y educación social” (Del Pozo-Serrano, 2016, p. 77). Del Pozo-Serrano considera, entonces, que la salida está en la pedagogía social y la educación social, en la “formación socioeducativa en competencias ciudadanas, educación para la paz y convivencia, desde los lineamientos y estándares de las políticas socioeducativas vinculadas” (Del Pozo-Serrano, 2016, p. 88). Desde la Universidad del Norte, Del Pozo-Serrano se muestra como el más innovador con el llamado a “la formación especializada y profesionalizada de la pedagogía social (como teoría sustantiva de la pedagogía como disciplina autónoma en las ciencias de la educación) y la educación social (como práctica educativa de lo social)” (Del Pozo-Serrano, 2016, p. 79).

Promoción de intercambios interprofesionales. Impulso a la investigación. Potenciación de la obtención y búsqueda de ayudas a la investigación. Promoción del estudio de temas profesionales. Promoción del debate sobre temas profesionales. Apoyo a la innovación”.

4. En Brasil no es distinta la situación como lo señaló Tathiane Graziela Cipullo, de la Universidade de São Paulo (USP) en su ponencia Imágenes de niño/infancia en informes de prácticas docentes de una universidad brasileña durante la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, realizada en Manizales, Caldas, Colombia, en noviembre de 2016 (Cipullo, 2016). “Lo que es posible verificar es que la alumna simplemente se adhiere al discurso comúnmente puesto, pero no realiza ninguna reflexión más exacta al respecto, sea para endosar el discurso o para refutarlo. En el curso de Pedagogía hay por lo menos una disciplina enfocada a la discusión de las políticas públicas escolares, que propone, entre otras cosas, la discusión de la relación entre lo que es propuesto como política pública en el ámbito escolar y la realidad socioeconómica de los diferentes estratos sociales brasileiros; por tanto, la alumna podría haber profundizado la discusión, generando reflexiones bien fundamentadas y produciendo conocimiento, uniendo la teoría aprendida en la universidad con la vivencia práctica de aquel momento”.

Del Pozo-Serrano asume los conceptos de Chaux y el Ministerio de Educación Nacional sobre las competencias ciudadanas, de un lado como “los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente” (Chaux, s. f.), y de otro como “la manera de formar niños, niñas y jóvenes para un ejercicio pleno de la ciudadanía que parta del reconocimiento de la dignidad inherente a todo ser humano” (Del Pozo-Serrano, 2016, p. 86; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2011, p. 16).

La cátedra para la paz es otra alternativa que no logra los cambios de conciencia política frente al país y lo que este demanda, así esté respaldada en el Decreto 1028 del 25 de mayo de 2015, expedido por el Ministerio de Educación Nacional (2015), y la Ley 1732 de 2014 (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2014).

Es, cuando menos, irónico que los maestros sean los responsables de promover las competencias ciudadanas, que ellos mismos no han logrado pensar e incorporar en sus prácticas. El tema de conciencia política va mucho más allá de un diplomado, sin que esto traduzca no hacerlo; esfuerzos como el de la Universidad del Norte al desarrollar uno en educación para la paz dirigido a maestros, es relevante, mas insustentable. Es difícil que en 120 horas a través de tres módulos: formación básica (Pedagogía social y educación social y Cultura y filosofía de paz), específica (Convivencia y resolución pacífica de los conflictos, Diversidad e inclusión y Protección y desarrollo cultural y natural sostenible), y complementaria (Diseño de PEI y guías curriculares) (Del Pozo-Serrano, 2016), se resuelva el asunto de formación política de los maestros. Tiene que pasar algo más sustantivo y superar la creencia de pasado según la cual los maestros tenían conciencia política porque enseñaban cívica y urbanidad.

El Ministerio de Educación Nacional, hace además su apuesta con el “integrar en la estructura del sistema de educación colombiano: educación ética y en valores humanos, educación de personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación de adultos, etnoeducación, educación campesina y educación para la rehabilitación social” (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2014, p. 4).

Mirada pragmática de la formación política de maestros y maestras para la infancia en Colombia

La formación de maestros es un proceso complejo y multidimensional, por ello reconocer la dimensión política, implica desenmarañar con mirada pragmática, la intrincada red de componentes y evidenciar lo que está ocurriendo. Dicha formación centrada en lo pedagógico y didáctico ignora las realidades políticas del país, como si fuese asunto de menor envergadura y que por lo tanto no ameritase de su atención. Las categorías del juicio profesoral son, así, las propias de la interacción con los estudiantes, la enseñanza, el aprendizaje y el logro de indicadores de rendimiento en marcos de estándares de calidad, sin posibilidad de crítica sobre su labor y sentido de la misma en contexto de vida política local, nacional y regional, en el que tienen espacio las transformaciones. Es claro que todo proyecto o propuesta curricular obedece a intencionalidades políticas definidas, no existen neutralidades, ni son ingenuas; atienden a propósitos de autores y gobiernos. Este tipo de análisis de alta importancia, no es el que se aborda en este caso; la orientación e intencionalidad es establecer la presencia o ausencia de componentes de formación política en los programas objeto de estudio.

Evidencias en la formación política de maestros

Buscando las probabilidades y potencialidades, las licenciaturas acreditadas de alta calidad en Colombia permiten reconocer intencionalidades de formación política que se expresan en sus perfiles de egreso y planes de estudio, no siempre en coherencia o correspondencia plena. De acuerdo con los perfiles de egresados:

- La Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (2017), señala para el egresado, como una de sus capacidades, el “formular alternativas de acción considerando los aspectos pedagógicos, socioculturales, políticos y éticos que los determinan y generar transformaciones en dichos contextos con miras a la cualificación de las posibilidades educativas para las infancias”. Se destacan en este caso los llamados contundentes sobre la acción, los determinantes y las transformaciones. La formación política ha de estar ligada a la práctica, no es solo la adquisición de un discurso elaborado con el cual impactar mentes ingenuas, sino una fuerza movilizadora en pro de transformaciones contextuadas.

- La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (2017), propone como parte del perfil profesional, la, “sensibilidad y actitud crítica frente a la realidad social, económica, cultural y educativa de los diversos contextos en los que se desempeña”. Es necesario reconocer la realidad social y asumir frente a ella posiciones en pensamiento y acción que conduzcan a una mayor justicia en todos los ámbitos.

- La Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali (2017), habla de un profesional, caracterizado entre otras cosas, por ser “solidario en los procesos de gestión y desarrollo de la comunidad... Soñador de un mundo mejor”. Para que el maestro pueda ser solidario con la comunidad, ha de salir de nuevo al encuentro con ella; solo así sabrá de sus procesos y desarrollos y, entonces, podrá contribuir generativamente a ellos desde compromiso político.

- La Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (2017), registra como parte de sus propósitos, el “formar un profesional integral, que proyecte su acción pedagógica con sentido de pertenencia al medio social e institucional en el que se desenvuelve. Formar un profesional que se desempeñe competentemente, como investigador, gestor de proyectos educativos y líder comunitario”. Estos elementos son cercanos a la descripción del programa en la cual se señala que,

Busca formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente, en general, y los procesos pedagógicos, en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país.

El sentido de pertenencia al medio social en que se desarrolla la labor es un llamado al nuevo compromiso; un buen número de maestros ya no vive en la comunidad en la que ejerce su labor, lo cual trae un desarraigo soluble en parte con el repensarse en pertenencia y ejercer el liderazgo comunitario desde la reflexividad y la crítica para construir conjuntamente nuevas alternativas transformadoras de realidades.

- La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali (2017), señala en la descripción del programa que se trata de,

Formar profesionales en educación para la primera infancia como agentes educativos de cambio social con el más alto desempeño humano y profesional, que reconozcan al niño desde la gestación hasta los ocho años como sujeto de derechos y entiendan que la educación es un proceso social, cultural y político ininterrumpido y relacional, cuya finalidad es la promoción del desarrollo humano.

Se destacan aquí las expresiones: agentes educativos de cambio social; el reconocimiento del niño como sujeto de derechos; y la educación como proceso político. Se configura un triángulo interesante de potencial formación política.

De acuerdo con los componentes de planes de estudio:

- La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (2017), incluye política de apoyo a la infancia y seminarios de énfasis en las líneas de investigación Políticas y gestión de sistemas educativos y Educación para el conocimiento social y político. Se agrega además desde la descripción del programa un dar espacio a la formación política en el área de formación específica, al plantear “la formación política en doble sentido: como reconocimiento del estatuto político de la práctica pedagógica y como reconocimiento del estatuto ciudadano y político de las infancias en distintos contextos”. El abordaje de las políticas educativas es apenas obvio y no resuelve la formación política, a diferencia de los aportes que pueden hacerse desde el conocimiento político. Resulta muy aportante en este caso el enunciar la formación política de manera directa y expresada con connotaciones particulares. Este se constituye de esta manera en el único programa que lo hace.

- La Licenciatura en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia (2017), presenta en el segundo semestre la asignatura Formación ciudadana con 4 créditos; en segundo y tercer semestre Políticas públicas con 4 créditos en cada período. La formación política se queda, entonces, en el reconocimiento de la normatividad, la legislación marco en la cual debe moverse como maestro.

- La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Sabana (2017) considera Virtudes para la convivencia, paz y ciudadanía en se-

gundo semestre con 2 créditos; Liderazgo y gestión de PEI en cuarto semestre con 2 créditos; Políticas públicas y legislación escolar en séptimo, con 2 créditos. Se atiende en esta oportunidad a marcos legales y educación ciudadana, quedando un potencial en lo concerniente al liderazgo. No obstante es conveniente registrar que en la descripción general del programa se señala que se trata de formar “educadores infantiles forjadores de futuro, comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación infantil y el desarrollo social del país”, indicando con ello que la concepción inicial del programa no logra ser incorporada a plenitud.

- La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte (2017), concibe Familia, escuela y sociedad en séptimo semestre, como aproximación no claramente intencionada de formación política.

- La Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Luis Amigó (2017), incluye Desarrollo Humano y formación sociopolítica con 2 créditos; Legislación educativa y modalidades con 2 créditos; nombres sugestivos que no logran ser reconocidos en los perfiles.

- La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (2017), plantea ambientes, uno de ellos el disciplinar específico e investigativo, en el que,

la práctica educativa se asume como un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diversos contextos educativos; por ello, se realiza la práctica en escenarios educativos alternativos y en escenarios escolares, tanto públicos como privados.

En el ciclo de profundización se registra que, “el eje curricular pedagógico está conformado por las asignaturas Evaluación y economía y Política educativa”. Se destaca aquí la práctica educativa como proyecto político que se construye a través de procesos reflexivos, de resignificación e innovación. Resulta por lo tanto potente la probabilidad de una presencia transversal de la formación política a través de las prácticas, y con ello obviando la necesidad de configurar cursos particulares.

- La Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (2017), considera Ética y política en quinto semestre con 4 créditos. Resulta muy notable la pobreza de la malla curricular frente a los perfiles y descripciones del programa. La armazón conceptual inicial se rompe y casi que desaparece en la estructura misma de la licenciatura.

- La Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali (2017), concibe en primer y segundo semestre Inserción y desarrollo social con 2 créditos en cada uno de ellos, y en séptimo semestre Constitución política y educación con 2 créditos. Lo normativo emerge en la propuesta, y en ello se queda como refugio, sin lograr otros desarrollos.

- La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá (2017), contempla 2 créditos para el componente curricular denominado Constitución y democracia, el cual se desarrolla en segundo semestre. La debilidad es evidente frente a la formación política. No hace parte clara del horizonte de sentido del programa.

- La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali (2017), incluye Derechos del niño y del adolescente en primer semestre con 2 créditos; Constitución y democracia en segundo semestre con 2 créditos; Familia, escuela y contexto en cuarto semestre con 2 créditos.

- La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Medellín (2017), considera Políticas públicas e infancia en cuarto semestre con 2 créditos; Democracia y afectividad en quinto semestre con 2 créditos; Geopolítica y legislación en sexto semestre con 2 créditos. La política entra en juego con mayor fuerza que en su programa homólogo de Bogotá, no obstante el vacío en el perfil.

Opacidades en la formación política de maestros

Desde los vacíos y opacidades en relación con la formación política de maestros, los programas de licenciaturas acreditadas de alta calidad en Colombia, se muestran de la siguiente manera.

- La Licenciatura en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia (2017), propone dominios y capacidades que no consideran lo político,

Comprometido con su desarrollo personal y profesional que le permitan la actualización permanente para dar respuesta a las necesidades y demandas del medio. Íntegro, con valores y principios éticos, capaz de actuar con responsabilidad social, en el marco de los derechos humanos y las políticas de infancia. Con dominio del saber pedagógico que le permita movilizar el desarrollo infantil y los aprendizajes en la infancia, contextualizando su práctica en las diferentes modalidades convencionales y diversificadas. Con capacidad propositiva para gestionar programas y proyectos educativos y pedagógicos que impacten en el ámbito de la educación inicial desde las diferentes prácticas. Con dominio de herramientas investigativas que le permitan el mejoramiento e innovación de su práctica a través del ejercicio-sistematización de experiencias significativas. Con capacidad para proponer e implementar alternativas de interacción pedagógica frente a la diversidad de la población infantil, desde la perspectiva de prevención del riesgo social y la promoción de factores protectores. Con el compromiso social de pertenecer a redes, mesas, comunidades académicas y otras organizaciones que promueven la educación inicial. Con liderazgo para articular su práctica pedagógica a los distintos contextos socioeducativos, en coordinación con la familia, la comunidad y las entidades gubernamentales.

Quizá sea rescatable el liderazgo en intencionalidad de aplicación en diversos contextos y organismos.

- La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Sabana (2017), señala como perfil profesional para este maestro, que,

es líder en el diseño, la implementación y la participación en proyectos educativos institucionales e interinstitucionales a nivel nacional e internacional, y de desarrollo social, artístico y cultural que contribuyan a la educación integral de la niñez en los ámbitos familiar, escolar y comunitario. Es competente en su desempeño docente, con dominio de una lengua extranjera; con capacidad para repensar y dar nuevos significados a la educación inicial desde el estudio y la investigación, a fin de trabajar interdisciplinaria y transdisciplinariamente de manera participativa y colaborativa, e incorporar en su desempeño profesional avances tecnológicos de vanguardia.

La formación política no se registra como intencionalidad, en distancia de la descripción general del programa y algunos contenidos ya referidos. Este hecho se reitera al revisar complementariamente el perfil ocupacional,

El Licenciado en Educación Infantil de la Universidad de La Sabana se desempeñará como: pedagogo infantil en centros de educación formal, no formal e informal de educación inicial, preescolar y primeros años de educación básica. Directivo, consultor o asesor pedagógico de instituciones, centros u organizaciones públicas y privadas nacionales o internacionales de educación infantil. Promotor de proyectos educativos formales e informales a favor del desarrollo infantil a nivel comunitario y familiar. Gestor y ejecutor de programas de apoyo pedagógico en centros de salud, de adopción, de inclusión social, de niños con necesidades educativas especiales, con capacidades excepcionales; en alcaldías, ONG, bibliotecas, museos, clubes, centros parroquiales, escuelas de padres, entre otros. Miembro de equipos de investigación empeñados en mejorar la práctica profesional del pedagogo infantil. Partícipe o líder de equipos de trabajo que se ocupan del diseño y la ejecución de políticas educativas para la niñez.

- La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte (2017), anota que “tiene como finalidad formar profesionales en educación de la más alta calidad científica y ética, capaces de desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador a través del fortalecimiento de la investigación, la gestión administrativa y la reflexión sobre su quehacer docente cotidiano”. Llama la atención que una Universidad en la que se ha reflexionado el tema de la formación de maestros y se han hecho valiosas anotaciones sobre lo político, no incluya esa dimensión con claridad. El perfil profesional está orientado a nueve saberes, ninguno vinculado de manera explícita a lo político,

Saber enseñar a los niños y niñas. Saber qué es, cómo se procesa y para qué la pedagogía infantil. Saber organizar, gestionar y desarrollar procesos educativos. Saber evaluar sistemas y prácticas educativas. Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula. Saber articular la práctica pedagógica a los contextos. Saber diseñar y desarrollar mediaciones educativas. Saber cuestionar y problematizar la realidad educativa y de la infancia. Saber asumir su identidad profesional como Licenciado en Pedagogía Infantil.

- La Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Luis Amigó (2017), señala que forma maestros para acompañar el desarrollo integral de niños y niñas en la infancia. Además, por dirigirse a profesionales de la educación, se sustenta en elementos conceptuales que les otorgan bases sólidas para sus prácticas educativas, fundamentadas en el saber pedagógico y en un saber específico: el conocimiento de la infancia. Formar profesionales de

la Educación Preescolar en competencias personales, académicas, sociales e investigativas, para reflexionar e intervenir los procesos de formación y desarrollo humano integral de los niños.

Lo político no es enunciado de manera directa, y se hace imperceptible en lo indirecto, situación que se reafirma con el perfil ocupacional,

podrá desempeñarse en: instituciones educativas de carácter formal centradas en la educación de niños en la primera infancia. Comunidades que requieran intervenciones educativas para los niños y los actores que interactúan con ellos. Escenarios educativos que directa o indirectamente impactan el desarrollo integral de niños en la primera infancia. Instituciones para el trabajo y el desarrollo humano oferentes de propuestas para la primera infancia o para los actores que trabajan con esta. Entidades cuyos campos de acción estén centrados en la niñez.

- La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (2017), se muestra empobrecida en el perfil al señalar que,

El licenciado en Educación Infantil se destaca en: docencia en instituciones educativas formales y no formales, que atiendan a niños y niñas menores de ocho años. Investigación orientada a la producción de conocimiento relacionado con la pedagogía y la infancia. Diseño y gestión de proyectos y alternativas educativas para la infancia, en diferentes modalidades y contextos. Asesoría y consultoría a proyectos educativos para la infancia, en contextos diversos. Abordar analíticamente la relación educación, sociedad y cultura, enfatizando así en la formación socio-humanística, que permita el reconocimiento de la dimensión ética, social y política del quehacer pedagógico. Fomentar una aproximación crítica a las políticas que enmarcan el quehacer educativo a nivel nacional, regional, local e institucional y a los procesos educativos en marcha, así como el impacto de sus propias intervenciones como maestro.

La práctica educativa como proyecto político desaparece y con ello se revela que lo potencial leído en esta propuesta, quizá se queda solo en un enunciado descriptivo del programa que no se retoma luego en la estructuración de la licenciatura.

-La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura de Cali (2017), en su perfil no hace aproximaciones a lo político; señala que pretende,

Promover, orientar y facilitar procesos de desarrollo integral de la niñez, a través del diseño y la gestión de planes, programas y proyectos educativos pedagógicos e investigativos en contextos socioculturales específicos, contribuyendo así al mejoramiento del entorno y a la calidad de vida de la primera infancia. Fomentar y liderar procesos de desarrollo integral en niños y niñas desde la gestación hasta los ocho años, a través de la comprensión y apropiación conceptual, teórico-práctica de la pedagogía contemporánea. Aplicar una actitud crítica y reflexiva frente al contexto sociocultural en el cual se encuentra inmersa la población infantil, a partir de diversos modelos investigativos que permiten aportar elementos con significado a la problemática encontrada.

- La Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura, Medellín (2017), se caracteriza a sí misma como de alto contenido pedagógico, dejando de lado lo político. El perfil registra un,

Maestro que genera ambientes de aprendizaje en donde niños y niñas y toda la comunidad académica vivencian procesos de desarrollo humano y formación integral. Docente que posee un alto sentido de la reflexión y transformación de su quehacer docente con miras a confrontar teorías y crear nuevos saberes en bien de la educación infantil. Maestro que ejerce su labor docente en los diferentes grados del nivel preescolar y la educación infantil. Docente que se desempeña en las áreas de expresión literaria, dramática y corporal. Asesor de programas de educación preescolar o afines. Asesor, consultor y ejecutor de programas relacionados con el desarrollo creativo y la expresión artística. Asesor consultor de los programas educativos relacionados con la salud integral del niño. Asesor técnico y académico en el diseño de textos para áreas de la educación infantil. Director, coordinador, asesor de centros infantiles. Coordinador de proyectos y programas de atención a la niñez. Diseñador, productor y administrador de ayudas educativas y material didáctico adecuado para la educación infantil.

Los tres componentes del plan de estudios que mostraban probabilidad de estar aportando a la formación política intencionada, se diluyen en el perfil. Dejan de ser relevantes las Políticas públicas e infancia, la Democracia y afectividad y la Geopolítica y legislación o se reducen al menos en su potencial.

De las doce (12) licenciaturas acreditadas como de alta calidad en Colombia:

- Una, la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, muestra un acercamiento intencionado a la formación política de los maestros.

- Una, la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, enuncia en su descripción la práctica educativa como proyecto político, lo cual no se ve reflejado en el perfil.

- Una, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali, considera la educación como proceso político según lo expresa en la descripción del programa, sin elementos que así lo respalden, mas sí incluyendo algunos componentes próximos en el plan de estudios.

- Una, la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, hace uso en su descripción de un término próximo a la formación política, sin implicaciones posteriores, lo que indica no conciencia frente a ella, sin implicaciones posteriores.

- Tres, la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali; la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja; y la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Sabana, convocan elementos de formación política en los perfiles y les abren espacio a algunos componentes consecuentes en los planes de estudios.

- Cinco, la Licenciatura en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia; la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte; la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Luis Amigó; la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Bogotá, y la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Medellín, no refieren el asunto en el perfil, mas identifican algún componente en el plan de estudios relacionado con la política educativa como normatividad o contexto.

El nuevo lenguaje en la formación de maestros desde un horizonte crítico que diferencia formación política de formación ciudadana

Las circunstancias de país obligan a construir un nuevo lenguaje en la formación de maestros. Las condiciones políticas de Colombia reconocidas en sus múltiples manifestaciones de guerra y construcción de paz, obligan a la existencia política del maestro. En esta realidad no es suficiente con ser buenos pedagogos y didactas; la vida en el aula exige cambios y el contexto clama por la voz de los maestros comprometidos con la causa social.

Es insoslayable el nuevo lenguaje que trae consigo toma de conciencia frente a lo que sucede en el contexto tanto inmediato y cercano como próximo, y el volverse fuerza política.

La dimensión política en la formación de maestros se ha convertido en necesidad; las políticas de formación de maestros han de ser revisadas, develando las ideologías que lo han impedido y estableciendo “las relaciones con la práctica política” (Zuluaga, 2003, p. 181).

La apuesta que en contravía han sostenido a través del tiempo algunos maestros, al considerar la política como el mismo telos de su profesión, se hace ahora demanda para todos. Es un eje transversal, no una asignatura o componente 5, que moviliza la actividad profesoral. Política en clave de las relaciones del día a día, en lo que coinciden autores como Arendt, 1997; Batallán y Campanini, 2008; Bonvillani, 2012; Díaz, 2009, 2012; Granada y Alvarado, 2010; Imhoff y Brussino, 2012; Jiménez, 1986; Lechner, 1994; Martínez, 2012; Piedrahíta, 2012; Useche, 2012; Vommaro, 2012 (citados por Arias-Cardona, 2016, p. 11).

Es acción política no de manera indispensable, “altamente teorizada, sino que pudiera generarse desde sus propios términos y palabras” (Arroyo-Ortega, 2016, p. 5). Además de la formación ciudadana en orden al reconocimiento de los derechos como ciudadanos, la pedagogía de la convivencia, la pedagogía de las contradicciones, la pedagogía de la resolución de conflictos, en una palabra la formación de ciudadanía activa 6 (Fien, 2000), la formación política implica:

- Asumir la educación como proceso político (Universidad de San Buenaventura Cali, 2017).
- Asumir la educación en sentido libertario.
- Reconocer el estatuto político de la práctica pedagógica (Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, 2017).
- Reconocer la dimensión política del quehacer pedagógico (Universidad Pedagógica Nacional, 2017).
- Desarrollar la aproximación crítica a las políticas que enmarcan el quehacer educativo (Universidad Pedagógica Nacional, 2017).
- Hacer del maestro un agente transformador (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 2017); un agente educativo de cambio social (Universidad de San Buenaventura Cali, 2017).
- Generar conciencia sobre el contexto, criticarlo.
- Diagnosticar el presente (González-Melo, 2016).
- Desarrollar actitud crítica frente a la realidad social (Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2017).
- Promover la discusión académica orientada al análisis de los hechos sociales de la actualidad (González-Melo, 2016).
- Reconocer derechos como ciudadanos.
- Reconocer al niño como sujeto de derechos (Universidad de San Buenaventura Cali, 2017).
- Reconocer el estatuto ciudadano y político de las infancias en distintos contextos (Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, 2017).

- Adquirir compromiso con los estudiantes.
- Desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes (Gonzalez-Melo, 2016).
- Adquirir compromiso con la comunidad.
- Adquirir compromiso social (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 2017).
- Generar solidaridad con la comunidad (Universidad Santiago de Cali, 2017).
- Desarrollar sentido de pertenencia al medio social en el que se desenvuelve (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 2017).
- Desarrollar liderazgo comunitario (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 2017).
- Desarrollar sensibilidad hacia los proyectos comunitarios (González-Melo, 2016).
- Desarrollar justicia social (González-Melo, 2016).
- Emprender la construcción de posibilidades frente al futuro (González-Melo, 2016), en perspectiva del cambio social.
- Participar activamente en la construcción de procesos.

5. En España se terminó de forma explícita la formación política como materia en todos los niveles de la enseñanza española, con la aprobación de la Constitución de 1978, bajo argumentos como las connotaciones negativas de esa materia y la inexistencia de un profesorado idóneo para impartirla (Gui-tián-Ayneto, 2005).

6. El sistema educativo australiano se ha ocupado del modelo de educación política para fomentar la ciudadanía activa a través de la formación del profesorado.

La formación de maestros requiere hoy de:

- Investirla de dimensiones políticas que liberen la palabra prisionera de aquéllos y den lugar a sus expresiones de maestros.
- Reconocer el terreno de la misma escuela, y poner en escena el vaciamiento que se ha dado de la política en ella para llenarla con teoría escolar importante, mas insuficiente.
- Valorar los maestros nómadas del discurso político, que van de institución en institución bajo desplazamientos forzados y desarraigos obligados.
- Promover proyectos vitales políticamente comprometidos de maestros.

Formación política que no se queda en lo formal expresada en afiliación a partidos, conducta de voto (Bermúdez & Martínez, 2010; Bonvillani, Itatí, Vázquez, & Vommaro, 2010; Cruces, 2006; Cubides, 2010; Fuentes, 2006; Galindo & Acosta, 2010; Martínez, 2011), y se desafía frente a lo informal relacionado con “movimientos sociales y la acción colectiva” (Aguilera 2006; Aravena, Camelio, & Moreno, 2006; Dávila & Ghiarldo, 2006; Grimaldi, 2006; Rojas, 2006; Sánchez, 2010 citados por Arias-Cardona, 2016, p. 20). Una política emancipatoria que deconstruya discursos y encamine a las transformaciones sociales, una política entendida como tarea comunitaria y apasionante (Dussell, 2006), como “actividad en función de la producción, reproducción y aumento de la vida de los ciudadanos; aumento sobre todo cualitativo de la vida” (Dussell, 2006, p. 60), que genera condiciones para la vida de la comunidad y con ello de cada uno de sus integrantes; vida en probabilidad constante y creciente.

Reflexiones finales

Se requiere una comprensión crítica y vital del papel político del maestro, como clave transformadora de la educación y de la sociedad. Para ello se hace necesario librar una confrontación con las excusas más comunes para estar imposibilitados en el pensar en lo político: la absor-

ción total del tiempo por la dinámica diaria del aula, o que el asunto queda resuelto con los procesos burocráticos de representatividad en las juntas y comités locales o territoriales (en los que por demás, la tarea es dar vistos buenos sobre decisiones de la administración pública y cuando más proponer un curso reiterado de educación y pedagogía tradicional). El papel del maestro no es solo encontrar nuevas formas de enseñar, sino y primero plantear y plantearse nuevas formas de pensar. El camino ensombrecido de los maestros como si les fuese negado el derecho a mirar de frente el horizonte, ha de ser clarificado con la formación política que los conduzca a reconocer la responsabilidad enorme que tienen más allá de saber, comunicar-saber y construir-saber; en tener pensamiento, comunicar pensamiento y construir pensamiento sobre la sociedad y construcción de país, su papel como sujetos políticos (individual), y los procesos sociales que los convocan (social).



Referencias

Alfredo-Bordignon, F. R., Cicala, R. A., Cuzzani, K. P., Martinelli, S. I., & Oviedo, M. I. (2016). *Autoridades escolares y TIC: articulaciones y tensiones. Formación de directivos e inspectores en la Unipe*. Revista Iberoamericana de Educación, 70, 91-114.

Arias-Cardona, A. M. (2016). *Relaciones sociales en la universidad: poder, conflicto y pluralidad entre jóvenes*. (Tesis doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Colombia.

Arroyo-Ortega, A. (2016). *Marginalizaciones, insurgencias y acciones políticas de un colectivo de mujeres jóvenes afrodescendientes*. (Tesis doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Colombia.

Bermúdez, E., & Martínez, G. (2010). *Los estudios sobre juventud: algunas tendencias y lugares de la producción de conocimientos sobre los jóvenes en Venezuela*. En S. V. Alvarado, & P. Vommaro (eds.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 89-112). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Bonvillani, A., Itatí, A., Vázquez, M., & Vommaro, P. (2010). *Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina*. En S. V. Alvarado, & P. Vommaro (eds.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 21-54). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Cipullo, T. G. (2016). *Imágenes de niño/infancia en informes de prácticas docentes de una universidad brasileña*. Universidade de São Paulo (USP). Ponencia presentada durante la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, Manizales, Caldas, Colombia.

Cruces, C. (2006). *Los movimientos juveniles de Tarapacá*. Observatorio de Juventud, (11), 62-66

Cubides, H. (2010). *Participación política y organización de jóvenes en Colombia vista desde la tensión plan de organización-plan de consistencia*. En S. V. Alvarado, & P. Vommaro (eds.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 113-135). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Chaux, E. (s. f.) *¿Qué son las competencias ciudadanas?* www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html

Del Pozo-Serrano, F. J. (2016). *Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz*. Revista Iberoamericana de Educación, 70, 77-90.

Dussell, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI.

Fien, J. (2000). *Ideología, educación política y formación del profesorado: conjunción de paradigmas y modelos*. *Revista de Estudios del Currículum*, 3(1), 187-214.

Fuentes, C. (2006). *Juventud y participación política en el Chile actual*. *Observatorio de Juventud*, (11), 51-55. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/injuv-revObsjuven-2016.pdf>

Galindo, L., & Acosta, F. (2010). *Hacia un estado del arte sobre sentidos y prácticas políticas juveniles en Colombia 2000-2008*. En S. V. Alvarado, & P. Vommaro (eds.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 163-204). Buenos Aires: Homo Sapiens.

García de Fez, S., & Solbes-Monzó, J. R. (2016). *Los equipos directivos en la formación profesional española: una propuesta de formación continua*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 161-182.

González-Fernández, R., Gento-Palacios, S., & Orden-Gutiérrez, V. J. (2016). *Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.

González-García, G., Silva-Peña, I., & Sepúlveda-Parra, C. (2016). *Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 43-54.

González-Melo, H. S. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía-Paiep en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. (Tesis doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Colombia.

Gutián-Ayneto, C. (2005). *La materia olvidada: ¿hacia una formación política en la enseñanza preuniversitaria?* *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 16-26.

Martínez, J. (2011). *Subjetividad, política y multitud: tres referentes para abordar la juventud*. En C. Vasco, & H. Ospina (eds.), Jóvenes, culturas y poderes (pp. 189-220). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.

Mestizo, E. I. (2016). *Nunca pensé en ser directora. La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos*. Revista Iberoamericana de Educación, 70, 115-130.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2015). *Decreto 1028 del 25 de mayo de 2015*. MEN.

Pérez, J. C. (2009). *La formación docente como proyecto político*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (15). 15-29.

Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. (2017). *Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Tecnológico de Antioquia. (2017). *Licenciatura en Educación Preescolar*. Tecnológico de Antioquia.

Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2017). *Licenciatura en Educación Infantil*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Universidad de La Sabana. (2017). *Licenciatura en Educación Infantil*. Universidad de La Sabana.

Universidad de San Buenaventura Bogotá. (2017). *Educación para la Primera Infancia*. Universidad de San Buenaventura.

Universidad de San Buenaventura Cali. (2017). *Licenciatura en Educación para la Primera Infancia*. Universidad de San Buenaventura.

Universidad de San Buenaventura Medellín. (2017). *Educación para la Primera Infancia*. Universidad de San Buenaventura.

Universidad del Norte. (2017). *Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Universidad del Norte.

Universidad Luis Amigó. (2017). *Licenciatura en Educación Preescolar*. Universidad Luis Amigó.

Universidad Pedagógica Nacional. (2017). *Licenciatura en Educación Infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. (2017). *Licenciatura en Educación Preescolar*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Universidad Santiago de Cali. (2017). *Licenciatura en Educación Preescolar*. Universidad Santiago de Cali.

Vedia, J. M. (1898). *Los maestros y la política*. Consejo Nacional de Educación de Argentina.

Zapata, V. V. (2003). *La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XV. No. 37.

Para citar el capítulo:

Chica-Lasso, M. F. (2020). Formación política de maestros y maestras: evidencias y opacidades en las licenciaturas en educación para la primera infancia acreditadas de alta calidad en Colombia. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, & Y. Pino (coord. acad.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 166-191). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).



Capítulo 7



Ordenamiento generacional y gobierno de la infancia: una perspectiva “instituéctica”

Andrés Klaus Runge-Peña*

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad
Libre de Berlín

El siglo XVIII, al esforzarse con Rousseau y Pestalozzi por establecer un mundo a la medida del niño, mediante reglas pedagógicas adaptadas a su desarrollo, permitió con ello que se construyera un medio (entorno) arcaico, abstracto e irreal en torno al niño sin relación con el mundo de los adultos. Todo el desarrollo de la pedagogía de la época, con su meta irreprochable de proteger al niño de los conflictos de los adultos, hizo que en el adulto emergiera con más fuerza la distancia entre su vida como niño y su vida como un hombre completo. (Foucault, 2016, p. 122)

Los infantes siempre tuvieron un papel específico, a saber: el de materia prima para la producción de una población adulta. Es por eso que siempre nos referimos a ellos como nuestro futuro o como la próxima generación. Esa manera de hablar hace surgir inevitablemente la sospecha de que la infancia no es nuestro objetivo principal, sino apenas un instrumento para otras propuestas [...] Por costumbre, los adultos no están interesados en lo que los infantes son en tanto infantes. (Qvortrup, 2010, p. 787)

1. Este escrito es resultado del proyecto de práctica investigativa en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, que lleva por título: Infancia, ámbitos de socialización y educación (familia, pre-escolares, pares, medios) y producción de órdenes generacionales: por una analítica interpretativa de las prácticas de producción de diferencias, realizado entre el 2017 y el 2018.

* Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia; Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Berlín; Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de São Paulo, Clacso; Profesor Titular (Senior) Universidad de Antioquia y Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde; coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0267-9515>. Correo electrónico: andres.runge@udea.edu.co.

El jardín infantil es un espacio del mundo de los adultos, precisamente porque está hecho para los niños. En los espacios públicos se enfatiza en las diferencias entre niños y adultos y los parámetros de una infancia normal juegan un papel central. En tanto espacios públicos las instituciones para la infancia no son entonces espacios libres. (Hönig, 2008, p. 57)

La escuela como institución no está pensada a partir del fin de la enseñanza ni a partir de la realización de tales pensamientos, sino que está allí antes de la didáctica y en contra de ella. Ella se origina a partir de estados económicos y financieros, a partir de tendencias políticas de la sociedad, a partir de las exigencias y las valoraciones ideológicas y culturales que surgen de la base económica y de sus tendencias políticas, a partir de las intuiciones y valoraciones con arreglo a finalidades irracionales que la burguesía, en una determinada sociedad, en una de sus clases, produce de manera irracional y sin corrección con respecto a la relación psíquica joven-viejo [...]. Se sabe que los efectos de la ordenación escolar trascienden en gran escala a la enseñanza cabal y propia. La escuela, como institución, educa. (Bernfeld, 1975, p. 62)

Introducción

Este escrito tiene como propósito reflexionar sobre el potencial investigativo de lo que, para su época, Siegfried Bernfeld (1892-1953) ² denominaba el programa de una instituéctica (Bernfeld, 1975), programa que, además, contraponía al de una didáctica. Particularmente, se plantean las bondades de dicho proyecto investigativo para un estudio de las instituciones de educación y atención a la primera infancia, tal y como lo plantea también actualmente Michael Sebastian Hönig (1999, 2009). De la mano de estos dos autores se propone en este escrito que un análisis instituéctico tiene que considerar y pensar todas aquellas fuerzas racionales o irracionales, implícitas o explícitas, instituyentes o instituidas que hacen que dichas instancias, al igual que sus miembros, también eduquen y formen.

El escrito se divide de la siguiente manera: en el primer capítulo se da claridad acerca de lo que, siguiendo a Bernfeld, se entiende por instituéctica. Se muestra la importancia de tal perspectiva de análisis para el caso de las instituciones para la atención y educación a la primera infancia. En el segundo capítulo se propone que una reflexión instituéctica sobre las instituciones para la atención y educación a la primera infancia tiene que considerar, desde el punto de vista socio-estructural, el orden generacional (Alanen,

2. Siegfried Bernfeld (7 de mayo de 1892-2 de abril de 1953) fue un psicólogo y educador austriaco oriundo de Lemberg (actualmente Leópolis, Ucrania). En 1915 se licenció en filosofía en la Universidad de Viena, donde estudió también psicoanálisis, biología y sociología. Hizo parte de movimientos psicoanalistas y fue un miembro importante de la Asociación Psicoanalítica Vienesa. También fue un militante sionista y socialista. Sus intereses por el psicoanálisis se dieron gracias a la pedagogía, por ejemplo, por los aportes del trabajo de María Montessori. Bernfeld conoció a Sigmund Freud, quien lo recomendó a Max Eitingon y al Policlínico de Berlín. En 1922, se instaló como psicoanalista en Viena, se convirtió en íntimo amigo de Anna Freud y luego formó un grupo de intelectuales interesados por la infancia y adolescencia desamparadas. Su pretensión, como la de los otros miembros del grupo (Wilhelm Hoffer, Anna Freud, August Aichhorn), era la de hacer extensiva la reflexión psicoanalítica a los asuntos sociales. En 1925 publicó dos trabajos importantes: uno referido a la psicología de la adolescencia y otro centrado en el mito de Sísifo: *Sisyphos, oder die Grenzen der Erziehung*. En este libro Bernfeld cuestiona la enseñanza alemana de su época. Plantea que con ella se corre el riesgo de favorecer la instauración de una dictadura y de un conservadurismo acrítico. En términos generales, Bernfeld plantea que el ser humano se encuentra siempre en una posición social y que esta dependencia y relación con respecto a lo social se vuelven decisivas en la construcción del yo. De allí su idea de que tanto la neurosis como la delincuencia se dan gracias a la manera en que los seres humanos han sido educados durante su infancia. En 1934, después de que los nazis tomaran el poder, Bernfeld se vio en la necesidad de exiliarse, primero, en algunos países de Europa y, luego, en Estados Unidos, donde se radicó finalmente. Bernfeld fue crítico de cierto freudismo norteamericano y cuestionó fuertemente las dinámicas institucionales de la International Psychoanalytical Association (IPA). Una crítica institucional que ya había hecho extensiva también a la pedagogía y al sistema educativo. Murió de cáncer de pulmón en 1953.

2003, 2005, 2009) en el que se enmarcan dichas instituciones, pero también lo que allí sucede y los saberes que allí circulan —la instituéctica fungiría como analítica de lo que acontece, como analítica de la reorganización pedagógico-institucional de la infancia—. Esto, porque, siguiendo algunos de los planteamientos de la nueva sociología de la infancia, es precisamente dentro de ese orden generacional contemporáneo que se han configurado las relaciones entre niños y adultos, entre infancia y adultez (Alanen & Mayall, 2003).

En este trabajo se sostiene que muchas de las diferentes fuerzas internas y externas (sociales, culturales, económicas, etc.) que actúan en dichas instituciones y que, por tanto, orientan muchas de las prácticas y saberes que allí se dinamizan, se mantienen, precisamente, gracias a un orden generacional (Hönig, 1999, 2009; Bühler-Niederberger, 2005) que se puede entender como propio de la mentalidad neoliberal (gubernamentalidad neoliberal) de nuestra época ³. Fuerzas que, en términos de gubernamentalidad (Foucault ⁴), tienen como uno de sus propósitos fundamentales el direccionamiento y la conducción (educación, formación, socialización), es decir, el gobierno de la población infantil. Finalmente, y como cierre del escrito se dejan algunos elementos para la reflexión pedagógica (a manera de viñetas) que, consideramos, permiten pensar la infancia contemporánea en una perspectiva instituéctica y como parte de un orden generacional. Elementos que, igualmente, habrían de llevar al cuestionamiento de muchas de las formas actuales de trato para con los niños y niñas en diferentes contextos educativos institucionales —tanto escolares como extraescolares.

3. Contra Foucault, podríamos aventurarnos a decir que la gubernamentalidad actual, caracterizada, sobre todo, por la confluencia entre las tecnologías de gobierno —externas— y las tecnologías de sí —trabajo sobre sí mismo—, empieza a evidenciarse en el contexto pedagógico mucho antes, a comienzos del siglo XX, con el movimiento de pedagogía activa (escuela nueva, educación activa, pedagogía reformista, educación progresista). Ejemplo de ello puede ser una cierta mirada a la propuesta rousseauiana de educación negativa y natural.

4. El concepto de gubernamentalidad tiene varios sentidos en Foucault. Para ello se puede consultar, de este autor, los siguientes libros que recogen sus lecciones: Seguridad, territorio y población (2006) y El nacimiento de la biopolítica (2007). Siguiendo a Lemke (1997), vamos a entender la gubernamentalidad, como lo expresa el neologismo compuesto, en el sentido de gobernar (*gouverner*) y mentalidad (*mentalité*); es decir, como una mentalidad de gobierno que no se limita a un sistema político o a instituciones estatales, sino que se hace extensiva a la sociedad en general (por ejemplo, el gobierno de la casa, el gobierno de los niños, el gobierno de sí). Esa mentalidad de gobierno remite a diferentes formas de acción y a diferentes campos de la praxis en los que, de maneras variadas, se busca y apunta al direccionamiento y conducción de los individuos y de los colectivos.

Instituética o analítica de las instituciones educativas (pedagógicas)

Generalmente cuando se plantean asuntos que tienen que ver con la educación y, particularmente, con el cómo de la educación, estos suelen estructurarse en torno a unas preguntas como las siguientes: ¿cómo hay que educar? o ¿cómo educan los educadores o educadoras? De allí que el interrogante acerca de ¿cómo educan o forman las organizaciones educativas? haya sido poco atendido dentro de la reflexión pedagógica. Y esto tiene que ver con que, generalmente, se pasa por alto el que la praxis educativa (Runge-Peña, Carrillo-David, & Muñoz-Gaviria, 2013) —escolar o no escolar—, en tanto praxis social, obedece a determinaciones, necesidades y funciones que están más allá de las intenciones, deseos y propósitos individuales de los agentes educativos mismos y que remiten a consideraciones necesarias acerca del contexto histórico, social, cultural, político, económico, etc., del que forman parte 5.

De modo que la problemática de cómo las organizaciones educativas actúan, producen efectos y, en general, educan, socializan y promueven ciertos modos de ser, de pensar y de proceder se convierte en un asunto de interés investigativo que nos pone en un nivel de reflexión que va más allá de preocupaciones de tipo didáctico o de temáticas referidas a la docencia —¿qué hacer y cómo hacerlo?—, para situarnos en la institución educativa como instancia educadora y formativa, como instancia en la que se establecen y mantienen ciertas prácticas, se mantienen ciertos marcos normativos y se producen ciertos órdenes, de los que cabe resaltar, particularmente, el orden generacional en el que se configuran las relaciones niño-adulto, maestro-alumno, y que se tratará más adelante es este escrito.

5. Con los trabajos de la etnometodología se pone en discusión el problema de la perspectividad tanto de los investigadores como de los investigados. No hay observación objetiva, por un lado, y las reglas o métodos del actuar cotidiano generalmente permanecen como un sobreentendido o como algo dado para los participantes. De manera que las estructuras formales del accionar cotidiano, la organización microestructural —y macroestructural— de la praxis cotidiana se tienen por un asunto a-problemático para los participantes, incluso para el investigador mismo. Este es un asunto sobre el que una perspectiva institutética llamaría la atención: des-familiarizarse de las rutinas para ver cuáles son sus marcos y tratar de hacer explícito el saber implícito y conjuntivo que orienta las acciones.

El ámbito de la didáctica y el ámbito de la instituética Siegfried Bernfeld (1975), un autor poco conocido en nuestro contexto, era quien hablaba en este sentido, en su libro: *Sísifo o de los límites de la educación*, publicado por primera vez en 1925, de una instituética (Institutetik) para referirse a un programa de indagación con las pretensiones anteriores. Institutetik —instituética— es el neologismo alemán con el que Bernfeld denomina la propuesta de un campo de reflexión dentro de la pedagogía que habría que diferenciar, según este autor, de la didáctica y que tendría como asunto de estudio todas aquellas respuestas que da la sociedad al problema o al hecho del desarrollo infantil —o en nuestras palabras, a la formabilidad humana—; es decir, a todos aquellos aspectos parte del “sistema de instituciones sociales cuyo fin es la instrucción de los niños” (Bernfeld, 1975, p. 60).

Acá vale la pena resaltar que para Bernfeld la didáctica, por un lado, se encuentra remitida a la enseñanza y trata de configurar dicha enseñanza de un modo racional con arreglo a fines, mientras que una instituética, por el otro, tendría como asunto de estudio los efectos formativos del sistema educativo con sus instituciones. Como lo escribe el mismo Bernfeld:

La didáctica busca pensar, de acuerdo con una racionalidad con arreglo a fines, la enseñanza del maestro en particular y eventualmente también el direccionamiento de la disciplina en clase. Pero la escuela como totalidad y el sistema educativo en tanto sistema permanecen imperturbados, impensados. A todas las fuerzas irracionales 6 que son sus presupuestos, sus fuerzas impulsoras, sus determinantes les es posible actuar sobre aquéllos. La didáctica tendría que llenar esos vacíos si quiere pretender que se la tomen en serio, si quiere alcanzar una dimensión autónoma en tanto instancia teórica de racionalización. Con este fin debería completarse con una disciplina que se podría denominar instituética 7. Su tarea debería ser la de reelaborar en sentido funcional aquel complejo de instituciones que hemos indicado globalmente como ordenación escolar. (Bernfeld, 1975, p. 61).

6. En un sentido similar se pregunta Jung (2009): “Para una investigación etnográfica de la ‘realidad educativa’ de las instituciones pedagógicas se plantea entonces la pregunta por cómo justamente las expectativas ‘irracionales’ con respecto a la racionalidad de la educación se convierten en un momento operativo permanente de las organizaciones pedagógicas; es decir, cómo se asumen internamente esas expectativas y son transformadas en operaciones con una lógica propia” (Jung, 2009, p. 22).

7. La expresión en alemán es “Institutetik”. Consideramos que le hace mayor justicia la expresión en español “instituética” a la versión en alemán que la expresión “instituética” que aparece en la traducción al español. Si bien da la impresión de tratarse de una expresión que tiene que ver con la ética, no lo es. En alemán la expresión no tiene la “h” propia de Ethik. En español no se distingue esa “h”, por lo que quizá esa haya sido una de las decisiones del traductor para utilizar la expresión “instituética”.

Con esta instituética Bernfeld tiene en mente la reflexión, no tanto sobre la intencionalidad subyacente a las programáticas y programas didácticos, y sobre el quehacer docente intencional y explícito, sino sobre las fuerzas racionales e irracionales que afectan de diferentes modos a las instituciones educativas —hoy se habla, por ejemplo, de currículo oculto—, sobre la racionalidad de la educación en tanto reacción social al hecho del desarrollo infantil —que está determinado tanto de un modo biológico como social— y, por tanto, al desarrollo y reproducción de la misma sociedad. Ello supone una mirada que abarcaría tanto las instituciones —educativas— como las prácticas, los tiempos, los espacios, las materialidades, los saberes conjuntivos y comunicativos, los agentes que en ellas actúan y construyen sus experiencias.

De allí que, según el planteamiento de Bernfeld, no sea tanto el educador o la educadora los que educan, sino la institución como tal en tanto parte del sistema educativo y en tanto conjunto o conglomerado de prácticas. Es la institución como espacio social la que sirve de marco y en la que se dan las condiciones para que sean posibles las experiencias de los individuos que allí interactúan. Y es precisamente en ese sentido que, en esa lógica, uno no es alumno, sino que uno se hace alumno y, en consecuencia, se vive y experimenta a sí mismo como alumno dentro de un marco institucional escolar. O para seguir con otro ejemplo, que el niño no es niño vulnerable, sino que se lo hace o subjetiva como niño vulnerable a partir de ciertos discursos y saberes que se vuelven efectivos dentro de ciertos contextos institucionales.

La instituética como un modo de mirar las tensiones entre la cotidianidad educativa (escolar) y los aspectos macroestructurales de la sociedad

Bernfeld saca así a la luz, con su planteamiento, el campo de tensión que se genera entre el orden educativo-formativo de las instituciones pedagógicas y la regulación social, económica, administrativa de lo que en ellas sucede o acontece. Lo cual tiene que ver, entre otras cosas, con la tensión entre:

- Burocratización y práctica educativa cotidiana,
- Administración y planeación pedagógico-escolar,
- Orientaciones de tipo económico y orientaciones de tipo pedagógico,
- Vida y aprendizaje institucionalizado y metódico que, a propósito, Klaus

Mollenhauer (1928-1968), en su libro: “Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung (Mollenhauer, 1994) (Conexiones olvidadas: sobre cultura y educación), escrito en 1983, planteaba como uno de los efectos de las dinámicas modernizadoras sobre las prácticas educativas.

Cuando en las sociedades modernas se rompe la unidad entre vida y aprendizaje, dicha ruptura deviene en un asunto de preocupación social que se resuelve mediante la creación de nuevos espacios, a saber: instituciones educativas o escuelas, para ser más precisos. En estos espacios, el aprendizaje se convierte, así, en un aprendizaje metódico, cuyo criterio de orientación es, fundamentalmente, un orden social científico-racional. La didáctica aparece en la base de ese proceso de progresiva racionalización del mundo como estrategia de metodización de la educación —en el modo de método de enseñanza (¿cómo enseñar?)— orientada bajo criterios racional-instrumentales y como un modo de cientifización del aprender dentro de esos lugares específicos. Complementando a Bernfeld, podríamos decir que, en los últimos siglos, un punto de articulación crucial entre cientifización del mundo e instrumentalización de la praxis educativa ha sido entonces la didáctica (Jung, 2009).

No obstante, ya mucho antes, el tono crítico social de Bernfeld —incluso considerado por ello como uno de los precursores de una pedagogía social crítica— no se había hecho esperar al respecto: la función socio-educativa y formativa de la institución escolar solo se puede entender mediante un distanciamiento con respecto a la didáctica y sus programáticas y a partir de una comprensión de la sociedad moderna capitalista con sus formas de regulación social. Los factores que influyen sobre las instituciones educativas de nuestro tiempo estarían dados por un orden generacional neoliberal que tiene que ver, como lo dice Prout, con fenómenos como la

flexibilización de la producción, la deslocalización y vaciamiento de las instituciones, la fragmentación de las fuentes de la identidad, el debilitamiento del Estado-Nación y de su acción reguladora, la desilusión frente al conocimiento racional y especializado, el sentimiento generalizado de incertidumbre, riesgo y seguridad, las nuevas prácticas de monitoreo y reflexividad [...] la expansión de las redes de conocimiento que ponen en circulación ideas nuevas y más diversas a un ritmo cada vez más acelerado, las formas plurales de vida familiar, los patrones de consumo diversificados y las transformaciones en la participación en el mercado de trabajo y el desempleo en una economía global. Y la infancia ha estado profundamente involucrada en esos fenómenos. (Prout, 2010, p. 731).

La perspectiva instituética sitúa entonces el pensamiento sobre la infancia y su educación en una doble perspectiva (Jung, 2009): por un lado, nos pone frente a la tarea de reflexionar sobre esas instituciones educativas como espacios sociales, es decir, como lugares de interacción entre docentes e infantes, lo cual tiene que ver con la pregunta acerca de cómo ciertas fuerzas intra y extra institucionales afectan la organización escolar y cómo ello se valida o legitima en la cotidianidad del centro educativo infantil a partir, igualmente, de las experiencias cotidianas —y creativas— de sus actores. Se trata de superar la tradicional separación entre estructura y acción y poner el acento en los procesos de estructuración (Giddens, 1977) y normación dados en las prácticas cotidianas 8.

De manera que, de otro lado, esto tiene que ver también con las preguntas acerca de los procesos de institucionalización, cuyo análisis y reflexión nos pone de cara a un cuestionamiento ya no tanto por las instituciones como tal, sino por los procesos que allí tienen lugar. Es decir, se reconoce como parte del análisis instituético que las relaciones de fuerza sociales que los niños y niñas y maestros reproducen en sus rutinas cotidianas (rituales, costumbres, juegos, actividades, etc.) se constituyen en una parte esencial del poder organizador de la organización educativa que no se puede desconocer.

Como lo dice, a propósito, la socióloga Margaret S. Archer:

Por ejemplo, las interacciones a pequeña escala entre maestros y pupilos no solo suceden en el salón de clase, sino dentro del sistema educativo [...] Tanto pupilos como maestros, por ejemplo, traen consigo diferentes grados de poder de negociación (capital cultural en tanto experticia); es decir, recursos con los cuales están dotados dentro del conjunto de la sociedad por virtud de la familia, clase, género y etnicidad. Igualmente, la definición de instrucción que ellos encuentran literalmente en las escuelas no es una que pueda ser libremente negociada in situ, sino que se encuentra determinada por fuera del salón de clase y, al menos parcialmente, también totalmente por fuera del sistema educativo [...] De un lado,

8. Recordemos nuevamente con Giddens (1977) que los actores sociales permanentemente producen y reproducen las estructuras; actúan según ciertas reglas que se siguen y aplican en la realización de las prácticas sociales.

tanto maestros como pupilos se encuentran enredados en relaciones socio-culturales más amplias que llevan consigo al salón de clases y cuya primera afectación es ¡a qué tipo de clase escolar ellos entran! Una vez allí, maestros y pupilos no pueden libremente negociar las relaciones que mancomunadamente quieren, dado el impacto de los controles curriculares, de los exámenes públicos y del mercado laboral. De otro lado, la interacción en el salón de clase no está nunca sin un importe sistémico, bien sea que funcione para la reproducción o para la transformación [...] Construido de esta manera entonces, el vínculo crucial para hacer y para mantener no es entre lo micro y lo macro, concebido como lo pequeño e interpersonal en contraste con lo grande e impersonal, sino, más bien, entre lo social y lo sistémico. En otras palabras, las propiedades sistémicas son siempre el (macro) contexto confrontado por la (micro) interacción social, mientras que las actividades sociales entre la gente (micro) representan el entorno en el cual las características de los sistemas son reproducidas o transformadas. Pero ni en el dominio estructural ni en el dominio cultural es necesario hablar de lo grande en relación con lo pequeño: en lo que respecta a las propiedades emergentes, estas pueden aparecer en todos los niveles. Ahora bien, en la medida en que aquellas solo surgen de y funcionan mediante la interacción social, entonces este juego conjunto (interplay) requiere de un examen en cualquier nivel. Dos implicaciones se siguen de ello. Primera, que la tarea teórica central es aquella de vincular dos aspectos de la sociedad cualitativamente diferentes (lo social y lo sistémico, o si se prefiere, la acción y su entorno), más que dos características cuantitativamente diferentes: lo grande y lo pequeño, lo macro y lo micro [...] La segunda implicación es [...] cómo las relaciones sociales conflictivas u ordenadas (propiedades de la gente) encajan con las relaciones sistémicas incongruentes o congruentes (propiedades parte de la sociedad). (Archer, 1995, pp. 10-11).

Institucionalización y gubernamentalidad: las instituciones para la educación y atención a la infancia como espacios sociales
La clave para la comprensión de la interacción cotidiana y de los órdenes sociales está entonces en las instituciones. El concepto de institución se refiere, precisamente, a un esquema o patrón social que actúa de una manera estructuradora —del comportamiento, de los saberes, de las prácticas— tanto en las organizaciones como por fuera de las organizaciones en la medida en que es legitimado y validado por ciertos órdenes. Estos órdenes tienen la propiedad de darles una cierta permanencia y estabilidad a los sucesos dados en un espacio social específico en el que, además, son válidos y legítimos.

Si se entiende las instituciones como sistemas de reglas que son el resultado de acuerdos, pero también de disputas sociales y, por tanto, de juegos y relaciones de poder, entonces la interacción cotidiana y la acción individual se han de tener como aplicación de esas reglas. Las interacciones de los actores institucionales son entonces acciones conjuntas estructuradas normativamente. Si bien los que actúan son los agentes individuales, éstos lo hacen en el marco de un orden social —institucional— complejo. En ese sentido, se trataría de ver las instituciones de educación y atención a la infancia, por un lado, de cara a sus funciones, producciones y formas de configuración de sus dinámicas intergeneracionales, un asunto que se conoce desde Schleiermacher —este último decía precisamente que el problema fundamental de la pedagogía era el problema de la relación entre generaciones— y, por el otro, a la luz de las acciones e interacciones de sus autores.

Ello implica entender la praxis educativa como una praxis inscrita dentro de un orden generacional y es, en ese marco, que habría que mirar también a la infancia, su institucionalización y sus instituciones 9. Haciendo la salvedad acá que institucionalización, siguiendo a Hönig,

no quiere decir la localización de niños en instituciones creadas por adultos para la mejora de aquéllos. La expresión remite, más bien, a procesos dinámicos de creación, configuración y desarrollo de órdenes sociales. La educación pública para la primera infancia puede servir como ejemplo de ello: mientras esta más se desliga de su función de complemento a la familia, más grande se vuelve su importancia para la individualización 10 de la infancia. Al vincular la función formativa y la función de servicio, las instituciones para infancia se han vuelto agencias de desfamiliarización de la infancia familiar y han llevado a los niños más cerca del mercado. (Hönig, 2008, pp. 10-11).

9. En términos intergeneracionales, las concepciones de integración o separación infantil son una cuestión crucial en términos institucionales: por un lado, la idea de integrar a los niños y niñas a la sociedad es un momento crítico para el individuo y para la sociedad. La institucionalización, en ese sentido, no es más que la manera en que la sociedad moderna trata de resolver el problema de la protección, cuidado, socialización —de las nuevas generaciones y de cara a un futuro abierto—. De otro lado, también ha habido una tendencia separatista con respecto a las generaciones y la institucionalización se ha visto, desde estos parámetros separatistas, como una tendencia de división generacional que, siguiendo a Ariès, no se había dado antes en la historia —de occidente.

La institucionalización se podría ver como parte de una estrategia más amplia que sería la de la localización y domesticación de la infancia. Las prácticas de subjetivación infantil, aquellas relacionadas, por ejemplo, con los modos de naturalización de la infancia, generalmente se encuentran asociadas a estrategias de localización. El niño que aprende estará entonces en la escuela, el que es vulnerable en centros adecuados para ello, el peligroso en centros de custodia, etc. Cualquiera que sea el espacio, se trata igualmente de una dinámica separatista y domesticadora por medio de la cual niños y niñas son gobernados. Por eso, a modo de hipótesis, se puede plantear, siguiendo a Alberth y Jörges (2006) que las concepciones de la infancia se reflejan en los espacios que se dispone para ella, o de otro modo: los espacios para la infancia hablan de las concepciones de infancia. Por ejemplo, según la forma de familia moderna, los niños ocupan un lugar dentro del espacio familiar con el que se remite a lo que ellos no son, a saber: adultos.

El espacio escolar, por su parte, funciona bajo el supuesto de que en él hay niños y niñas que están para aprender y que las experiencias que allí son posibles son, por ejemplo, dibujar, jugar; mientras otras, robar o trabajar, no son permitidas y quedan excluidas como posibles experiencias escolares. Como lo dicen Alberth y Jörges con respecto al cuarto infantil: “La naturaleza del niño es aquella que necesita de un control especial. En ese lugar el cuarto infantil se vuelve representable como un espacio que no solo forma un espacio de protección para el niño inocente, sino que también representa un espacio de control de la sociedad para el niño peligroso” (Alberth & Jörges, 2006, p. 2705). Zeiher (2005, 2009) plantea, precisamente, que la construcción de la infancia como un espacio de protección y preparación se corresponde con una concepción funcional de la infancia en relación con las

10. En palabras de Beck y Beck-Gernsheim: “la individualización está convirtiéndose en la estructura social de la segunda sociedad moderna propiamente tal [...] alude a la paradoja de una estructura individualizadora como en proceso en curso no lineal, abierto y sumamente ambivalente. Está relacionado con el declive de las narrativas de una sociabilidad dada. Es decir, que están tocando a su fin los colectivismos teóricos de la sociología” (Beck & Beck-Gernsheim, 2003, p. 30). La individualización se entiende como un fenómeno de la sociedad del riesgo que Beck entiende como una fase de la sociedad moderna en la que se produce el retorno de la incertidumbre y del escepticismo. Hay, en esa orientación, una pérdida de confianza en las instituciones clave del mundo industrializado —economía, ciencia, derecho y política— y en su capacidad y poder de contener y controlar las consecuencias amenazadoras que ellas engendran, por ejemplo la ciencia, con los instrumentos a su disposición. De igual manera las biografías del bienestar se convierten ahora en biografías de riesgo, pues pierden la seguridad material futura y la identidad social (Beck, 2002, p. 167 y ss.). Así pues, la llamada modernidad tardía portadora de consecuencias perversas de la modernidad industrial es nombrada por este autor de una forma más sugestiva como la sociedad del riesgo, en la cual las amenazas a un entorno natural impactado por el intervencionismo industrialista moderno son cada vez más grandes.

generaciones. Tal comprensión tiene que ver con que se trata de los intereses de una sociedad de los adultos cuyo propósito es reproducirse o mantenerse en el futuro. Los niños y niñas, tanto en sentido biológico como en sentido social-cultural, se convierten en el presupuesto para la permanencia de la sociedad —se tienen como la garantía de la sociedad venidera, por tanto, no interesan tanto como niños o niñas hoy y acá, sino como devenires y posibilidades de futuro—. De allí que deban ser cuidados y protegidos, pero también que deban ser preparados y cualificados para ser posteriormente adultos.

Así, comenzando por el cuarto infantil hasta llegar a las instituciones educativas infantiles, vemos cómo se trata de soluciones localizadas —espacializadas— para la solución de múltiples problemas que responden, dentro de un orden generacional, a ciertas concepciones de infancia: la infancia inocente, la infancia en riesgo, la infancia peligrosa, la infancia vulnerable, la infancia que aprende, la infancia en desarrollo, etc. Una mirada a los cambios por los que ha pasado particularmente el cuarto infantil en la sociedad contemporánea puede mostrar entonces los cambios en las concepciones de la infancia misma.

Así, en contraste con épocas anteriores a la modernidad y a la modernidad reflexiva, los niños y niñas son ahora institucionalizados masivamente y cada vez desde más temprano. Ello quiere decir que se vuelven objeto de gobierno (Ailwood, 2002, 2003, 2004) en el sentido foucaultiano: objeto de formas organizadas de protección, cuidado, atención, socialización y educación orientadas hacia la conducción y modulación de sus conductas ¹¹. De allí que, en una lógica gubernamental, la fuerte creencia en la intervención temprana de niños y niñas como una solución para encarar los problemas futuros —generalmente de la sociedad y no de los mismos infantes— haya tenido como consecuencia un intenso interés político por las instituciones y programas para la atención a la primera infancia.

Tales instituciones han pasado de ser los simples lugares en los que niños y niñas pueden estar mientras los padres están trabajando o no están presentes por diversas circunstancias, a tenerse por espacios fundamentales que las administraciones gubernamentales tienen para la inversión social, para la inversión en sus recursos humanos, lo cual ha implicado una trans-

11. Por ello la praxis educativa se presenta como una relación de poder generacional y gubernamental que es, en esencia, conservadora, particularmente, en la forma en que históricamente se ha estructurado y organizado.

formación profunda de la infancia —de la forma infancia—, de las vivencias y experiencias de niños y niñas y de la cotidianidad infantil. Nos las vemos con una progresiva economización de la infancia —de la población infantil— ligada a las teorías del capital humano y a la promoción de ciertos modos de individualidad infantil.

En ese contexto, niños y niñas mediante las instituciones para la infancia son interpelados como niños aprendices, como niños de jardín, como niños escolares y paulatinamente deben asumir tales roles. Deben aprender, desarrollarse y, progresivamente, auto-disciplinarse. Todo ello, además, dentro de diferentes presupuestos normativos referidos a una buena infancia, a la participación y al derecho a aprender. La infancia como patrón cultural moderno se consolida y afianza en tales instituciones para la infancia encaminado la vida de los y las pequeñas. Ese patrón de la infancia moderna tiene que ver con una fase en torno a una infancia protegida que caracteriza a los países occidentales y occidentalizados en los que se ha constituido un sistema estatal generalizado para el cuidado, atención y educación de niños y niñas.

Así, en estrecha conexión con las dinámicas de institucionalización de la infancia en tanto potencial de desarrollo social, están los procesos de individualización (Beck). Hoy en día podemos hablar de cada vez más una presión social sobre la individualización de niños y niñas —incluso ya presente en muchas de las instituciones para la atención de la primera infancia—. Lo anterior se refiere, por ejemplo con respecto a nuestro caso, a los saberes y concepciones de los niños y niñas como actores de su propia formación y como sujetos de derecho que actualmente se tienen que tener como un criterio de racionalidad —teórica y práctica— con el que se legitima todo tipo de configuración (planeación, programación y realización) de las relaciones generacionales (de las relaciones entre infantes y adultos dentro del orden generacional) dentro de contextos institucionales —por ejemplo, educativos.

Sin embargo, acá un punto interesante es que los niños y niñas son institucionalizados como personas —no necesariamente de acuerdo con su propia voluntad— y no por mor de sus familias. Se trata de saberes y concepciones con los que se niega o se busca trabajar, por ejemplo, contra lo que se considera la naturaleza espontánea e impulsiva de los infantes —infancia como no adultez, como animalidad—. Estos saberes y concepciones orientadores vienen haciendo de tales instituciones, igualmente, instancias

estratégicas para el combate y prevención (Runge-Peña, Carrillo-David, & Muñoz-Gaviria, 2013) de los diferentes males y riesgos que afectan a la sociedad. Se trata de desarrollos que tienen que ver con las actuales tendencias neoliberales que se presentan en la sociedad y que se manifiestan, entre otras, en los modos de administración pública con sus formas de racionalidad política, sus estrategias, sus intereses, técnicas y prácticas de gobierno.

Se puede afirmar que las instituciones para la atención, cuidado y educación de la primera infancia han partido, en el marco del orden generacional imperante, de una concepción de niño como futuro, como devenir, como potencialidad, como naturaleza y no como un sujeto que está siendo, que es agente y que participa. Es más, la idea de un niño o niña activo se encuentra anclada, más bien, a una teoría del desarrollo en la que la infancia es entendida como todo lo que todavía no es y que tiene que ser.

Niños y niñas, por su parte, poco o nada tienen que decir sobre tales propuestas y sus intereses, mientras la variedad de intereses y de puntos de vista por parte de los adultos abren el debate sobre la existencia o no y bajo qué condiciones de tales saberes, concepciones, programas e instituciones. El resultado de ello es una serie de disputas, aparentemente y en gran medida, sobre las condiciones y estatuto de la infancia, sin embargo, a partir de intereses y propósito definidos por los adultos —por los entes gubernamentales.

Desde un punto de vista instituético se parte entonces de que los programas e instituciones para la atención a la primera infancia no son realidades neutrales, desinteresadas e inocentes para los niños y niñas. Estas se presentan como instituciones determinadas por diferentes posiciones y racionalidades en competencia, así como por diferentes prácticas y discursos referidos, por ejemplo, a su mejoramiento (programas, normas, conceptos teórico-pedagógicos, programáticos, resultados, evaluaciones, asuntos de calidad, etc.) Ellas hacen parte de la sociedad y como tal han de ser analizadas.

Las instituciones para la atención y educación a la primera infancia son entonces un espacio de disputa —como lo es también la infancia¹²—. En ese sentido, una instituética de la educación infantil y de la infancia estaría para mostrar que dichas instituciones no se reducen a simples lugares para los infantes, sino que son también lugares sociales, espacios sociales que obedecen y se configuran a partir de fuerzas y relaciones de poder de diferente tipo. Se

trata de localizar estos diferentes intereses puestos en juego y discutir en qué medida todo ello —propuestas, racionalidades, estrategias, programas, discursos, prácticas no discursivas— influye en la vida de niños y niñas y se fundamenta en determinadas concepciones de la infancia.

En síntesis, una instituéctica tendría, por tanto, como uno de sus asuntos fundamentales la reflexión sobre la producción de esos órdenes a partir de las prácticas sociales institucionales. Dichas prácticas y saberes del orden generacional son las que se encargan de reproducir los procesos mediante los cuales se establecen las diferencias entre niños y adultos, entre aprendices y educadores. De allí que un análisis de los procesos de institucionalización de dichas prácticas y saberes tenga como propósito mostrar entonces cómo se estructura la praxis educativa y como ella contribuye al establecimiento y mantenimiento de un orden generacional.

Una perspectiva como esta muestra cómo la infancia vivida por niños y niñas en un contexto particular se encuentra interrelacionada con formas dinámicas de construcción de la infancia y de los infantes en un contexto cultural más amplio. Lo cual significa, para nuestro caso, un ir más allá de cómo educan intencionadamente los educadores a un cómo educa la institución en general (con sus prácticas, sus saberes, su materialidad, etc.). La perspectiva instituéctica mira la infancia como un espacio simbólico, práctico, material y social específico. En ese sentido, las pretensiones del programa instituéctico se pueden asemejar, en sus debidas proporciones, a las de los estudios sobre gubernamentalidad (Foucault) y, en ciertos puntos, a los estudios sobre infancia y la nueva sociología de la infancia.

12. Moss y Petrie (2002) sostienen que estos asuntos están relacionados con elecciones que se confían a preguntas más fundamentales como: ¿qué es una buena infancia?, ¿qué queremos de nuestros infantes?, ¿cuál es el lugar de los infantes en la sociedad? Dicho con otras palabras, el énfasis en cómo la infancia es socialmente construida por diferentes discursos en un cierto tiempo en la historia y en un contexto particular, revela cómo esa construcción particular se encuentra conectada a ciertos valores particulares acerca de lo que significa ser niño o niña o a ciertas concepciones culturales específicas de una buena infancia. Esto también pone en exposición posiciones e intereses específicos que están conectados a construcciones particulares de la infancia, como, por ejemplo, intereses políticos y económicos especiales. De allí que siempre los agentes y actores educativos (niños, niñas, docentes, directivas, etc.) se vean confrontados con el problema de la estabilización de los órdenes educativos y formativos bajo la forma de prácticas —educativas o de intervención—. En ese sentido, los diferentes órdenes sociales (género, etnia, generación, etc.) se consolidan mediante prácticas sociales, las cuales, a su vez, cobran vida a partir de las interacciones sociales.

La nueva sociología de la infancia y el orden generacional

La nueva sociología de la infancia

Vale recordar que después de que las reflexiones de la sociología, hasta los años ochenta, se ocuparan de la infancia casi exclusivamente desde la perspectiva de la socialización como un proceso adaptativo y cuasi pasivo, se vio surgir en las décadas posteriores, en Estados Unidos y en los países escandinavos, una serie de trabajos desde la sociología de la infancia que no solo cuestionaron las perspectivas clásicas sobre la socialización, sino que introdujeron nuevas perspectivas de trabajo más interdisciplinario. A ellos se sumaron reflexiones desde la pedagogía, los estudios culturales, las teorías feministas y la historia que complejizaron los análisis. Y con ello se consolidó lo que actualmente se reconoce como nueva sociología de la infancia. Al respecto escribe Prout:

En su forma contemporánea, ella surgió en los años 1980-1990. Tres recursos teóricos principales fueron desplegados para su construcción: primero, se apoyó en la sociología interaccionista desarrollada principalmente en los Estados Unidos en los años 1960. Esta problematizó el concepto de socialización que volvía a los infantes sujetos pasivos. Segundo, en los años 1990, sobre todo en Europa, hubo un resurgimiento —bastante sorprendente— de la sociología estructural que veía a la infancia como un dato permanente de la estructura social. Finalmente, en los años 1980, en Europa y en Estados Unidos, el constructivismo social problematizó y desestabilizó todo concepto referido a la infancia al darle una mirada relativista. Este enfatizó en la especificidad histórica y temporal de la infancia y dirigió su atención a su construcción mediante el discurso.
(Prout, 2010, p. 731).

Así pues, desde los ochenta, académicos europeos y angloamericanos —deudores del derrotero investigativo abierto por Philipp Aries con su trabajo sobre la infancia en los años sesenta— comenzaron a llamar la atención sobre la poca atención prestada a la infancia en las reflexiones de las ciencias sociales y humanas. Se trataba ahora de cuestionamiento acerca de los cambios en las concepciones de la infancia dentro de una sociedad también cambiante, preguntas acerca de la constitución de la infancia, de los grados de participación de niños y niñas, de las posibilidades de investi-

gación con niños y niñas, entre otros asuntos. Se sostenía que niños y niñas debían ser investigados y tratados como actores sociales y no como simples objetos o problemas para el orden social adultocéntrico y que la infancia debía ser considerada como una construcción histórica, social y discursiva.

Fue así como, entre la década de los ochenta y de los noventa del siglo pasado, se consolidaron los denominados nuevos estudios sociales sobre la infancia como movimiento de un grupo de investigadores (Corsaro, 1997; Christensen & James, 2000; James & James, 2004; James, Jenk, & Prout, 1998; James & Prout, 1990; Qvortrup, 1990, 1993) que buscaba que se les prestara mayor atención a niños y niñas como actores sociales, como individuos con diversidad de vidas y experiencias, y que se entendiera la infancia como una construcción política, histórica y cultural. Autores como Allison James, Chris Jenks y Allan Prout llegaron a hablar incluso de una ruptura epistemológica con las teorías tradicionales de la socialización y del desarrollo infantil.

Así, en un ejercicio por cambiar la clásica concepción del infante como un sujeto pasivo sometido a los procesos de socialización desde arriba, los nuevos estudios sociales sobre la infancia comenzaron a poner énfasis en la capacidad de agenciamiento de niñas y niños. Se planteó con fuerza que niños y niñas eran capaces de darle forma y sentido a las circunstancias y aspectos que los circundaban en su vida diaria —y uno de esos aspectos, desde nuestros intereses, es precisamente el espacio—. Este marco de interpretación permitió una comprensión más adecuada de los procesos de socialización, pues se comenzó a mirar cómo niños y niñas negocian, comparten, resignifican, crean y apropian la cultura con los adultos y entre sí (Corsaro, 1997). Se defendió una mirada de la infancia ya no en términos de lo que iba a ser (futuro), sino de lo que es (presente); es decir, una perspectiva interesada en el presente, en lo vivido y experimentado ahora (Corsaro, 1997; James & Prout, 1990; Mayall, 2002; Waksler, 1991). Más que enfocarse en el proceso de paso de la minoría de edad o no madurez a la mayoría de edad o adultez, se comenzó a ver a los niños y niñas como participantes activos y competentes en sus mundos (Corsaro, 1997; Corsaro & Schwarz, 1999; James & Prout, 1990; Bühler-Niederberger, Mierendorff, & Lange, 2010) y en su formación. Y todo ello sirvió para cuestionar el orden generacional imperante.

El orden y ordenamiento generacional

Cuando nos referimos a un orden generacional nos referimos entonces a un concepto surgido de la nueva sociología de la infancia (Alanen, 1992, 2005). Con él se describe, dentro de las ciencias sociales y humanas —por ejemplo dentro de la pedagogía—, un tipo de orden social que se basa en una diferenciación de la sociedad según categorías, por ejemplo, etarias (edad). Helga Zeiher (2005, 2009) habla en ese sentido de un régimen infantil gradado por la edad; es decir, de unas formas de trato para con la infancia sustentadas en un saber —conjuntivo— adulto referido a la edad. De allí que las fases de la vida humana deban ser vistas como el resultado de órdenes generacionales (Hönig, 1999) y no como cuestiones naturales.

La tesis que se sustenta con los planteamientos acerca del orden generacional es que este orden es una categoría estructural de lo social comparable con la categoría de género (gender). La construcción de la sociedad se puede caracterizar entonces como una construcción generacional. Ello quiere decir que cada sociedad construye sus órdenes generacionales. Los órdenes, en este caso los órdenes generacionales, no son estructuras o sistemas cerrados e inflexibles; por el contrario, despliegan su efectividad de diferentes maneras: por ejemplo, de manera práctico-situacional o institucional. Ellos representan un contexto de legitimación, significación y poder mediado cultural y socialmente y, en ese sentido, organizan la realidad social. Norman y estructuran lo que sucede.

La medida de validez de los órdenes generacionales depende de su grado de institucionalización, es decir, de los efectos normalizadores y normatizadores vinculados a ciertas máximas orientadoras de la acción que se constituyen en principios para la configuración y realización de las acciones e interacciones cotidianas (por regla, en un jardín infantil el docente propone ciertas actividades y los niños y niñas las hacen; por regla, en el jardín infantil se celebran los cumpleaños de niños y niñas, pero no el de los y las docentes; por regla, niños y niñas se tienen que acomodar a los tiempos de la institución y no al revés). Precisamente todo esto es lo que produce un orden social en sus diferentes modalidades del transcurrir y desplegarse en la cotidianidad: se siguen ciertas actividades, se regulan las relaciones, ciertas costumbres y también ciertas prácticas. Por eso el grado de rutinización de las prácticas y de interiorización del saber ateorico (Manheim) ligado a ellas, es decir, del saber orientador de la acción se convierte en un indicador del tipo de orden a las que aquellas se encuentran vinculadas.

De allí que en el nivel de los acontecimientos concretos, de lo que sucede a diario en las organizaciones —educativas y de atención a la infancia—, las prácticas institucionales produzcan y fomenten cierto tipo de relaciones específicas entre los individuos (entre infantes y adultos). Autores como Doris Bühler-Niederberger y Heinz Sünker (2006) plantean, desde una perspectiva socio-histórica, que los procesos del orden generacional se encuentran en una estrecha relación con las dinámicas de la sociedad. Particularmente Bühler-Niederberger (2005) propone hablar de unos ordenamientos generacionales que tienen que ver, más allá de la socialización, con la ubicación de las nuevas generaciones dentro de las diferentes dinámicas sociales de las viejas generaciones (Bühler-Niederberger, 2007, 2011).

El planteamiento acerca de la infancia como parte del orden generacional sostiene que todo discurso sobre los infantes es perspectivista y relativo en tanto se dice desde el punto de vista de los infantes o desde los adultos. Es decir, es relacional. De donde se resalta que cuando se trata de grupos de infantes y de adultos nos las vemos con categorías construidas socialmente que no tienen un origen natural, sino cultural e histórico y que no están desligadas de intereses y del poder. Esto ha permitido criticar muchos de los saberes sobre la infancia, en tanto en ellos las perspectivas de niños y niñas son encubiertas permanentemente gracias a una estructura de poder siempre presente, pero invisibilizada.

Llegados hasta acá, se puede decir que el saber —poder— acerca de la diferenciación según edades de la vida concreta ha sido algo que se ha configurado con el transcurso de la historia y que ello ha contribuido enormemente en la configuración de la comprensión que hoy en día se tiene de la infancia, por ejemplo, como fase de cuidado, custodia y protección.

Por ello, la infancia aparece como parte de un orden generacional, del que la adultez es su otra cara. Cabe decir que, en una perspectiva instituética apoyada en los aportes de la nueva sociología de la infancia, la noción de orden generacional (infancia y adultez) no es vista como una estructura fija, sino como el producto de un proceso de generationing. De allí que ese casi siempre complementario y jerarquizado lugar entre infantes y adultos sea reproducido una y otra vez de manera explícita e implícita mediante las prácticas e instituciones. Leena

Alanen (2003, 2005, 2009) y Alanen y Mayall (2003) designan ese proceso permanente de producción de infancia en el contexto de un orden generacional como *generationing*. No solo estamos *doing gender*, sino también *doing generation* (Kelle, 2005). Lo anterior abre, entre otros, posibles temas de reflexión para un contexto como el nuestro como los siguientes:

Reflexiones finales

- Ordenamiento generacional quiere decir, entonces, que la sociedad divide a sus miembros según su pertenencia y adscripción a una edad y los valora según diferentes perspectivas (económicas, legales, de acuerdo con sus necesidades, etc.) atendiendo a esa matriz normativa básica. En ese sentido, las instituciones para la atención y educación de la primera infancia son, ante todo, disposiciones generacionales altamente específicas (con sus reglas, rituales, saberes, prácticas) que parten y exigen de una cooperación competente por parte de los mismos niños y niñas para su funcionamiento. Esas instituciones son una forma y espacio para el ordenamiento generacional: ordenan las relaciones sociales entre generaciones dentro de una determinada sociedad. De allí se desprenden, entre otras, preguntas como: ¿Qué cambia en esos ordenamientos generacionales de las instituciones cuando se habla de participación?, ¿cómo y en qué cambian esos regímenes de gobierno (gubernamentalidad) dentro de tales instituciones?, ¿asistimos a una democratización de dichas instituciones?, ¿qué cambia en las instituciones mismas (valores, prácticas, programas, saberes, rituales, etc.) cuando se habla de participación infantil?, ¿qué tan interesadas están esas instituciones en el niño o la niña o, más bien, en la regulación de la infancia con el propósito de continuar y establecer un orden social?, ¿qué papel juegan los mismos niños y niñas en el ordenamiento de esas relaciones y en un orden generacional en general?

- Teóricamente hablando en este contexto de los órdenes y ordenamientos generacionales la infancia no se puede separar de la adultez. La infancia se presenta como un constructo diferenciador del que la adultez es su contracara. Históricamente hablando, lo hegemónico en esas prácticas diferenciadoras ha sido esa idea de la infancia como un modo de ser —bárbaro, animal— casi por fuera de la sociedad y en proceso de hacer parte de la sociedad. A partir de acá el adulto siempre se ha posicionado en términos

de autoridad —poder— en esa relación social asimétrica con respecto a los niños y niñas. La diferenciación de las generaciones entre adultos e infantes ha de entenderse entonces como una praxis social (Kelle, 2005; Qvortrup, 2005, 2009) y la infancia —así como la adultez— como una construcción.

- Lo anterior tiene que ver también, como lo plantea Hönig (2008) desde una historia de las ideas, con los conceptos clásicos de infancia como los de John Locke o de Jean-Jacques Rousseau que siguen circulando. La idea de una *tabula rasa*, del primero, o de una naturaleza infantil, del segundo, o la idea romántica de la infancia son concepciones pedagógicas que, al referirse a la infancia no tienen que ver propiamente con un grupo etario, sino, de un modo ejemplar, con el ser humano, en la medida en que al establecerse una relación con la infancia surge la pregunta por cómo surge lo nuevo, cómo lo posible se puede hacer real. En Locke se trata de cómo el ser humano llega a las ideas y en Rousseau cómo sería posible una buena sociedad. En el romanticismo por cómo se puede lograr una identidad adulta. Concepciones que remiten más a un mundo de expectativas. El niño es y sigue siendo una metáfora para lo potencial.

- Esa diferenciación de roles de acuerdo a los que dieron a luz y a los nacidos, a los que saben y a los que no saben, a los transmisores de la herencia cultural y a los necesitados de esa herencia cultural, es lo que permite una división socialmente organizada e institucionalizada —con repercusiones prácticas y en concordancia con diferencias temporales en el ciclo de vida—, que permite el establecimiento de cierto tipo de relaciones entre infantes y adultos y, más específicamente y para nuestro caso, entre educandos y educadores. Por eso, el estudio de la vida de los niños y niñas dentro de una sociedad es también el estudio de las relaciones entre infantes y adultos (Mayall, 2002, p. 27).

- Por tanto, infantes y adultos viven conjuntamente a partir de relaciones generacionales referidas a los tiempos de la vida —al hecho de que cuando unos llegan ya los otros están ahí— y a cuestiones específicas con respecto a la edad que tienen que ver, en un sentido antropológico, con su formabilidad y apertura al mundo. Las nuevas generaciones son caracterizadas como necesitadas de protección, cuidado, atención, educación y, más recientemente, de escolarización. Y todo esto, debido precisamente a esa diferenciación de lado de los adultos, lo entran a satisfacer las viejas generaciones mismas. La construcción de la sociedad se puede caracterizar entonces como una construcción generacional. Ello quiere decir que cada sociedad construye sus órdenes generacionales.

- La infancia es, pues, una diferencia institucionalizada; tiene que ver con una diferencia generativa como operación básica —de un individuo o grupo— en la configuración de ciertas prácticas, la cual permite entonces tanto, 1) la estructuración de las situaciones sociales (por ejemplo, la relación educativa o la relación entre padres e hijos) como, 2) la definición de los sujetos (la adscripción y posicionamiento) que en ellas toman parte (por ejemplo alumno y maestro) y, de este modo, también contribuye en, 3) la producción y mantenimiento de un orden social —generacional— (por ejemplo unos mandan, otros obedecen; unos se sientan en un lugar, otros en otro, unos pueden fumar otros no). De allí que parezcan naturales, incuestionables y verdaderas las divisiones entre infantes y adultos y los aspectos y características que se les adjudican. Helga Zeiher (2005, 2009) habla en ese sentido de un régimen infantil gradado por la edad; es decir, de unas formas de trato para con la infancia sustentadas en un saber —conjuntivo— adulto referido a la edad y marcado por ella. De allí que las fases de la vida humana deban ser vistas como el resultado de órdenes generacionales (Höning, 1999) sociales, culturales e históricos y no como cuestiones naturales.

- Por tanto, uno no es niño o niña, sino que se hace niño o niña dentro de un orden generacional; es decir, dentro de un marco de experiencias posibles mantenidas y promovidas por dicho orden. De allí que la pregunta fundamental en estemarcodeanálisisnosea: ¿quéeslainfancia?, sino ¿cómoesposiblelainfancia?

- El planteamiento acerca de la infancia como parte del orden generacional sostiene que todo discurso sobre los infantes es perspectivista y relativo en tanto se dice desde el punto de vista de los infantes o desde los adultos. Es decir, es relacional. Y así como la posición social de las mujeres dentro de un matriz de género o un contexto social de género no puede ser pensada sin una cierta relación con los hombres, así los niños no pueden ser vistos sin relación con los adultos dentro de un contexto generacional. De donde se resalta que cuando se trata de grupos de infantes y de adultos nos las vemos con categorías construidas socialmente que no tienen un origen natural, sino cultural e histórico y que no están desligadas de intereses y del poder. Esto ha permitido criticar muchos de los saberes sobre la infancia, en tanto en ellos las perspectivas de niños y niñas son encubiertas permanentemente gracias a una estructura de poder siempre presente, pero invisibilizada.

- Llegados hasta acá, se puede decir que el saber —poder— acerca de la diferenciación según edades de la vida concreta ha sido algo que se ha configurado con el transcurso de la historia y que ello ha contribuido enormemente en la configuración de la comprensión que hoy en día se tiene de la infancia, por ejemplo, como fase de cuidado, custodia y protección. La infancia aparece como parte de un orden generacional, del que la adultez es su otra cara.

- En la contemporaneidad, la fase infancia se vuelve una fase cada vez más gobernada y desde más temprano y son, en gran parte, las instituciones para la atención, cuidado y educación infantil las que regulan la fase infancia. Regulan y norman lo que se experimenta como niño, lo que es “propio” de la infancia. Esto ha hecho también que se amplíen las expectativas con respecto a tales instituciones de educación y atención a la infancia, pues se vuelven el target de un sinnúmero de presiones y también la arena de diferentes tipos de disputas (políticas, ideológicas, culturales). En nuestro caso, habría que preguntarse, por ejemplo, por cómo los marcos del accionar de las instituciones para la atención a la infancia norman y normalizan las actividades de niños y niñas; y cómo esa normalización y normación funciona como gobierno de la infancia y como administración del espacio y el tiempo en las vidas de niños y niñas.

- Las instituciones para la educación de la infancia se basan entonces en un orden económico, de género y generacional en el que se habla del cuidado, la custodia y la educación. Este orden generalmente no se considera cuando se piensa la praxis educativo-infantil cotidiana. Una vez el cuidado, la custodia y la educación se institucionalizan públicamente entonces aparecen las instituciones dedicadas a ello. Sin embargo, sin ese marco social e histórico dichas instituciones no existirían, por tanto, analizar la praxis educativa implica no dejar de considerar los mismos límites de dicha praxis y el marco de condiciones que hay para que ella sea posible. Así, la importancia de estas prácticas y rutinas institucionalizadas dentro de la cultura escolar de dichas instituciones radica en mediante ellas se producen las relaciones entre actores entre sí (docente-alumnos) y ponen la educación en pro del devenir persona, devenir individuo en un contexto de elaboración de diferencias.

- Por tanto, en el nivel de los sucesos concretos, de lo que acontece en las organizaciones —lo cotidiano escolar—, las prácticas institucionalizadas producen relaciones entre los actores que generalmente no son reversibles y mientras más normatizadas, más fijos son los posicionamientos dentro de la respectiva organización en los que los grupos de actores entran en relación entre sí. En ese sentido, las prácticas educativas institucionales son una suerte de operadores de la diferenciación de los grupos de actores —prácticas de producción y elaboración de diferencias—y despliegan toda su efectividad en contextos prácticos y de sentido temporales y espaciales produciendo, en este caso, el orden pedagógico de las instituciones educativas como parte de unos ordenes generacionales más amplios.

- En la base de todo ello está la diferenciación pedagógico-generacional básica entre infancia y adultez que se concreta operativamente como mostrar (transmitir/mediación) y aprender (apropiar) ¹³ y que tiene como idea orientadora el desarrollo integral y la autonomía del niño a partir de la cual se establece el horizonte propio a partir del cual la práctica pedagógica construye, define y proyecta su sentido —pedagógico. Para nuestro caso y en ese sentido, la concepción del niño como agente, como sujeto activo y como actor de sí mismo, se puede leer como un criterio racional legítimo para la configuración de unas relaciones pedagógico-generacionales —en el contexto de las instituciones para la educación inicial de la primera infancia—. Dicho con otras palabras: la determinación antropológica del niño como naturaleza en desarrollo y de su disposición a aprender se constituyen en un recurso organizacional general y extendido a partir del cual espacio y tiempo se definen —se semantizan y también sus cosas— como espacio pedagógico y tiempo pedagógico (orden pedagógico).

- Lo que caracteriza específicamente la interacción entre infantes y adultos en las instituciones educativas para la primera infancia es entonces su relación con un sentido pedagógico —performativamente producido—. Eso quiere decir que la interacción no es en sí misma pedagógica, sino que

13. El problema de la continuidad cultural, de cara a las disposiciones hacia autoactividad no genéticas, se resuelve mediante prácticas educativas (educación). Las estrategias de solución, no obstante, cambian y se diferencian según regiones, épocas y culturas; pero la cuestión de cómo ese problema se resuelve es, sin duda, tarea de la educación.

el sentido de lo pedagógico se produce —se negocia, es emergente— en las prácticas educativas que, al modo del Ministerio de Educación Nacional con sus directrices políticas e institucionales, se identifican como significativas y relevantes:

Las interacciones que viven niñas y niños de primera infancia en su vida cotidiana ejercen un peso importante en sus procesos de desarrollo, no como actos aislados, sino como un conjunto de configuraciones que depende de las formas o estilos en que se disponen y realizan (Paniagua, 2012). En este sentido, las interacciones significativas y relevantes son el punto de partida para definir las intencionalidades pedagógicas, pues a través de ellas se logrará el potenciamiento de los procesos de desarrollo de niñas y niños, al tiempo que se favorecerá la construcción de relaciones equitativas, democráticas y transformadoras de la realidad social. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 70)

Desde el punto de vista organizativo —del orden pedagógico de la educación infantil— la base y meta de las interacciones entre sí es la constitución y establecimiento de un setting, de un lugar (site) que, en tanto disposición pedagógica (espacial, temporal, material, simbólica), produce el contexto entre un actuar profesional y unas relaciones culturales con las que se dota de sentido el aprender (aprendizaje situado Wenger/Lave). La autoactividad pone en juego entonces una relación entre infantes y adultos que lleva el hacer del niño en un campo de tensión con respecto a las medidas valorativas de los adultos (por ejemplo, a la función de los docentes con ayudas y apoyo a los niños, pero, a la vez, como sujetos funcionarios cuya tarea también es la de evaluar y seleccionar a niños y niñas). Cuando los adultos hablan de la autonomía y autosuficiencia de los niños y de interacciones significativas y relevantes generalmente hacen referencia a la realización adecuada de ciertas tareas cotidianas como aspectos para valorar desde una perspectiva externa. Sin embargo, esa autosuficiencia y autonomía devienen y se estructuran como conceptos normativos con el problema, además, que carecen de determinación en términos de contenido: se tiene que definir como expectativa concreta de un adulto específico y de unos niños específicos bajo el trasfondo de un contexto situacional específico. Por lo tanto, no es propiamente una característica del niño, sino una medida valorativa que se vuelve concreta bajo el trasfondo de una forma de vida institucional normativamente definida (biografía normal).

En este sentido, el proceso de seguimiento al desarrollo integral de niñas y de niños también tiene una mirada diferente, pues no se trata de evaluar conceptos o aprendizajes, sino de caracterizar y valorar los procesos de desarrollo a partir del reconocimiento de las particularidades de las niñas y los niños. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 78).

- Por tanto, el desarrollo integral, la autoactividad y la autonomía de niños y niñas establecen un parámetro para la relación entre infante y adulto en la que es el adulto el que establece qué indicadores y qué tareas se deben cumplir para poder cumplir con los criterios —de calidad— y el que configura espacios para experiencias positivas. La autoactividad se vuelve entonces en una medida de juicio normativa que se establece desde una perspectiva externa (la del adulto) sobre el actuar del niño y cuyo punto de relación es en últimas un ser humano adulto que está en condiciones de velar por sí mismo; es decir, un ser humano normal. Por ejemplo, el que la realización de esas posibles estrategias pedagógicas remita necesaria y frecuentemente al sujeto infante como individuo activo, que hace, que cumple tareas —lo cual lo pone en una relación de tensión y probación consigo mismo: las hago o no las hago, cumplo o no cumplo, puedo o no puedo—, en la medida en que se pide de él destrezas, saberes, ejecutorias y, en general, la capacidad de auto transformarse, es lo que se supone hace volver transparente la conexión entre experiencia y educación. Por tanto, la experiencia no es en sí misma pedagógica y la organización y regularidad de las relaciones no remite necesariamente a que con ello se trata per se de algo pedagógico

- Ligado a ello, los juguetes, los materiales y los espacios reproducen igualmente un contexto de sentido mediado culturalmente acerca de la infancia, por ejemplo, como etapa de aprendizaje. Es decir, que en las cosas, espacios y materiales se encuentra codificado un saber de los adultos —agentes educativos, padres, adultos— con respecto a los niños. Un saber que sirve como orientación para enmarcar los encuentros con y de los niños, por ejemplo, como situaciones de juego y de aprendizaje. Ello ayuda también a semantizar el trasfondo en el que se llevan a cabo las relaciones entre infantes y adultos; trasfondo que se vuelve implícito: con los niños se juega, las relaciones con los niños son relaciones lúdicas. Y en esa medida, niños y niñas terminan por ser tematizados solo como aprendices y como sujetos en desarrollo.

- Ante la pregunta acerca de cómo se refieren los agentes educativos a los infantes no se hace esperar el tema recurrente de que son seres que aprenden, que necesitan cuidado y que están en desarrollo. Esta tematización recurrente muestra precisamente un espacio conjuntivo de experiencias y de saberes que marca el tipo de orientaciones e interacciones que se establecen con niños y niñas, quienes resultan tratados como sujetos en desarrollo, dispuestos a jugar y a aprender y necesitados de cuidado. De manera que maestros, enseñantes, otros representantes de las instituciones educativas y escolares, otros adultos y los mismos padres tienen una función importante en el proceso de *generationing* en tanto ocupan posiciones de adulto en la configuración identitaria de niños y niñas como infantes, como alumnos, como escolares, como aprendices, como sujetos en desarrollo, como futuro por venir.

- En ese sentido, las instituciones educativas para la primera infancia se presentan en su totalidad como un universo especializado para el aprendizaje infantil y para el desarrollo infantil. Miremos lo que dice el gobierno:

El desarrollo es el organizador de los procesos educativos de la primera infancia, en el que cobra mucha importancia la calidad de las interacciones que establecen las maestras, los maestros y los agentes educativos con las niñas y los niños, así como la calidad de los ambientes enriquecidos en donde estas interacciones tienen lugar, requiriendo de prácticas pedagógicas intencionadas. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 69)

Sin embargo, el aprender es un proceso, algo con duración. Por lo tanto, el aprender es algo que se da en la interioridad del sujeto y que puede ser estimulado desde afuera, pero que no puede ser direccionado. De manera que la pregunta es cómo puede el desarrollo ser el organizador de los procesos educativos, si dichos procesos son tecnológicamente deficitarios con respecto al aprendizaje. Como lo dice Helsper:

La representación con arreglo a fines del actuar pedagógico se tiene que, por principio, poner en duda, porque, primero, el pedagogo no está en condiciones de transponer su intención en una acción claramente controlada de manera que ella solo pueda ocasionar ese efecto en el sujeto en crecimiento. Esto se vuelve más incierto, segundo, mientras más abarcante sea el efecto intencionado y mientras más amplio sea el marco temporal que se aspire recorrer. Además, no existe en ningún punto del

proceso un producto pedagógico listo, sino que siempre el proceso es inacabado. Tercero, la autorreferencialidad del otro en el proceso pedagógico hace que cada acción intencional del pedagogo se presente solo como el resultado de una interpretación y como “el resultado de una estrategia de elaboración de otra persona. (Helsper, 2004, p. 308)

que difícilmente permite o deja subsumir el transcurso biográfico-formativo de un sujeto a un esquema abstracto. De manera que pedagogos, educadores, enseñantes y, en general, agentes educativos siempre se encuentran en esos contextos estructuralmente inciertos bajo la presión de decidir y de actuar y bajo la obligación de ofrecer fundamentaciones y legitimarse.

- Rondas, juegos libres, juego de roles, tareas libres, etc., todas estas formas sociales en las instituciones de educación infantil contribuyen al establecimiento y configuración de las interacciones entre agentes educativos e infantes. De donde lo que resulta importante es que los niños hagan (pinten, jueguen, lean, construyan, dibujen, etc.) o que siempre estén haciendo. Este estar siempre haciendo se vuelve una suerte de sinónimo de desarrollo. De allí que el niño quieto dentro de la institución educativa no se desarrolle. De allí también que la optimización de todo este tipo de quehaceres y actividades se entienda como potenciación y fomento del aprendizaje. La organización educativa se encarga entonces de optimizar dichas actividades y para ello también crea espacios diferenciados —esto se contrasta con instituciones más rígidas, con dinámicas más cerradas e inflexibles—. Por eso ahora lo importante no es cautivar la atención sino mantener el interés. Los espacios escolares se reconfiguran y resignifican según los intereses, las actividades y los problemas que allí se tratan.

- Las formas de interacción y de acción se enmarcan ya más bajo criterios operativos y organizacionales. Ya no es quién es bueno o malo, sino quién va primero y quién va después (el educador se vuelve una suerte de agente de tránsito, un coordinador de los que y de lo que se está haciendo). El establecimiento de reglas y de criterios operativo-organizacionales cumple con la función de por principio reconocer que todos los niños y niñas tienen los mismos derechos y deberes, pero que también los mismos infantes pueden decidir sobre qué se puede y qué no, quién puede y quién no. En ese sentido, la construcción social del mundo por parte de los niños y niñas involucra la agencia (de niños y adultos). Precisamente ha sido Corsaro quien ha investigado las rutinas de los infantes como formas de retomar el mundo

de los adultos y apropiación y elaboración en el mundo propio (dan seguridad al sujeto y le permiten participar con otro). Rutinas como rituales de acceso, patrones de amistad, patrones de roles, formas de intercambio, entre otras, han de entenderse, según lo plantea Corsaro, como una reproducción interpretativa del mundo. La obtención de saber y de capacidad de hacer no tiene lugar como una simple interiorización de reglas transmitidas social y culturalmente, sino como una, reproducción interpretativa (Corsaro, 1997). Con dicha expresión se alude a que niños y niñas consiguen sus propias interpretaciones y soluciones a cuestiones, las cuales organizan dentro de su propio sistema simbólico y de acción, por ejemplo, como cultura infantil o como cultura de pares. De manera que los actores en tanto sujetos solo existen como tales en la realización de las prácticas sociales —los sujetos se constituyen performativamente—. Los niños y niñas, según lo anterior, se constituyen como tales según ciertas condiciones sociales dadas con respecto a la infancia, según las adscripciones que en tal sociedad funcionen y según las prácticas y saberes que producen a la infancia.

- En las actividades constitutivas y apropiadoras de sentido de los niños y niñas y en su realización de la vida cotidiana se manifiesta la historicidad de la infancia. Niños y niñas se vuelven jugadores dentro de la sociedad. Así, con el establecimiento de instituciones educativas, con la configuración de un mundo familiar, con el vestuario infantil, con los juguetes infantiles, con rituales infantiles como la noche de brujas; con el cuarto infantil no solo se tienen cosas para los niños y niñas, sino manifestaciones de las transformaciones de la infancia que cambian las condiciones de la experiencia de ser niño. Esto resulta particularmente llamativo hoy en día con la mediatización de la experiencia infantil y con la comercialización y economización de la participación infantil.

- Al igual que el género, la infancia es cuestionada en su supuesto carácter de naturalidad y, en vez de ello, es vista como una categoría social, la cual es delimitada (de diferentes maneras y formas) de la de adultez. Por ejemplo, mediante prácticas discursivas con las cuales se organiza de un modo específico a niños y niñas y a la infancia; es decir, mediante la manera de hablar, pensar, sentir y percibir a —de— los niños y niñas. Pero también, mediante prácticas no discursivas, mediante instituciones, leyes, lugares, vestimenta, juguetes, entre otras, que determinan y configuran el mundo de los niños. En ese sentido, tales prácticas constituyen, les dan forma a los infantes como parte un mundo vital frente al mundo de los adultos. Es mediante tales prácticas

que las dos categorías generacionales de infantes y adultos son producidas permanentemente y, por tanto, permanecen en relaciones de conexión e interacción, de interdependencia: ninguna de ellas puede existir sin la otra, lo que cada una de ellas es (niño o adulto) es dependiente de su relación con la otra y el cambio en una está ligado al cambio en la otra (Alanen, 2003, 2005, 2009).

- Cuando se habla entonces de un orden generacional se trata de prácticas y saberes con los que se establecen distinciones que llevan a la diferencia entre niños y niñas y adultos, y que se transforman en desigualdades. De allí que, como la plantea Qvortrup (2005, 2009), la infancia se haya vuelto en una dimensión central de la estructura social de las sociedades modernas. En palabras de Alanen: “Así como las estructuras sociales en general, la estructura generacional familiar es un nexo de conexiones entre posiciones (generacionales) y esta afecta causalmente las acciones de quienes mantienen esas posiciones, mientras, por su parte, son causalmente afectados por su accionar” (Alanen, 2005, p. 345). En otras palabras, las relaciones estructurales son internas o son relaciones necesarias en el sentido de que una posición (como la posición de padres) no puede existir sin la otra posición (hijo); lo que es entonces el parenting —es decir, la acción en posición de padres— es dependiente de su relación con la acción realizada (performed) en la posición de niño; y el cambio en una parte está ligado al cambio en la otra. Se trata entonces de fenómenos internamente relacionados que, por tanto, son fuertemente interdependientes. La relación necesita ser —y menudo no lo es— simétrica entre ambas direcciones. Ahora la noción de estructura u orden generacional se refiere a un complejo set de procesos sociales mediante los cuales la gente deviene (es construida como) infantes, mientras la otra deviene (es construida) como adultos (Alanen, 1992; Hönig, 1999).

- La pedagogía infantil suele mirar la educación infantil y las instituciones para la educación infantil desde puntos de vista programáticos y no desde el punto de vista de lo que allí realmente sucede. Se trata, por tanto, de un discurso que concibe o que habla desde lo programado, pero no desde lo ganado como conocimiento empírico de lo acontecido. Se piensa entonces la cotidianidad de los sucesos educativos desde un punto de vista programático (evaluativamente) y no en la forma de una analítica de lo que allí tiene lugar. Siguiendo a Hönig se plantea entonces que la mirada que la pedagogía infantil les da a las instituciones de educación infantil y a lo que allí sucede es siempre una mirada evaluativa a la praxis educativa, una mirada centrada siempre en lo por mejorar y los infantes en ese sentido son siempre individuos a los que

hay que exigirles —hacer que progresen, aprendan, se vuelva adultos—. En esa mirada la praxis educativa siempre se concibe como un suceso mejorable o que hay que mejorar. Generalmente las prácticas educativas se racionalizan en la forma de un conjunto de actividades, para poder ser organizadas y evaluadas. Pero muchos aspectos de las prácticas y otras cosas que allí suceden resultan invisibilizados o porque no se miden o porque no se consideran relevantes para la medición. De allí que los sujetos, por ejemplo educadores, sean vistos en esa perspectiva: desde el punto de vista de cómo su praxis es mejorable, efectiva, optimizable, etc. La pedagogía infantil habla entonces de lo que allí hay que hacer —de las tareas por hacer, de lo que debería— y no de lo que allí realmente sucede. Pero además tampoco se consideran las condiciones bajo las cuales se trata de hacer real la praxis educativa. La praxis educativa en dichas instituciones no se lleva a cabo por mor de nada, hay unas condiciones de posibilidad y factores influyentes extra institucionales y no necesariamente pedagógicos. La educación debería ser más una reconstrucción de la experiencia —de los niños y niñas.

- A menudo olvidamos —como educadores o pedagogos— que los niños se encuentran en el campo de tensión entre familia, mercado, Estado y sociedad, pero que se presentan, además, como actores. Una expresión clave para ello es la de los niños como actores sociales. Los niños y niñas han de ser vistos como miembros de la sociedad y no como lo por venir —futuro— o como futuros miembros tal y como se les ha criticado fuertemente a las teorías de la socialización clásicas y la psicología del desarrollo. Se trata de saberes con los que se fundamente y reproduzca la diferencia natural de niños y niñas. La autonomía —autosuficiencia— no es una característica de los infantes; se trata de una medida valorativa que se hace concreta bajo el trasfondo de una forma de vida institucional definida normativamente. Se trata de una medida valorativa que se pone o califica desde una perspectiva externa el accionar de los infantes. De cara a eso que debe ser se va construyendo lo que es: el infante. Maduración y desarrollo, por ejemplo, son conceptos que caracterizan la realización gradual de estas metas o fines representados.

- Los procesos de domesticación —institucionalización— de la infancia diferencian entre un interior y un exterior. Así, al centrarse la sociedad en determinados espacios interiores como los familiares (casa) y escolares (escuela, jardín infantil, centro de atención a la infancia), lleva a la estructuración de ciertas experiencias y percepciones sociales que se

contraponen a lo exterior, entendido como extraño, peligroso y riesgoso. Con los procesos de urbanización se diferencian la familia, la escuela y las calles como espacios infantiles que permiten ciertas culturas infantiles y ciertas experiencias infantiles. Esto marca las biografías de niños y niñas, determinan ciertos ámbitos sociales relacionados con la infancia y vinculan las formas de vida a cierto tipo de intervenciones sociales (gubernamentales). La calle se convierte, por ejemplo, en un tema de discusión pedagógica (y social en general) para bien —como espacio para el progreso y la socialización— o para mal —como espacio peligroso.

- El concepto de orden generacional se ubica entonces en unos sitios semejantes al de etnia, género y procedencia propios de la antropología y la sociología. Con ello se les ha abierto un modo de observación a las condiciones y situaciones de vida de los infantes en comparación con la población adulta. Particularmente en el contexto educativo, esto ha permitido analizar el hecho de que los maestros y maestras marquen como pedagógico o no pedagógico las prácticas de los infantes. Son los maestros dentro de contextos educativos los que estabilizan y constantemente dotan de sentido lo que niños y niñas hacen; todo esto dentro de un orden o marco institucionalizado en el que se codifican las prácticas y se ubican o jerarquizan dentro de cierto orden. Se codifican como indisciplina, como factor de perturbación en la medida en que no se corresponden con unas concepciones adultas establecidas. Por ejemplo, a menudo las maestras —madres comunitarias— se aseguran como profesionales en la medida en que cada vez más se orientan y proceden de conformidad con procedimientos normatizados y normalizados que de algún modo han de estar referidos al campo educativo —a la cotidianidad educativa—. A ello se encuentran ligadas representaciones normativas de lo que tiene que ser y ha de hacer un niño; lo que ha de hacer bien un niño o lo que lo perjudica.

- De allí la pregunta: ¿cómo educan los jardines o centros infantiles desde una perspectiva instituética, es decir, teórico-organizacional? Aquí hay que tener en cuenta que tal organización se fluidifica como conjunto de prácticas. Por eso el punto de análisis son las prácticas a partir de las cuales se establecen las interacciones y relaciones de fuerza entre actores y producen ciertas imágenes, representaciones y expectativas. Objeto de análisis se convierten entonces aquellas situaciones del acontecer diario de la institución que son estructuradas mediante prácticas (haceres, rutinas,

rituales, etc.) y cómo constituyen esas diferentes prácticas el espacio y mundo de experiencia de niños y niñas. ¿Qué forma de vida se les ofrece a niños y niñas y qué rol juegan en ello?, ¿cómo educan los jardines e infantiles y otras instituciones en tanto organizaciones?, ¿cómo educa el jardín infantil (más allá de los docentes en particular)?, ¿cómo educa en tanto espacio social, en tanto lugar de cruce de diferentes prácticas y discursos? Acá hay que tener en cuenta que la institución se organiza y produce orden a partir de las mediaciones, es decir, decires y haceres. Un dispositivo orientador en ello en la actualidad son los constructos calidad de la atención y educación y el niño como sujeto en formación y desarrollo. El espacio de jardín se convierte en un espacio práctico de interacción y de experiencias. ¿Qué prácticas de significación de lo pedagógico, de la calidad educativa, del avance en el aprendizaje y desarrollo se explicitan y objetivan en diferentes medios?

- Una de las características de estas prácticas de significación es que su implícita significación, su mensaje oculto implícito se da a espaldas de los actores mismos y se vuelve efectivo como mensaje mudo y cada cual lo tiene que ir paulatinamente interiorizando: la división del tiempo en unidades de tiempo biográficas mediante el relieve permanente durante lo que acontece a partir de rituales de celebración del cumpleaños, la generalización de saberes y expectativas con respecto a esos saberes según ciertos grupos de edad (por su edad usted no está para saber eso o ya por su edad lo debería saber) —ello incluye normas y máximas como saberes que orientan la acción—, la jerarquización de las etapas etarias, el fomento de una infancia escolar —niño escolar— y ruptura con el niño de la familia; el seguimiento al nivel de desarrollo mediante la observación, las notas, apuntes, objetivación de datos, documentación de etapas del desarrollo y procesos formativos; la exaltación y relieve del rendimiento; y ejecutorias que fomentan el desarrollo del jardín infantil mediante la presentación, escenificación, exposición de los productos de niños y niñas, la colección de imágenes y dibujos en rincones, pasillos, etc. Y su organización de acuerdo a características dadas en relación con el rendimiento, el desarrollo, el aprendizaje. En síntesis, estos y otros elementos que al final del periodo, año o tiempo del jardín se presentan como la evidencia, testimonio y certificado de una biografía del aprender —biografía del desarrollo del niño o la niña— que ha sido acompañada y orientada profesionalmente —pedagógicamente— y que da cuenta también, en otro nivel, de la tarea profesional que lleva a cabo la institución.

- El jardín o centro de atención infantil es un espacio en el que los pro-

fesionales tienden a estructurar su mirar, su observar a los niños y niñas en la lógica de desarrollo, crecimiento, formación, de expectativas de auto-transformación. El espacio institucionaliza una forma de ver: la mirada en clave de la formación y el desarrollo. Lo que se ve del niño es su desarrollo, sus potencialidades, su proceso de aprendizaje. (y eso es lo que se documenta). El niño del desarrollo, el niño del aprendizaje no demora en aparecer.

- Lo que caracteriza la interacción entre infantes y educadores en el jardín infantil es su relación con un sentido pedagógico o educativo-formativo (su orientación, su estructuración). No es un sentido de lo familiar, no es un sentido artístico, ni deportivo. Las relaciones se estructuran en torno al mandato de lo pedagógico o educativo. Por tanto, no son relaciones familiares, no son relaciones económicas, no son relaciones amorosas, etc. Ello no quiere decir que la interacción en sí misma sea pedagógica, sino que el propósito es que se establezca de tal manera, se organice de tal manera que se entienda así. De allí que el núcleo y meta de las interacciones es la constitución y estabilización de settings, espacios, situaciones, encuentros, interacciones que en tanto disposiciones pedagógicas produzcan una conexión entre el actuar profesional y las relaciones con sentidos culturales en torno al aprender. La vinculación de conceptos pedagógicos y programas educativos (gubernamentales, institucionales) con transcurso organizacionales, espacios, unidades de tiempo, materiales, etc., se presenta entonces como una estrategia de legitimación y posicionamiento y de orientación de la acción de una configuración racional de las instituciones para la infancia.

- Gran parte de la comunicación ente adultos e infantes, entre educadores y niños y niñas y gran parte del sentido dado a los encuentros tiene que ver con la definición de espacios, con el uso de materiales de juego, con el uso de ciertas ofertas de trabajo y aprendizaje que se dan en el marco de un mantenimiento de ciertos órdenes en los que las educadoras y adultos se posicionan como preparadores, observadores, acompañantes, direccionadores de niños y niñas y todo lo que está allí dispuesto para el fomento del desarrollo y el aprendizaje. Y en esa media los niños asumen el rol de aprendices, se posicionan como aprendices (autonomía, participación, iniciativa propia, toman más el carácter de ideales que de saberes orientadores que estructuran las relaciones). Lo anterior se puede ver desde de las ofertas educativas más planificadas hasta el juego libre: por ejemplo, las formas ritualizadas del consejo

o del saludo en círculo representan más bien un modo de disciplinamiento en el que simbólicamente adultos e infantes se presentan como iguales, pero que, en la práctica, se trata de una posición asimétrica en la que educadores asumen la posición de moderadores y organizadores de lo que allí acontece.

- A pesar de la circulación institucional de estos ideales pedagógicos (mayoría de edad, autonomía, participación, etc.), ellos resultan jugando un papel limitado en la medida en que, de lo que se trata primer lugar, es de la estabilización de tales órdenes (establecimiento de rutinas). Estabilización sin la que ninguna experiencia se puede hacer. El orden del juego, el orden del salón, el orden de la comida, el orden del sueño, el orden de la entrada, el orden de la salida, etc.

- Adecuación al niño o medida del niño significa ver al niño como en un estadio de paso hacia el hombre correcto.

- Autonomía, independencia, formación, mayoría de edad, participación devienen en referentes programáticos (ideales). Sin embargo, en la medida en que lo que tenemos es una institucionalización del aprender, de lo que se trata acá ya no es entonces de la voluntad propia del niño y de la aceptación de su aprender. Por lo tanto, la institucionalización de la voluntad propia del niño, del aprender y la mirada al desarrollo ya no es más tal voluntad propia o tal voluntad de aprender. También muchas veces el actuar profesional de los educadores deviene ambivalente: por un lado, alineado con las orientaciones programáticas, y por el otro lado, desconociéndole o haciéndole resistencia de manera soterrada.

- Calidad, desarrollo, participación se vuelven en el lugar de tematización y de acople que permite la relación funcional entre el mundo de experiencia institucionalizado del jardín como unidad organizativa y las expectativas y ambiciones de diferentes instancias sociales (familia, economía, gobierno, pedagogos, psicólogos). La función que adquieren acá los profesionales es menos la de la creación y mayor cualificación de un mundo especial pedagógico, sino, más bien, la de hacer uso de las fuerzas del entorno educativo y formativo (familia, medios, pares) y volverlas parte del orden pedagógico institucional.

Digamos para finalizar que la meta de una perspectiva de análisis o analítica del orden generacional e instituética es la de investigar las diferentes prácticas de doing generation o generationing en los diferentes ámbitos sociales y visibilizar y darles también validez a las perspectivas de niños y niñas.

Referencias

Ailwood, J. (2002). *Governing preschool: Producing and managing preschool education in Queensland government schools*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Queensland, Queensland, Australia).

Ailwood, J. (2003). *Governing early childhood education through play*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286-299.

Ailwood, J. (2004). *Genealogies of governmentality: Producing and managing young children and their education*. *The Australian Educational Research*, 31(3), 19-33.

Alanen, L. (1992). *Modern Childhood? Exploring the Child Question*. University of Jyväskylä.

Alanen, L. (2003). *Explorations in generational analysis*. En L. Alanen, & B. Mayall, B. (eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 11-22). London, New York: Routledge.

Alanen, L. (2005). *Kindheit als generationales Konzept*. En H. Hengst, & H. Zeiher (eds.), *Kindheit soziologisch* (pp. 65-82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Alanen, L. (2009). *Generational Order*. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. S. Hönic (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174). London: Palgrave Macmillan.

Alanen, L., & Mayall, B. (eds.) (2003). *Conceptualizing child-adult relations*. Nueva York: Routledge.

Alberth, L., & Jörges, H. (2006). *Naturalisierung und Verortung als Dispositive moderner Kindheit*. 33 Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós
- Bernfeld, S. (1975). *Sísifo o de los límites de la educación*. Siglo XXI.
- Bühler-Niederbeger, D. (2005). *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse-Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*. Juventa Verlag.
- Bühler-Niederbeger, D. (2007). *The power of innocence: Social politics for children between separation and participation*. Children's Well-being International Documentation Centre.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim.
- Bühler-Niederberger, D., Mierendorff, J., & Lange, A. (eds.) (2010). *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühler-Niederberger, D., & Sünker, H. (2006). *Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung*. En S. Andresen, I.
- Diehm, I. (eds.) (2006). *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen* (pp. 25-52). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A., & Schwarz (1999). *We're friends, right? Inside kids' culture*.
- Christensen, P., & James, A. (eds.) (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. Falmer Press.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *El Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2016). *Enfermedad mental y psicología*. Paidós.

Giddens, A. (1977). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Campus Verlag.

Helsper, W. (2004). *Pädagogische Professionalität als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. En: Zeitschrift für Pädagogik 50 Jahrgang, vol. 3, pp. 303-308.

Hönig, M. S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp Verlag.

Hönig, M. S. (ed.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Juventa.

Hönig, M. S. (2008). *Lebensphasen. Eine Einführung*. VS Verlag.

Hönig, M. S. (ed.) (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Juventa Verlag.

James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Palgrave Macmillan.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Polity.

James, A., & Prout, A. (eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falmer Press.

Jung, P. (2009). *Kinsertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, H. (2005). *Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis*. En H. Hengst, & H. Zeiher (eds.), *Kindheit soziologisch* (pp. 83-108). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Londres: Blackwell.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. Open University.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Panamericana.
- Mollenhauer, K. (1994). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Juventa Verlag.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. Routledge
- Prout, A. (2010). *Reconsiderando a nova Sociologia da Infância*. Cuadernos de Pesquisa, 40(141), 729-750.
- Qvortrup, J. (1990). *Childhood as a Social Phenomenon—An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocal Report.
- Qvortrup, J. (1993). *Soziale Definition von Kindheit*. En M. Marckfeldt, & B. Nauck (eds.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (pp.109-124). Neuwied.
- Qvortrup, J. (2005). *Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur*. En H. Hengst, & H. Zeiher (ed.), *Kindheit soziologisch* (pp. 27-47). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Qvortrup, J. (2009). *Childhood as a structural Form*. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 21-33). Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J. (2010). *Infância e política*. Cuadernos de Pesquisa, 40(141), pp. 777-792.
- Runge-Peña, A. K., & Carrillo-David, S. C. (2013). *Mega Jardines infantiles: Heterotopías para el gobierno de la población infantil*. Revista Colombiana de Educación, (65), 257-278.
- Runge-Peña, A. K., Carrillo-David, S. C., & Muñoz-Gaviria, D. A. (2013). *Los mega jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil mediante la prevención*. Itinerario Educativo, 26(60), 55-74.

Waksler, F. (ed.) (1991). *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. Falmer Press.

Zeiber, H. (2005). *Neue Zeiten-neue Kindheiten? Wandel gesellschaftlicher Zeitbedingungen und die Folgen für die Kinder*. En A. Mischau, & M. Oechsle (eds.), *Arbeitszeit-Familienzeit-Lebenszeit: Verlieren wir die Balance?* (74-91). Verlag für Sozialwissenschaften.

Zeiber, H. (2009). *Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit*. En M. S. Honig (ed.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Juventa.

Para citar el capítulo:

Runge-Peña, A. K. (2020). Ordenamiento generacional y gobierno de la infancia: una perspectiva instituéctica. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, & Y. Pino (edits. acad.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 192 - 233). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).



Capítulo 8

Investigación educativa con niños y niñas: Desafíos éticos y metodológicos

Angélica Riquelme-Arredondo*

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Colombia.

David Alberto Londoño-Vásquez**

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Colombia.

Introducción

En los últimos tiempos debido a la proliferación de profesionales, académicos y académicas que realizan investigaciones sociales y más específicamente en el ámbito pedagógico, los cuestionamientos acerca del marco ético necesario de utilizar están desarrollándose considerablemente. En particular en la investigación educativa con niños y niñas. El asunto es materia de mayor discusión, muy probablemente por el bajo desarrollo que todavía tienen este tipo de estudios en el cono sur, pues con facilidad se observa que los procedimientos éticos, aún no alcanzan los niveles establecidos comparados con el marco internacional (Miranda, 2006).

En este sentido si, para algunos ya existe acuerdo respecto de lo que es investigar, estimando por ejemplo algunas propuestas como, “se considera como investigación todo estudio cuyo propósito sea producir nuevo conocimiento generalizable” (Rodríguez, 2004, p. 38), cabría entonces instalar los esfuerzos para que las investigaciones que se desarrollen sean bajo una constante ética, ello en independencia de las disciplinas que gestan la investigación. Lamentablemente “el abordaje de esta temática es divergente y varía fuerte-

1. Una parte de este producto fue compartido en exposición del curso de actualización Ética de la Investigación en Ciencias Sociales, organizado por el Comité de Ética de la Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile, dirigido tanto a académicos (as), investigadores (as) y estudiantes de postgrado; así como a integrantes de Comités de Ética de la Investigación e interesados en general en la ética de la investigación en ciencias sociales. Las fuentes utilizadas fueron diversas, principalmente centradas en el análisis y reflexión del material creado por Unicef (Graham, Powell, Taylor, Anderson, & Fitzgerald, 2013): Investigación ética con niños, Florencia, del Centro de Investigaciones de Unicef-Innocenti.

2. Agradecimientos: la realización de esta investigación fue posible gracias al fondo concursable de financiación FPCI (Fortalecimiento de Productividad y Continuidad en Investigación), en el marco del Programa de Estímulo a la Excelencia Institucional. Los autores agradecen a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Santiago, Chile. Agradecemos el apoyo a la investigación de la Licenciada en Sociología, Gabriela Cáceres, Departamento de Sociología, Universidad de Chile.

* Licenciada y Magister en Educación. Diplomada Superior de Infancia, Educación y Pedagogía, Flacso, Argentina. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, Colombia. Educadora de párvulos, Académica e Investigadora, Universidad Católica Silva Henríquez-Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2007-5600>. Correo electrónico: ariquelme@ucsh.cl

** Traductor inglés-francés-español de la Universidad de Antioquia; especialista en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana; Magister en Lingüística de la Universidad de Antioquia; Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde; docente tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado. Researcher ID: F-8907-2013. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1110-7930>. Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co

mente de país en país” (Santi, 2015, p. 54), sin embargo la ética en cada profesión debe prolongarse en actos, en “una disposición que adquiere la voluntad para efectuar actos buenos moralmente” (Buganza, 2017, p. 65), esto entonces sería lo esperable en acciones investigativas responsables más, en variadas ocasiones no nos encontramos con este actuar de parte de la investigación en el área específica de primera infancia, básicamente, por desconocimiento de procedimientos éticos que deben ser considerados por los diversos investigadores (as).

Lo que deseamos reflexionar en este breve capítulo, se vincula con la ética en investigación con primera infancia ³, específicamente en el área de educación. Nos parece interesante desde entonces preguntarnos, ¿qué hace la investigación educativa con y para niños y niñas fácilmente compleja en términos de ética? La razón más fuerte es que sabemos que niños y niñas se encuentran en una categoría de vulnerabilidad, dadas sus condiciones de desventajas generales: edad, ejercicio de derechos, etc., como sustentan Pedroza y Gutiérrez (2001) si, “un grupo o un individuo se encuentra en situación de vulnerabilidad, significa que se ubica en una posición de desventaja para poder hacer efectivos sus derechos y libertades” (Pedroza y Gutiérrez, 2001, p. 104). Para otros respecto del tema, la vulnerabilidad sería el riesgo de estar o caer en una situación de pobreza considerando además que esta, conllevaría la existencia de variables relacionadas a tres esferas diferentes: recursos económicos, necesidades y riesgos (Ministerio de Desarrollo Social, 2014). De este modo en la actualidad, el debate en la academia sigue abierto respecto de si niños y niñas pueden o no estar considerados en la categoría de vulnerable. Por otra parte, el tema de investigación educativa con niños y niñas se encuentra en un marco más amplio relacionado con la evolución que ha emergido en nuestros países latinoamericanos respecto del cuerpo de la ética de investigación, si bien como menciona Miranda (2006) existen en la mayoría, normativas que tienden a regir declarativamente procedimientos investigativos, más, en pocos es “con un desarrollo detenido de los aspectos éticos de la investigación en la que participen seres humanos y especialmente aquello que involucre su vulnerabilidad” (Miranda, 2006, p. 142).

3. Primera Infancia es entendida por Unicef, considerando la propuesta de la CDN (Convención de los Derechos de los Niños), al periodo del ser humano desde la gestación, pasando por el nacimiento y hasta los 8 años, aunque se reconoce que esto último, varía en edad en los diferentes países.

Una de las discusiones relacionadas con la vulnerabilidad de niños y niñas, la ha levantado Llobet (2006) quien menciona cómo el tratamiento de la infancia ha caracterizado su concepción, es decir:

articula significaciones y representaciones que configuran a los niños y niñas, con quienes tratan como casos (sociales, psicológicos, en riesgo), y consideran la desigualdad y la asimetría como naturales y objetivas. (Llobet, 2006, p. 2)

Esto sería hoy en el plano de la investigación educativa con niños y niñas, más o menos una constante de realidad, es decir, Llobet (2006) indica que tales fenómenos han aportado a la designación de la infancia en diversas categorías, ya sea como menores, alumnos, niños y niñas infantiles, o como los actores del mañana. En cada una de las clasificaciones se considera a la infancia como un sujeto en proceso de formación que, en un futuro próximo, podrá ser estimado un adulto productivo en el sistema, mientras tanto, existen instituciones y políticas que se encargan de su protección y aseguramiento de sus derechos como sujeto indefenso, como infante por ejemplo, con “una voz ausente en las políticas públicas” (Llobet, 2006, p. 6) y, que debe ser guiado por un sujeto ya autónomo, como lo es el adulto. En la misma línea, es recién desde la década del 80, cuando se considera al infante como un sujeto vulnerable de derechos y que requiere de protección y cuidado, puesto que deambula en las calles y sería blanco del Estado represor.

Inevitable entonces es asumir que, una problemática sustancial en la investigación con niños y niñas es su condición de potencial vulnerabilidad. Frente a este debate tal como indica Santi (2015), “desde un punto de vista práctico, investigar con grupos vulnerables representa uno de los desafíos más exigentes en materia de ética de la investigación” (Santi, 2015, p. 54). Este capítulo intentará reflexionar sobre algunas de las perspectivas de infancia y aspectos éticos a tener en consideración. En primer lugar, bajo sucintos antecedentes respecto de la visión de niño (a) en la investigación y la trascendencia de percepciones del tipo de participación de éstos, para el desarrollo de investigación ética; y la segunda parte del trabajo refiere específicamente, a la ética en la investigación educativa con niños o niñas y posibles metodologías y principios éticos que al menos viabilicen vigilar caminos de respeto en la investigación con ellos (as).

Algunos antecedentes teóricos

De las perspectivas de niños y niñas en la investigación

La ética en la investigación educativa con niños y niñas es un tema relativamente reciente y es posible comprender esta situación si observamos que el significado y rol que se les ha otorgado desde la antigüedad hasta ahora, ha variado en sus concepciones. Es recién hacia finales del siglo XVII cuando la percepción que se tiene de los niños y niñas cambia, adquiriendo éstos una mayor relevancia para los adultos, aunque sin embargo, la infancia seguía siendo una etapa carente de derechos. No habría más que remontarse al origen de la palabra infante; Grau (2011), señala que esta evoca una suerte de minusvalía, dado que en latín *infans* significa, el que no habla, y la palabra culturalmente es asumida como constituyente de significados y aviso de pertenencia al mundo humano, niños-niñas, entonces, podrían no estar aún conformados como personas (Grau, 2011). Esta tónica fue así hasta el siglo XX, en la cual emergen ciertos límites al poder legal de los padres sobre los hijos (Hernanz, 2005). El propio consentimiento voluntario, por ejemplo, en procesos de investigación, surgió recién al terminar la segunda guerra mundial, mediante el código de Núremberg, creado para normar la relación de la investigación en un contexto en que los prisioneros de los nazis habían sido usados para todo tipo de experimentos (Kipper, 2016; Gaudlitz, 2008). Importante es señalar que, como menciona la Convención de Derechos de los Niños (as), en adelante CDN, se entenderá por niño a todo ser humano de menos de 18 años, ello, a menos que exista ley aplicable que señale que haya alcanzado la mayoría de edad (Unicef, 2006).

Pero ¿qué es la ética en investigación?; al desear responder esta pregunta cabe primero recordar, ¿qué es la ética?, y el concepto ética deriva de la misma voz griega *ethos*, que significa temperamento o carácter, (Araujo y Marías, 1970) y bastante se ha hablado de ella. Para Aristóteles (1094a) por ejemplo, las acciones éticas son las que se despliegan en la práctica y van encausadas a la obtención de un fin, se trataría de saber si una acción, una cualidad, una virtud o un modo son o no éticos (Ferrerter, 2004); para otros “la ética como disciplina filosófica, es la reflexión

crítica, sobre los principios, la fundamentación, la legitimación, y los contenidos de la moral y de la eticidad” (Foscolo, 2008, p. 27), sin embargo, aplicarla a la investigación ha sido un desafío importante, más aún, en la investigación educativa con niños (as), que presenta retos mayores por las diferentes miradas hacia cierto estado de vulnerabilidad ya tratado.

Asimismo, se comprende que los “paradigmas éticos son construcciones sociales, su vigencia cambia con la sociedad que los crea” (Arechiga, 2004, p. 59) y que la ética posee en sí, un mismo foco de “eticidad-conjunto de creencias, normas, costumbres y usos de un pueblo” (Foscolo, 2008, p. 27). Esto podría relativizarse de acuerdo con lo anteriormente mencionado, empero se esperaría que en la investigación no aconteciera relatividad ni versatilidad de códigos éticos, sino que esta se encuentre en consonancia a los derechos de niñas y niños. Del mismo modo que para la investigación educativa, otros enfoques de estudios, como la investigación clínica, esto también representa un amplio espectro de situaciones retadoras que se deben tener en consideración, “la investigación clínica con niños (as) y adolescentes es más desafiante que la investigación con adultos. Los desafíos incluyen aspectos éticos y legales, técnicos y económicos” (Kipper, 2016, p. 41), más la responsabilidad en todo proceso de investigación de cualquier área, no solo con niños pequeños, es prever desafíos, mantener aspectos éticos y llevar adelante un camino participativo de los actores en cuestión.

La participación de la primera infancia en los procesos de investigación educativa

Sabemos que las Naciones Unidas a través de la CDN ha promovido el sentido de la participación infantil considerando a esta incluso, como una medida en que los países practican en realidad, los derechos democráticos de sus ciudadanos. De hecho, para la infancia “los derechos de participación establecidos en la CDN se basan en el concepto de derechos individuales que tiene el niño en el sentido de ser escuchado y de poder opinar” (Liebel y Saadi, 2012, p. 130), y la visión de estos últimos, no representaría necesariamente una verdadera participación dado se reduce a la opinión y no a la diversidad de otros campos en donde niñas y niños deberían realmente participar.

Siempre, para otros autores como Gaitán (1998), son fundamentales las concepciones de infancia en relación con la manera en que se entiende la participación de estas infancias y los espacios para ello (Gaitán y Liebel 2011). Así y sin duda, los aportes de la sociología de la infancia se contraponen a las miradas más economicistas que buscan levantar al niño y la niña como inversión social de largo plazo. Lo interesante es desafiar críticamente las distintas miradas y dejar los espacios para experimentar en justicia y realidad la participación infantil en todas sus posibilidades. Ya Hart (1992) nos hizo notar que hacerlo permitiría reconstrucción social, “los niños descubren en qué medida sus propias voces influyen en el curso de los acontecimientos en su vida” (Hart, 1992, p. 23); esto representaría un enorme terreno que se debe potenciar y explorar junto a los niños, las niñas y los procesos de investigación.

Volviendo al tema de investigaciones éticas para y con la infancia, cabe mencionar que al igual que toda investigación en las ciencias sociales, los estudios participativos con niños y niñas deben responder a los principios éticos de beneficencia, no maleficencia; autonomía, y justicia, (Molina, 2018; Rovalletti, 2006). Considerando claro, que una forma de evidenciar el respeto por niños y niñas en el proceso investigativo es otorgar fidedignamente, áreas de participación, y cómo no, si aquí “aprenden, en definitiva, a participar. Y lo aprenden de la única manera que resulta eficaz: participando de verdad” (Trilla y Novella, 2001, p. 4). A todos estos principios que consideran a este grupo de actores, se deben sumar los propios de la investigación dirigidos a temas sociales (Cohen, Manion, y Morrison, 2018) y que se encuentran establecidos en diferentes acuerdos, conformidades internacionales además, de la aportiva literatura sobre el tema llevada adelante por Graham, Powell, Taylor, Anderson, & Fitzgerald, (2013) en que se basa este capítulo. Sin embargo y a pesar de lo mencionado, estas normas éticas han dialogado estrechamente con las perspectivas de escucha y de derecho, estimadas fundamentales para constituir un marco ético y respetuoso en la investigación participativa con niños y niñas principalmente, en el contexto educativo (Harcourt & Einarsdóttir, 2011; Thomson, 2008; Lansdown, 2005; Clark & Moss, 2001).

Desde un enfoque de derechos, hablar de ética requiere adoptar una perspectiva sobre niños y niñas e infancia que incluye ciertas características específicas, como lo son la actividad, participación e involucramiento en la construcción de su propia realidad (Graham et al., 2013; Harcourt & Einarsdóttir, 2011; Clark & Moss, 2001) y en consecuencia, de los signi-

ficados que se negocian en el proceso de investigación. A su vez, implica definir y llevar a la práctica investigativa parámetros definidos en distintas declaraciones, convenios, mandatos, convenciones e instancias científicas, lo que no está exento de dificultades, dadas las múltiples realidades e infancias que hoy coexisten (Castro, Argos, y Ezquerro 2015; Minnicelli, 2005). Todo lo anterior tiene directa repercusión con la definición de roles en la investigación participativa, no solo en el contexto educativo sino en general, en la definición de responsabilidades y derechos (Gaitán, 1998).

Con base en lo antes dicho, podemos señalar que la importancia de estos procesos nos invitan a reflexionar sobre la práctica investigativa con niños y niñas asumiendo que “la dimensión ética establece los límites a la acción del investigador, lo que se constituye en una necesidad imperante al trabajar con seres humanos” (Chávez, Santa Cruz, y Grimaldo, 2014, p. 346), más aún, el investigador deberá estar atento a las transgresiones que pueda en dicha práctica investigativa generar su estilo de trabajo, por ejemplo, vigilar si realmente se está considerando la participación activa, derechos y el bienestar mayor de los niños (as) en la determinada investigación, pues siempre es conveniente recordar que estos aspectos, suelen soslayarse casi inconscientemente.

En el mismo sentido y muchas veces tomado por sorpresa, el investigador educativo encuentra un contexto investigativo adverso, ello sin embargo nunca debe ser una excusa para eludir principios éticos. Nos referimos a las conocidas barreras del sistema educativo (municipios, sostenedores, directivos, unidades técnico-pedagógicas, centros de padres y apoderados, etc.), que presentan escenarios muchas veces engorrosos administrativamente hablando, provocando una suerte de olvido de compromisos éticos a causa de estas emergentes dificultades en terreno, por ejemplo:

- Evitar diseñar, explicar y adquirir las debidas autorizaciones en procesos investigativos.

- La no elaboración de consentimientos y asentimientos informados tanto con instituciones educativas diversas (colegios, jardines infantiles, maternales, centros educativos alternativos), como con comunidades de personas partícipes de las investigaciones (niños y niñas, educadoras, profesores, sostenedores de los establecimientos, padres, apoderados, cuidadores, etc.)

Y de existir consentimientos informados;

- Ausencia de diálogo abierto, participación real (aclaración de dudas, inquietudes, desacuerdos, etc.) en la elaboración de estos consentimientos y asentimientos, con miembros de la investigación, niños, niñas y educadores, etc.

Regresando con la participación de niños y niñas en procesos investigativos, debemos mencionar que el papel que cabe a los niños y niñas en ello también ha ido dando un giro. Si hasta hace poco se les consideraba un objeto de estudio, hoy son considerados sujetos activos en el proceso de investigación, pasando de la investigación sobre ellos (as) a la investigación por y con ellos (as) (Barker, 2003; Darbyshire, Schiller, & MacDougall, 2005; Harcourt & Einarsdóttir, 2011).

Reconocer este giro en el ámbito de la ética de investigación educativa, significa otorgar a los niños y a las niñas el lugar de agentes del proceso, considerar su opinión en las decisiones tomadas, no solo en lo referente al asentimiento informado, sino en los posibles conflictos que se prevean o incluso en el diseño de la investigación, conociendo y aplicando las metodologías más adecuadas para la investigación con ellos (as) (Grífols, 2015; Graham et al., 2013; Clark & Moss, 2001). También se plantea como perspectiva, la consideración de niños, niñas y jóvenes como personas que en el contexto de su familia y comunidad tienen capacidad de tomar un papel activo en determinar su vida (Grífols, 2015). Sin embargo, esta participación y escucha de los niños (as) debe ser verdadera, esto es, que no solo basta consultar sus opiniones en y durante la investigación, sino es necesario que puedan verterlas y sean realmente escuchadas, además y evidentemente, hacer que estas opiniones se plasmen en los resultados, difusión y posible transformación de las prácticas investigativas (Trilla y Novella, 2001). Así, la participación transparente de la primera infancia debe ser trabajada con sentido de co-construcción, en esta línea Shabel (2014) menciona,

para lograr este objetivo, creo fundamental generar estrategias de investigación desde las ciencias sociales que den voz a los niños (as), y así pensar soluciones a las problemáticas que los atraviesan desde una perspectiva coparticipativa. (Shabel, 2014, p. 160)

Por otra parte y desde la perspectiva de Lancaster (2000a, 2010b), los principios básicos de la práctica de escucha que otorgan a los niños y niñas participación en el proceso, se relacionan primero, con el reconocimiento de los muchos lenguajes (Edwards, Gandini, & Foorman, 2012) verbales y visuales que los niños (as) utilizan para expresarse (Tay-Lim & Lim, 2013; Harcourt & Einarisdóttir, 2011; Clark & Moss, 2001); en segundo lugar diríamos que el proporcionar un espacio para la documentación por ellos (as) seleccionada y realizada (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005; Malaguzzi, 2001) y la retroalimentación, a fin de demostrar que el investigador va a considerar seriamente sus ideas; en tercera instancia tomarse el tiempo para familiarizarse con los niños y niñas (Moraga, 2012), para explicarles claramente qué involucraría en una forma real su participación; finalmente, ofrecerles muchas y variadas oportunidades para su participación (Carmona, 2005; Lancaster, 2000a, 2010b).

Para efectos de lo anterior, se requiere comprender el desarrollo de la ética a lo largo del proceso investigativo, teniendo que formar parte del diseño de investigación para asegurar el correcto proceder al momento de pedir consentimientos, asentimientos (Swartz, 2011). Ello levanta una estrecha relación con proteger y respetar sus derechos (Harcourt & Conroy, 2005) en el transcurso investigativo (Graham et al., 2013).

En miradas hacia la participación, nos motiva valorar y brevemente relatar en este capítulo, una hermosa experiencia en un pequeño pueblo italiano, Quattro Castella (así se llama por los cuatro castillos que se encuentran en las colinas cercanas), con un poco más de 12 mil habitantes, en la provincia de Reggio Emilia, en Italia. Aquí, existe una iniciativa del municipio que entrevista a los niños y niñas del pueblo, para hermostrar la plaza e instalar los nuevos juegos en ella, entre otras actividades que allí se emplazarán 4. Se realizan reuniones participativas en donde los niños, niñas y personas del municipio, conversan para definir: ¿qué es lo que requieren?, ¿qué consideran les servirá y qué es lo que podrán realmente disfrutar de su plaza? Evidentemente esto no es un ejemplo de investigación clásica, sin embargo, lo es para una excelente demostración cotidiana de participación que se vincula estrechamente con un hecho beneficioso para la primera infancia, factor relevante a tener en cuenta a la hora de investigar con enfoque ético. La experiencia además es una visible contribución a la formación personal-social de ellos, “la participación no es solamente un medio que sirve a los niños(as) para efectuar cambios, sino que les brinda también la oportunidad de adquirir una cierta sensación de autonomía e independencia” (Lansdown, 2005, p. 33).

El desarrollo de la participación en los niños y niñas, también significa respetar su autonomía, que constituye otro de los principios éticos de la investigación declarado en largo y enriquecedor trabajo de Graham et al. (2013) y que se debe extrapolar a educación investigativa. Este proceso es favorable promoverlo en niños y niñas a través de espacios que les permitan adquirir seguridad en sus propias acciones, actuando sobre el medio (Kamii & López, 2014); en definitiva, la autonomía es la capacidad progresiva del niño de valerse por sí mismo en planos del pensar, actuar y participar, (Mineduc, 2018). Sin duda los estudios participativos de investigación deberán ofrecerles la oportunidad de beneficiarles, pues esto contribuye al desarrollo de la capacidad de autonomía (Graham et al., 2013), aquí despliegan opiniones, consiguen escoger, definir, analizar resultados colaborativamente, etc.

Por último, es fundamental que en la investigación con niños (as), exista respeto hacia ellos (Graham et al., 2013; Tay-Lim & Lim, 2013; Harcourt & Conroy, 2005). Estos autores plantean que para respetar a un niño o niña es necesario saber al menos quién es él y quién es ella, en qué contexto cultural vive y cómo configura su cultura, sus experiencias, competencias y perspectivas. Requiere reconocer la desigualdad en las relaciones de poder existentes entre los investigadores, su comunidad, así como entre los propios niños y niñas (Graham et al., 2013; Londoño, Olave, Jaime, y Losada, 2018; Molina, 2018). Ello a modo de ejercer así una reflexión sobre el posicionamiento de éstos en su medio local. Quizás lo señalado, pueda presentar ciertas subjetividades a la hora de evaluar presencia o ausencia de dichas acciones. Una forma que posee el investigador para colaborar en evitar esta subjetividad es, el pensar que no basta con conocer dónde se va a investigar, sino qué se requiere predefinir e imaginar los posibles escenarios en que se desenvolverá la investigación y las formas en que se reaccionaría con esperada versatilidad en cada uno de estos, para la implementación del diseño investigativo (Graham et al., 2013; Molina, 2018).

4. Comune di Quattro Castella. (2017). *Giornalino Comunale Quattro Cartelle*. <http://www.comune.quattro-castella.re.it/entra-in-comune/comunicazione-e-giornalino-comunale/>. Gentileza del alcalde Dott. Andrea Tagliavini y la escritora Viviana Sgorbini.

La discusión anterior se ve complejizada cuando aquellos criterios se intentan aplicar a la investigación con niños y niñas, pues a lo largo de la historia, los conceptos de niño, niña e infancia han sufrido importantes cambios, pasando de la invisibilidad a la visibilidad, la participación en la sociedad y su consideración como traductores válidos de sus realidades (Grieshaber & Cannella, 2005; Vergara, Peña, Chávez, y Vergara, 2015). Es entonces necesario realizar esta breve reflexión acerca de visiones en las que se concibe la infancia y el contexto sociocultural en el que se está llevando a cabo una investigación educativa para, posicionar ética y efectivamente la participación de ellos (as) en el estudio. Una interesante mirada es la que establece que:

la condición de infancia, no se configura desde un único yo, sino que se construye a partir de varios yoes, presentes en las narraciones hechas por otros y otras acerca del sujeto, niño o niña, que se internalizan en las relaciones sociales. (Ospina, 2013, p. 37)

Y que aportarían al evitar una unidimensionalidad conceptual, necesario en los estudios sociales. También existen otras miradas que tienden a cosificar a niños y niñas, aquellas que les observa como inversión, que los protege para que lleguen a ser algo o directamente el ciudadano sano y aportable que se espera en la sociedad, en definitiva, aquella mirada que los ve primordialmente como sujeto en proyección y futuro exclusivo de beneficio social.

Sabemos por otra parte, que históricamente se ha considerado a niños y niñas como seres humanos en desarrollo. Esta perspectiva ha sido ampliamente reconocida a través de la CDN como limitante, (Duarte, 2013), puesto que subestima las capacidades de los niños y niñas y principalmente su voz. Esta visión levanta dudas respecto de la confiabilidad para desplegar resultados en una investigación con niños y niñas. Quienes aún se adhieren a esta perspectiva, suelen realizar investigaciones sobre éstos (as), siendo el investigador quien recolecta, interpreta y difunde los resultados, sin siquiera consultar a los protagonistas: los niños y las niñas. Es así como estos diseños investigativos son principalmente pasivos (para los participantes) y se basan en su mayoría, en la evaluación de procesos y la experimentación.

Sin embargo, ya hace bastante existen otras miradas, que intentan mostrar una evolución hacia la comprensión de las perspectivas de los niños y niñas, a través de la investigación (Dahlberg et al., 2005; Harcourt & Conroy, 2005; Powell, Fitzgerald, Taylor, & Graham, 2012).

Con el trabajo de estos últimos autores, podríamos mencionar que se conoce una Inicial Tipología que contaría primero con la visión de un niño o una niña tribal, la cual los y las asume como residentes de un mundo autónomo y totalmente distinto al de los adultos, en ese sentido, ese mundo sería por esencia incognoscible. Así destaca y se reconoce a la observación participante como el método más apropiado para recabar sus perspectivas sobre su mundo. Segundo, la visión de los niños y niñas como adultos, los comprende como esencialmente iguales que los adultos, el foco está puesto en la comprensión que tienen del mundo adulto en el cual deben participar (Graham et al., 2013). Indicaciones propuestas para lograr esa comprensión por parte del investigador, señalan utilizar entrevistas cualitativas (Burke, 2008) y encuestas con aquéllos o aquéllas, aunque en necesario considerar el contexto integralmente. Tercero, está la visión del niño social, en donde se entiende a los niños y niñas con derechos como los de todos y todas, pero que poseen distintas competencias (Punch, 2002, en Graham et al., 2013).

Esta aproximación, permite la flexibilidad necesaria para realizar investigación participativa con ellos (as), siguiendo las normas éticas establecidas y generando conocimiento científico confiable para comprender respetuosamente la infancia (Dahlberg et al., 2005; Harcourt & Conroy, 2005; Powell et al., 2012).

En estas miradas, se reconoce que niños y niñas poseen habilidades en distintas formas de comunicación, como dibujos, relatos, fotografías, videos filmados por ellos y ellas, formas de trabajo escrito, técnicas de elicitación, etc., (Mannay, 2017; Ózden, 2009), por lo que es pertinente utilizar diversos métodos para las muchas competencias desarrolladas por niños y niñas, donde incluso, pueden ser parte de la interpretación de los datos producidos. En función de lo anterior podríamos mencionar que, en las últimas décadas, se ha ido trabajando con la visión que entiende a los niños (as), con igualdad de derechos y por lo tanto con opinión y desenvolvimiento certero (Harcourt & Conroy, 2005) en un proceso investigativo. Ello comparativamente contrapuesto a la visión de algunas anteriores perspectivas que declaraban por ejemplo, en cuestiones de datos obtenidos en investigaciones, que las experiencias de niños y niñas eran poco fiables, por la ausencia de habilidades lingüísticas para poner sus pensamientos en palabras (Mortari, 2017).

Con todo, es fundamental para el investigador, además de reconocer las capacidades de cada niño y niña, adaptar instrumentos, estrategias, didácticas de aplicación y sus métodos de recolección de datos a dichas capacidades (Graham et al., 2013), habilidades, creatividades, esto permitirá a los niños y a las niñas participar en todo momento del estudio. Ellos y ellas son perfectamente idóneos en levantar datos, registrarlos de diferentes formas y participar de la interpretación de los resultados que emerjan, simplemente con generar un espacio activo de real mediación. Mas sin duda, no todo es fácil en este proceso, también encontramos críticas a los estudios desarrollados adscritos a esta visión (James, 2007), lo anterior, dado que buena parte de las técnicas aplicadas bajo este enfoque se desarrollan en alguna medida por ensayo y error. Así, se genera cierta desconfianza y detracción a no confiar a ciegas en técnicas que aún son inmaduras. Esto nos indica que a este campo le falta todavía gestación y se debe reflexionar concienzudamente acerca de cómo hacemos más efectivos estos métodos (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010).

Al igual que con la investigación con adultos, otra visión crítica es que aun cuando se vea al niño y la niña como similares a los adultos, pero con competencias distintas (Graham et al., 2013), se debe tener en cuenta que las voces de los niños y las niñas tienen distintas capas (Álvarez, 2004). Para algunos en algunos casos sus visiones pueden ser incluso contradictorias, circulares o metafóricas y es normal por ser parte de la evolución de procesos lingüísticos, cuestión muy importante debido a que en esta etapa el lenguaje, puede ser figurado (Norbury, 2005; Searle, 1993; Siqueira & Gibbs, 2007; Stites, 2013; Vosniadou, 1987).

Por tanto, sus voces deben ser ubicadas en los campos discursivos de poder que las producen. Incluso las mismas normas del lenguaje no contienen todo lo que el niño o niña comunica, también está lo no verbal, que debe ser tomado en consideración (Spyrou, 2011).

En este sentido, válido es recordar que una manera de recoger el o los discursos de niños y niñas durante la investigación es a través de sus expresiones gráficas, cualquiera que estas sean, pues por ejemplo los dibujos son formas asociadas a la explicación de su pensar y son expresiones diferentes, pero igualmente válidas (Almagro, 2012; Ózden, 2009; Thomson, 2008). De este modo una imagen visual puede poderosamente evocar un ar-

gumento, al igual que el habla o la palabra escrita, puede amplificar una imagen (Thomson, 2008). Sin duda dibujar adiciona al proceso narrativo un involucramiento completo del niño, creativa y prácticamente en una actividad que lo conecta con la imaginación (Anning & Ring, 2004), todo ello posible de realizar en los procesos de investigación con la primera infancia.

Una dificultad latente: situaciones de poder en los procesos de investigación educativa con niños y niñas

El problema tradicional de la investigación con niños y niñas es la relación desigual de poder que existe entre ellos y los adultos (Graham et al., 2013; Grieshaber & Cannella, 2005; Vergara et al., 2015) que hemos antes mencionado y que nos parece importante profundizar. Si miramos desde el clásico enfoque de las relaciones de fuerza, que se disimulan a través de la violencia simbólica (Riquelme y Quintero, 2015) y que se definen como todo poder que logra imponer significados y aplicarlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa esta misma (Bourdieu & Passeron, 1996), las situaciones de investigación educativa con niños y con niñas, poseerían un escenario similar y muchísimo más serio, más aún cuando por confianza y estabilidad emocional con ellos y con ellas, se desea que sus educadores, profesores, participen estando presentes en el proceso de investigación, pero generan tensiones en el desenvolvimiento de niños y niñas. Por esta razón, bastante de lo que hay que intentar resolver al investigar con ellos (as), es reducir la distancia que existe entre el poder de adultos y el de los niños (as), (Graham et al., 2013; Molina, 2018). En este sentido, los niños y niñas son un grupo social en sí mismo, por tanto, debe analizarse la relación que tienen con los adultos (Rojas, 2001; Spyrou, 2011), aunque esto no debe llevar al equívoco de que son un grupo homogéneo, hay contextualidades ricas, diversidad de género, edad, etnicidad, condición social y características personales (Graham et al., 2013; Morrow & Richards, 1996).

Para sobrellevar esta distancia de poder, se debe generar un contexto o ambiente propicio para la participación de los niños y de las niñas de manera más genuina (Graham et al., 2013; Molina, 2018; Spyrou, 2011). Ellos y ellas deben sentirse cómodos, seguros, contentos; se les debe aclarar lo que se espera de aquéllos y aquéllas y la importancia de su activa participación, ello es de las consideraciones de investigaciones éticas.

Algo importante en una investigación ética con la primera infancia es que, una vez producidos los datos, es justo no solo tener la visión adulta de estos mismos, por lo que, como ya hemos mencionado, se debe hacer parte de la interpretación de los resultados a los mismos niños y niñas, preguntarles sobre, ¿qué entienden por esa información?, acordar bilateralmente el registro de ese apreciar. Hay incluso investigaciones que intentan superar esta distancia haciendo parte a los niños y a las niñas en las decisiones de la dirección de la investigación, como co-investigadores o investigadores propiamente tales desde el diseño, esto último es lo que se conoce como metodologías participativas (Thomas & O’Kane, 1998). El punto es ofrecer espacios de expresión libre y actividades que les son de interés y disfrute.

Elementos éticos relevantes en la investigación con niños y niñas

Hemos querido destacar algunos de los aspectos planteados por Graham et al. (2013) para cuidar la ética en el proceso investigativo, para ello existen sugerencias respecto de lo que investigadores deberían preguntarse.

En la tabla número 1, se presenta una adaptación de los autores de las preguntas guías aplicables para una investigación ética con niños y niñas.

Tabla 1

Preguntas guías aplicables para una investigación ética con niños y niñas

¿Cuáles son los supuestos sobre la infancia que poseo?
¿La investigación es necesaria, se debe llevar a cabo?
¿Hay evidente disposición y capacidad de llevar adelante la investigación?
¿Entiendo qué es la participación de niños (as) en una investigación?
¿Cuáles serán las estrategias de esta participación en la investigación para ellos (as) propuesta?
¿Cuál es el impacto de la investigación para las propias experiencias de niños (as) y sus intereses?
¿Puedo identificar y subsanar disparidades de poder?

Fuente: adaptado de Graham, Powell, Taylor, Anderson y Fitzgerald (2013, pp. 25-27).

De este modo, se espera que el investigador tome definiciones de criterio ético y otorgue una buena lectura del contexto y la pertinencia cultural en que se desarrolla la investigación. Ello hace necesario, vigilar todo el proceso de investigación con los ya mencionados elementos de contexto y la relación con los niños y con las niñas a cada momento. Sin duda establecer un grupo de investigación con ellos y con ellas no solo apoyándose en sus opiniones, sino promoviendo acciones concretas para ellos (as), será el ideal ético-participativo de la investigación. Con fortuna poco a poco crece la literatura que permite hacer referencia, respecto de los principios que deben conducir al investigador en términos de asegurar, vigilar el respeto de derechos y la participación ética en el proceso investigativo con niños y niñas (Eckhoff, 2015; Graham et al., 2013; Laws, Mann, & Kempe, 2004; Pellegrino, 1992).

En la responsabilidad ética de vigilar el proceso investigativo, uno de los primeros pasos, es responder preguntas referidas a la ya mencionada relevancia de la investigación a realizar, junto a si se cuenta con un adecuado diseño de la investigación, que entregue la certeza de no causar daño alguno a niños y niñas en el proceso del estudio y muy por el contrario si ellos y ellas, ¿se verán beneficiados? Musso y Enz (2014) plantean que algunos aspectos necesarios de cuidar en el proceso investigativo son: considerar el valor social que debe tener la investigación, esto es, que signifique un aporte; la validez científica, es decir, la rigurosidad de sus métodos y capacidad de alcanzar los fines que se propone; también, la selección equitativa de la muestra. Necesario además es la correcta publicación (Miyahira, 2000) de los datos, pues si estos no salen a la luz, cuando se les ha dicho a los investigados que con su participación el conocimiento científico se expandirá, se los estaría engañando (Graham et al., 2013, Laws et al., 2004). Todos estos aspectos implican que el diseño investigativo se realice considerando por sobre todo el contexto de desarrollo de la investigación, el grupo de niños y niñas a investigar, el entorno que los rodea (Laws et al., 2004; Musso & Enz, 2014).

Otro punto relacionado con la ética en la investigación con niños y con niñas lo constituyen ciertos principios a respetar, hablamos de los beneficios y riesgos a los que se ven expuestos los niños y niñas, lo que puede generar conflicto en variadas oportunidades. Esta situación se ha hecho más evidente en investigaciones ligadas a la salud y bienestar del niño, tal como demuestra la siguiente cita de Kipper (2016):

Las instituciones que trabajan para expandir las investigaciones que involucran a niños, niñas y adolescentes enfrentan un dilema: por un lado, desean que los niños, niñas y adolescentes se beneficien con el progreso dramático y acelerado de la ciencia en los cuidados de su salud; por otro, no desean posesionarles en riesgo por participar en dichas investigaciones, aunque sepan que son esenciales para promover el avance en los cuidados de su salud y en su bienestar. (Kipper, 2016, p. 39)

Por ende, asumir estos principios e ir adquiriendo experiencia para resolver diferentes situaciones en cada contexto parece fundamental, todo con el objeto de avanzar en la producción de nuevos conocimientos, sin por ello exponer a riesgos a los niños y a las niñas. En este sentido, existen algunos principios generalmente mencionados en la literatura respecto a la ética en el trabajo investigativo con niños y niñas como son la no-maleficencia y beneficencia, la justicia, el respeto, la autonomía (Beauchamp & Childress, 2001; Graham et al., 2013). El primero de ellos, no-maleficencia y beneficio se relaciona con la tensión mencionada anteriormente en este capítulo, y cuyo trabajo o desafío podemos resumir, cómo hacer de mejor forma el trabajo y procurar el mayor beneficio a las personas (Beauchamp & Childress, 2001). Podría ocurrir, por ejemplo, que durante la investigación a los niños y niñas se les pida una indagación que no se adapte a sus habilidades, o que se les diga algo que les sorprenda e impresione o que no estén al tanto anticipadamente y que los afecte en dimensiones variadas o sencillamente que sea aburrido. (Graham et al., 2013).

Es importante además prestar atención en el impacto, que pueden generar situaciones vinculadas con el estrés de los niños y las niñas durante el proceso investigativo. Por ejemplo, constituye maltrato, si existieran eventos que colaboren con el descuido emocional, agresión verbal (o emocional), negligencia emocional, conformada por inadecuados afectos o cuidados hacia la primera infancia, o simplemente, la falta de atención a las necesidades emocionales (Loue, 2005). Por otro lado, Alderson y Morrow (2006), mencionan que el sufrimiento, ansiedad o pérdida de autoestima en los estudios de investigación social, son formas comunes de dañar en los procesos de investigación (Alderson & Morrow, 2006). En definitiva, si hay presencia en el estudio de algún riesgo de desestabilización emocional, malestar, discriminación, estigmatización, o falta de apoyo para el afrontamiento adaptativo en una experiencia de investigación, u otro tipo de daño, es absolutamente necesario preverlo, detectarlo, antes de iniciarlo, con el fin de revertir dicha situación.

En otro sentido también es un requerimiento ético manifestar claramente cuáles son los beneficios de los participantes de una investigación, y esto no es solo la devolución de resultados de dicha investigación, por ejemplo, a las instituciones educativas, sino la declaración del beneficio que recibiría el participante. Para algunos autores esto se encuentra en el área del denominado mérito social, que tendría evidentes aportes, de ser así el caso por ejemplo, a alguna comunidad en estudio y que emergerían gracias al triunfo del proceso de la investigación, junto a las esperadas y aportantes sugerencias de esta misma investigación (Rueda, 2004).

Algunas disposiciones ético-metodológicas en la investigación con niños y con niñas

El campo activo de prácticas mayormente éticas, que mostraron una especie de transición entre los imperativos éticos hacia los códigos de la misma ética, surgió particularmente promovido por las horribles experimentaciones durante la segunda guerra mundial (Farrell, 2005). Como es sabido, ello hizo que el Tribunal Militar de Núremberg levantara principios básicos de estudios con seres humanos. De aquí emergen las obligaciones, éticas, morales y legales que han ido perfeccionándose a través del tiempo, considerando a todos los campos de estudio y no solo a la medicina. Desde estos tiempos se habla del consentimiento voluntario al que tiene derecho una persona de participar, conocer (sobre el estudio) y retirarse cuando lo desee, sin engaños ni coerciones (Farrell, 2005).

Más adelante, hubo grandes avances que vinieron por los esfuerzos de la Declaración de Helsinki (1964), promulgando principios éticos guías para la investigación y mayormente enfocados para el área de la medicina. Por mucho, en general esta declaración ha sido un documento relevante para la investigación con personas. Dentro de las declaraciones explícitas se indica que es una obligación para cualquier investigador, “velar por la protección de la vida, la salud, la dignidad, la integridad, el derecho a la autodeterminación, la intimidad y la confidencialidad de los sujetos” (Carreño, 2016, p. 232).

Así dentro de las consideraciones éticas, hay varios puntos que van siendo consenso en las distintas investigaciones a través del tiempo, aunque no por ello, no requiramos seguir avanzando. El más recurrente entonces es el del consentimiento informado (Graham et al., 2013; Pinto & Gulfo, 2013). Se trata de la necesidad de tener tanto el consentimiento informado de los

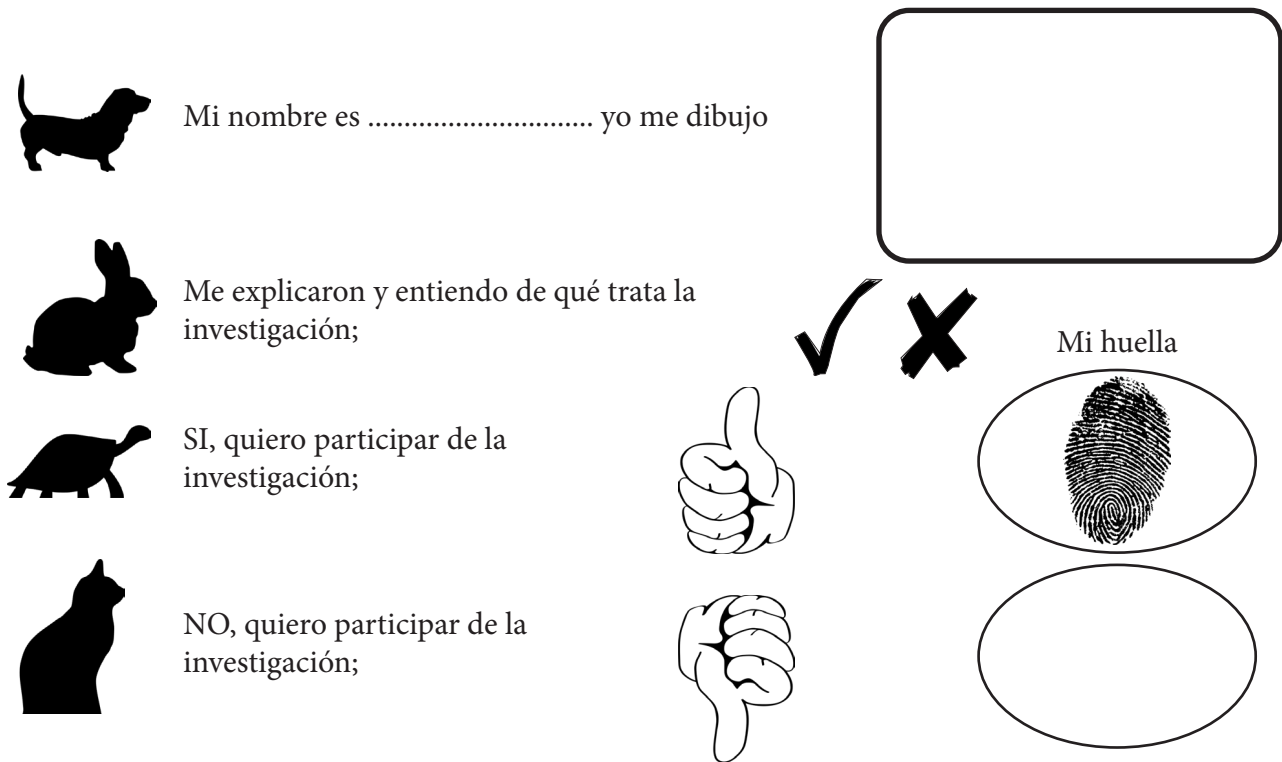
adultos a cargo o cuidadores de los niños y de las niñas, pero también de su propia aprobación. Respecto del tema, es requerido considerar que cuando niños y niñas consienten, aprueban, pueden no tener conciencia de todas las implicancias. Así, algunos autores plantean que ante cada actividad o relación con los niños y las niñas se debe solicitarles su consentimiento-asentimiento y aclararles que, en cualquier momento, si lo desean, pueden dejar de participar sin ninguna represalia (Einarsdóttir, 2007), por ello autores mencionan (Einarsdóttir, 2007; Graham et al., 2013; Pinto & Gulfo, 2013) que uno de los aspectos “más significativos en el desarrollo de la doctrina de consentimiento informado, ha sido la promoción de la autonomía de niños y niñas a través de su inclusión” (Pinto & Gulfo, 2013, p. 146).

El consentimiento de los niños y de las niñas, sin ser obligatorio legalmente, forma parte importante de la investigación, pues implica el respeto a la autonomía de los niños y las niñas para decidir si realmente quieren participar. Autores como Carsi (2010) declaran que el asentimiento informado debe ser mediado “en todo menor de edad mentalmente capaz de entender y, en su caso, aceptar participar en una investigación” (Carsi, 2010, p. 306). Esto presenta el dilema sobre la capacidad de los niños y las niñas para dar una respuesta comprendiendo cabalmente la información, los posibles riesgos y beneficios de la investigación (Graham et al., 2013). Goldim (1998) se refiere al consentimiento como el proceso en que la persona recibe una explicación minuciosa del procedimiento, comprende la información entregada, actúa por voluntad propia y está de acuerdo o no con participar. Del mismo modo el asentimiento se deriva del término asentir y Ferrater (2004) menciona “el asentimiento es considerado en general como el acto de aceptación de cualquier proposición o percepción” (Ferrater, 2004, p. 147). Esto nos lleva a considerar que no se trata solo de preguntarles a los niños y niñas, si les gustaría participar en una investigación; el asentimiento supera por mucho ello y hay que enfatizar en la facilitación del proceso de esta instancia (que debe ser permanente durante la investigación), a través de la creatividad y didáctica metodológica del investigador para adaptar tanto los consentimientos como los asentimientos a lo contextual.

En la imagen 1 se presenta un posible ejemplo de asentimiento informado en primera infancia.

Imagen 1.

Ejemplo de asentimiento informado en primera infancia



Para la primera infancia, bebés y niños y niñas más pequeños, es necesario seguir rigurosamente el proceso de asentimiento, a través del cual la responsabilidad del investigador recae en ser perceptivo, sensible y respetuoso de las necesidades y requerimientos presentados por los sujetos (Graham et al., 2013) durante el proceso investigativo (por ejemplo, si un bebé llora frente a la presencia de una cámara, voz que le incomodó, o un ser extraño, etc., claramente no se siente confortado con el proceso que se está llevando a cabo y debe interpretarse como una negativa a su participación por parte del mismo). Todo lo anterior además de lo ineludible de generar confianza y rapport (Moraga, 2012) con los niños y las niñas.



En ocasiones por el comportamiento tradicional del adulto, los niños y las niñas suelen estar poco habituados a que nos interese por sus opiniones; pueden por ejemplo además, no entender qué es una entrevista. En

algunas situaciones, los niños y las niñas pueden querer responder correctamente a las preguntas o intentar decir lo que ellos y ellas creen que los adultos quieren escuchar. Es importante aclararles que no hay respuestas correctas o incorrectas (Einarsdóttir, 2007; Graham et al., 2013; Thomas & O’Kane, 1998).

En el campo de las aulas de clases (Cohen et al., 2018) se espera que a niños y niñas preescolares se les introduzca en la temática a investigar, se les enuncie claramente los fines, metas de esta, sin olvidar que en ocasiones, niños y niñas tienen un normal uso del lenguaje en evolución, por lo que las técnicas utilizadas deben tener en consideración la claridad y la simplicidad de la comunicación con ellos (Punch, 2002).

En la tabla 2 que sigue, hemos querido compartir algunos cuestionamientos guías para otorgar debidamente información, en un asentimiento informado para niños y niñas.

Tabla 2.

<i>Consideraciones para asentimientos informados con la primera infancia</i>	
 <p>Preguntas esclarecedoras para niños y niñas sobre la investigación a participar.</p>	 <p>Presentaciones audiovisuales, explicaciones, satisfacción de dudas.</p>
<p>¿De qué se trata la investigación?</p>	<p>En salas de prekínder y kínder es necesario realizar idealmente alguna presentación audiovisual, mostrándoles a todos los niños y las niñas de qué trata la investigación, qué harán ellos y ellas, ¿en qué consiste específicamente su participación?, y dejar espacio para las múltiples preguntas que a ellos y a ellas les interesen, esta presentación siempre acorde a su rango etáreo.</p>

<p>¿Todos han entendido de qué se trata la investigación?</p>	<p>Es un deber del investigador y educadoras, maestras de aula, cerciorarse que todos los niños y todas las niñas han comprendido de qué se trata el estudio. Haciendo preguntas, modelando, contra-preguntando, realizando ejemplos, etc.</p>
<p>¿Para qué la realizaremos?</p>	<p>La investigación tiene objetivos que deben ser explicados con la mayor claridad y simplicidad a los niños y a las niñas, no se les debe subestimar, más, se requiere ser explícitos y diáfanos en el relato respecto de cuál es el objetivo de lo que se busca.</p>
<p>¿Por qué es importante y relevante realizarla?</p>	<p>De la misma forma sabemos que, en condición ética, los estudios que involucran participación de niños y niñas deben ser relevantes. A los niños y a las niñas se les debe manifestar la trascendencia del estudio con claridad.</p>
<p>¿Corro algún peligro si participo en la investigación?</p>	<p>En expresiones claras, simples, conversar con los niños y con las niñas acerca del estudio; puede realizarse con preguntas preestablecidas como: ¿este estudio es bueno para mí?, ¿por qué?, ¿me causará algún daño?, ¿será entretenido?, etc.</p>
<p>¿Cuál es el aporte de la investigación a la educación infantil?</p>	<p>Manifestar y trabajar con niños y niñas alguna actividad que evidencie que los resultados obtenidos de la investigación en donde ellos y ellas serán partícipes, traerán beneficios a otros niños y niñas como ellos o ellas, esto a través de ejemplos claros.</p>

¿Por qué deseamos que participen como niños y niñas?

Conversar con los preescolares del porqué de la importancia de su participación, de la valoración de sus opiniones, puntos de vistas, definiciones, interpretación de resultados que se generarán a medida del avance del estudio.

¿Qué pasa si mis padres me dan permiso de participar, pero yo no quiero hacerlo?, o ¿al revés?

Se debe dejar claro que cada niño o niña puede o no desear participar, en este caso en el aula o donde se desarrolle la participación, deben existir alternativas didácticas para aquéllos y aquéllas por las razones que manifiesten, no desean participar.

Idealmente en este proceso debe haber identificación de asentimientos, por ejemplo:

- ¿Qué puedo hacer si al principio yo quiero participar, pero luego me aburro? R. Puedo optar por otras actividades que habrá en el salón.

- ¿Será considerado siempre mi deseo respecto de la continuación de mi participación? R. Por supuesto todos los niños y las niñas tienen derecho a retirarse cuando lo desean y no pueden ser obligados a continuar si no gustan de alguna actividad.

-Si mis padres quieren que yo participe, pero yo no, ¿qué hago? R. Todos los niños y las niñas deben ser considerados y consideradas en sus deseos de participación. Esto quiere decir que, aunque papá, mamá o maestra quieran que yo participe, pero yo no, no tengo que hacerlo.

¿Cuánto tiempo dura esta investigación?

La extensión de estudios con y para niños y niñas, debe vigilar el bienestar de su estado de ánimo, el posible estrés, por lo que analizar la extensión de las investigaciones y su participación en diferentes etapas es un deber del investigador.

Continuando con algunas recomendaciones ético-metodológicas, la presencia de educadoras y maestras en las diversas actividades diseñadas para recabar datos investigativos se estima positiva, más aún, en niveles preescolares es importante poseer los respectivos apoyos didáctico-pedagógicos en la ejecución del campo, vínculos afectivos (más se debe vigilar situaciones de poder), además de la generación de ambientes propicios de confianza para el aprendizaje (Gracias-Chato, 2014) y el desenvolvimiento ameno de las experiencias planificadas para la investigación. Por otra parte, si los investigadores no resultan familiares para niños y niñas, el realizar visitas previas a jardines infantiles, jardines maternales, escuelas con antelación, junto a las debidas autorizaciones, representaría una necesidad para el inicio del estudio a ejecutar. Otro punto importante es vigilar el que los niños y las niñas consideren las actividades de la investigación como parte del trabajo escolar o de tareas, esto los llevaría a verlas como una obligación más, lo que podría sesgar resultados (Einarsdóttir, 2007).

De los contextos educacionales y la confidencialidad en la investigación

La confidencialidad es un derecho del participante (Noreña, Alcaraz, Rojas, & Rebolledo, 2013), esta debe ser asegurada y respetada, por ejemplo, niños y niñas deben tener consciencia en relación a qué personas se les mostrarán estos resultados y por qué (Alderson & Morrow, 2006; Anguita y Sotomayor, 2011; Graham et al., 2013). Sin embargo, dentro de esto, se encuentra tal vez uno de los más complejos problemas éticos, la protección de los mayores intereses de los niños y de las niñas. A pesar de que los niños o las niñas no quieran informar sobre una situación, si es que el investigador advierte que el niño o niña está en peligro o está siendo víctima de algún tipo de abuso, es su deber moral informarlo. Hay autores (Alderson & Morrow, 2006; Anguita y Sotomayor, 2011; Graham et al., 2013; Outomuro &

Mirabile, 2015; Unicef, 2002) que señalan que esta situación debe ser consultada de todos modos, primero con el niño o niña y que también es difícil su evaluación en todos los casos (Anguita y Sotomayor, 2011; Unicef, 2002), más impajaritadamente las respectivas denuncias deben ser efectuadas. Sin duda, el proceso de confidencialidad en la investigación requiere contar con el respeto a los puntos de vista de los niños y de las niñas, tomar seriamente sus opiniones y deseos, en ese mismo sentido, no imponer las percepciones del investigador, por eso existirá diálogo y consulta permanente con los niños y con las niñas (Punch, 2002; Unicef, 2002). En relación con la divulgación de resultados de investigación, importante es ser precavido sobre quién utilizará la información y cómo no exponer a los niños en ningún sentido (Graham et al., 2013; Miyahira, 2000; Morrow & Richards, 1996).

Recogida de datos investigativos y adaptaciones conforme a las competencias e intereses de los niños y las niñas

Ya se ha mencionado que, para equilibrar las posiciones entre investigadores y niños y niñas en el desarrollo de estudios, la utilización de técnicas adaptadas que se adecúan a las competencias de ellos y ellas y a las actividades y contextos con los que están acostumbrados (Einarsdóttir, 2007; Farrell, 2005; Punch, 2002; Graham et al., 2013), son relevantes. Aquí lo que debe primar es la creatividad y la innovación, aunque resguardando siempre la rigurosidad, la validez y la fiabilidad (Veale, 2005). Es así como hay casos de adaptación de técnicas a juegos que los niños y las niñas consideran atractivos de realizar. En este caso se pone a disposición el juego y los niños y las niñas lo utilizan cuando deseen hacerlo, no de forma impuesta, por lo que la disposición a participar es mejor (Einarsdóttir, 2007). Sin embargo, se requiere la cooperación de los docentes en el caso de la escuela (Cohen et al., 2018) o de los padres (Farrell, 2005; Graham et al., 2013) en el caso del hogar.

Entre las técnicas más utilizadas en investigaciones cualitativas, se encuentran las metodologías visuales (Banks, 2010; Mannay, 2017), este último autor menciona que las imágenes suelen estar presentes en investigadores sociales, dado que estas se observan omnipresentes en la sociedad e incluirían representaciones interesantes de la misma; por otra parte, indica que las imágenes pueden otorgar información que ningún otro medio ofrecería (Banks, 2010). Dentro de las técnicas visuales se encuentran entonces las imágenes, en ellas, “pinturas, fotografías, películas, cintas de video, dibujos” (Banks, 2010, p. 21), así en las investigaciones con niños y niñas, estas les permiten gene-

rar narrativas con elementos verbales y no verbales, ayudando a establecer las interacciones entre el investigador y ellos en torno a la construcción de significados (Punch, 2002). A continuación, brevemente algunas técnicas:

a) La utilización del dibujo en investigación con niños y niñas, resulta ser una herramienta muy poderosa en cuanto a levantar los discursos de ellos y de ellas; de hecho, para Punch (2002), permiten que los niños y las niñas desarrollen una actividad con la que están familiarizados y que les es atractiva (aunque no para todos); también tienen libertad de expresarse y tiempo para desarrollar sus ideas. La fotografía por otro lado, es una magnífica y lúdica manera de realizar investigación visual con niños y con niñas; hay quienes asumen la fotografía como respaldo, otros como estrategia de recolección de sus datos y algunos como producto directo de sus procesos de investigación (Donaldson, 2001; Dowdall & Golden, 1989).

En la línea de la fotografía, se puede mencionar que esta es muy útil para pesquisar qué es lo que consideran significativo, y por ejemplo, sirve también para ayudar a recordar y a concentrarse, en la conversación posterior que se tendrá con base en base las fotos. Hay variantes donde las fotografías se toman en presencia del investigador y otras donde se les facilita la cámara a los niños o a las niñas para que la lleven consigo. Las fallas de esta técnica son que no a todos los niños o las niñas les llama la atención la actividad y hay problemas de privacidad que pueden aparecer, sobre todo en la variante de facilitarle la cámara al niño o niña (Donaldson, 2001; Dowdall & Golden, 1989; Punch, 2002).

b) Las entrevistas, no siendo siempre parte de metodologías visuales, como técnicas de recogida de datos son bastantes comunes, sin embargo, el problema es que para niños y niñas muy pequeños no son tan efectivas. En ese caso puede ser mejor la entrevista individual (Einarsdóttir, 2007), aunque la mayor dificultad es responder a estándares éticos de bienestar emocional de los pequeños, que suelen aburrirse y cansarse; en ningún caso se les debe retener ante este tipo de recolección de datos.

c) Existe otra serie de técnicas que se utilizan para que, de forma concreta y física, los niños y niñas desarrollen operaciones conceptuales más complejas; se trata de cuadros gráficos, hojas de trabajo, establecimiento de rankings, mapas de redes, todo de forma colectiva, dinámicas con fichas o adhesivos para marcar las preferencias, etcétera (Thomas & O'Kane, 1998). También las variadas técnicas de elicitación son un gran aporte al relato del niño (a).

A pesar de que ha habido desarrollo en estas conceptualizaciones y metodologías en investigación ética educativa (Cohen et al., 2018), todavía falta bastante avance para ir consolidando miradas, principios y mejores formas para la adecuada investigación con niños o con niñas que, conlleve el resguardo pertinente de aspectos éticos. Todas estas definiciones ante la investigación con niños y con niñas finalmente se vinculan directamente como menciona Barreto (2011) con la influencia que las representaciones de adultos investigadores posean respecto de quienes conforman la categoría niños y niñas (Barreto, 2011; Carli, 2002).

Por último, interesante es distinguir que la elaboración de lineamientos y pautas para la investigación no debe hacer olvidar que es poco probable anticiparse a todas las situaciones, es decir, es bueno prever y prepararse para ello, mas muchas de las situaciones serán emergentes y teniendo en consideración que la ética también tiene componentes contextuales; serán estos principios éticos los que deben estar muy claros en los equipos de investigación.

Reflexiones finales

La investigación educativa quizás sin quererlo ha transitado silenciando las voces de niñas y niños, ello básicamente por la ausencia de una real participación y las miradas inversionistas de la infancia. Por ello, sabemos que las percepciones que poseamos sobre la infancia y participación se verán plasmadas evidentemente en estas investigaciones, es decir, la construcción social que se posea sobre la infancia, influenciaría en cómo nos vinculamos con niños y niñas en estos procesos en el tipo de participación investigativa y conocimiento que generemos. En este sentido, si asumimos que, al observar la infancia como una condición sin habla, se desestima la posibilidad en ellos y ellas, de elaboración de argumentos, de sujetos con participación y constructores de cultura.

Hoy sin duda, la investigación con niños y con niñas implicaría asumir que son personas, sujetos que participan, jamás objetos y, dejarles sin voz o considerarles como seres con falta de madurez o poco competentes evidenciaría la ausencia de aspectos éticos en la investigación. Cabe así reflexionar, si en investigaciones, estudios vinculados con ellos mismos, sería ético no darles espacio de participación activa, en un sentido de participación profunda, a la cual debemos apostar. Ante esto, parece necesario rescatar que, en di-

versos momentos de interacción, niños y niñas pequeños, enfrentan situaciones en donde son perfectamente capaces de justificar su posición (Bova, 2012; Dovigo, 2013) y explicar el por qué están de acuerdo con algo o no, dicho acto, es fundamental incluso, para el desarrollo de su integración social, es decir la subestimación erradica posibilidades, ¿por qué no creer en ellos y en ellas? Qué caminos se deben recorrer para considerar que aun cuando algunos enfoques mencionan que la madurez para procesos de investigación participativos en la primera infancia, no son del todo reales en las diferentes etapas de una investigación, sí es posible mínimamente una participación activa y opinante de niñas y niños en las investigaciones educativas.

Por otra parte, los sujetos (maestros y maestras infantiles, profesores y profesoras, educadores y educadoras, investigadores e investigadoras en general, etc.) que se desenvuelven investigativamente en estos rangos etarios, están exhortados a generar niveles apropiados de participación (Cohen et al., 2018), a hacer que surja verdaderamente la voz de los niños (as), a crear nuevas maneras de hablar y escucharles, estableciendo así elementos éticos y estratégicos, dado que estarían generando espacios de participación activa y vinculante. Así las preguntas que debemos repetir quienes trabajamos en investigación con niños y con niñas no son distintas a las que ya otros se han hecho, sin embargo aun se encuentran sin profundas discusiones a nivel de grupos de trabajo, a saber: ¿las investigaciones que se están jalando en educación con la primera infancia son realmente respetuosas de los intereses y autonomía de ellos y ellas?, ¿qué nivel real de inclusión poseen estas investigaciones?, ¿sobre qué percepciones de infancia y participación se cimientan estas investigaciones?

El capítulo intentó entonces realizar una revisión y reflexión en el campo de ética en investigación educativa con la infancia temprana y a abandonar la mirada de un investigador de perspectiva adulta, estricta e intransigente, dado que este comportamiento no permite pensar que niñas y niños son personas capaces y constructoras de conocimiento, sujetos que pueden en forma efectiva generar ideas desde sus propias perspectivas, acompañados por procesos de investigación éticamente responsables. Este tipo de investigación debe concebir disposiciones para una nueva mirada de las infancias y su participación con pleno y total involucramiento de sus protagonistas.

Referencias bibliográficas

- Alderson, P., & Morrow, P. (2006). *Multidisciplinary research ethics review: Is it feasible?* International Journal of Social Research Methodology, 9(5), 405-417. <https://dx.doi.org/10.1080/13645570500435207>
- Almagro, A. (2012). *El dibujo infantil*. <http://www.vbeda.com/aalmagro/DI2EI/2.%20TEMAS.pdf> Accessed 10 June 2016.
- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción.
- Anguita, M. V., & Sotomayor, M. A. (2011). *¿Confidencialidad, anonimato?: las otras promesas de la investigación*. Acta Bioethica, 17(2), 199-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2011000200006>
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. Open University Press.
- Araujo, M., & Marías, J. (1970). *Aristóteles, Ética a Nicómaco, Libro Iº*. <http://www.alcoberro.info>
- Arechiga, H. (2004). *Los aspectos éticos de la ciencia moderna*. En M. Aluja, & A. Birque (eds.), *El papel de la ética en la investigación científica* (pp. 41-65). Fondo de Cultura Económica
- Aristóteles (1094a). *Ética a Nicómaco* (Ethica Nicomachea). <http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/Cl%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Arist%C3%B3teles/%C3%89tica%20a%20Nic%C3%B3maco.pdf>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Barker, G. (2003). *Men's participation as fathers in the Latin America and Caribbean region: A critical literature review with policy consideration*. (Documento de circulación interna). The World Bank.

Barreto, M. (2011). *Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2(9), 635-648.

Beauchamp, T., & Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. http://www.bsolot.info/wp-content/pdf/Bourdieu_Pierre%20-%20La_reproduccion_Teoria_del_sistema_de_ense%C3%B1anza.pdf

Bova, A. (2012). *Argumentation between parents and children: A study of family discussions at mealtimes*. <https://doc.rero.ch/record/31456/files/2013COM005.pdf>

Buganza, J. (2017). *La ética de la virtud y su lugar en la teoría ética*. *Estud. Revista Estudios de filosofía*, (54), 54-67. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n55a04>

Burke, C. (2008). "Play in focus": *Understanding children's visual voice in participative research*. En P. Thomson (ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 23-36). Routledge.

Carli, S. (2002). *La memoria de la infancia*. Paidós.

Carmona, M. (2005). *Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman*. *Revista de Artes y Humanidades*. Unica, 6(12), 101-128.

Carsi, E. (2010). *Deber profesional de obtener el asentimiento del niño para participar como sujeto de investigación*. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 67(4), 306-314. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462010000400002&lng=es&tlng=es.

Carreño, J. A. (2016). *Consentimiento informado en investigación clínica: un proceso dinámico*. *Perspectivas en bioética*, 20(2), 232-243. <https://dx.doi.org/10.5294/pebi.2016.20.2.8>

- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). *La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria*. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 34-49.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The mosaic approach*. <http://oro.open.ac.uk/17075/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge, Taylor, Francys.
- Chávez, V. G., Santa-Cruz, E. H., & Grimaldo, M. M. (2014). *El consentimiento informado en las publicaciones latinoamericanas de psicología*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 345-359. [dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.12](https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.12)
- Comune di Quattro Castella. (2017). *Giornalino Comunale Quattro Cartelle*. <http://www.comune.quattro-castella.re.it/entra-in-comune/comunicazione-e-giornalino-comunale/>.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en la educación inicial*. Graó.
- Declaración de Helsinki. (1964). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <http://www.isciii.es/ISCIII/es/contenidos/fd-investigacion/fd-evaluacion/fd-evaluacion-etica-investigacion/Declaracion-Helsinki-2013-Esp.pdf>
- Donaldson, P. J. (2001). *Uso de la fotografía para fortalecer los trabajos de investigación sobre planificación familiar*. *Revista Punto de Vista*, 33(4), 176-179. https://www.guttmacher.org/sites/default/files/article_files/2702801s.pdf
- Dovigo, F. (2013). *Argumentation in preschool: Finding a common ground for collaborative learning*. Earli.
- Dowdall, G. W., & Golden, J. (1989). *Photographs as data: An analysis of images from a mental hospital*. *Qual Sociol*, 12, 183-213. <https://doi.org/10.1007/BF00988997>

- Duarte, J. (2013). *Infancias contemporáneas, medios y autoridad*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(2), 461-472.
- Eckhoff, A. (2015). *Ethical considerations of children's digital image-making and image-audiancing in early childhood environments*. Early Child Development and Care, 185(10), 1617-1628. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1013539>.
- Edwards, C., Gandini, L., & Foorman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Amazon.
- Einarsdóttir, J. (2007). *Research with children: Methodological and ethical challenges*. European Early Childhood Education Research Journal, 15(2), 197-212. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). *Research with children: Methodological issues and innovative techniques*. Journal of Early Childhood Research, 8(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>.
- Farrel, A. (2005). *Ethical Research with Children*. Open University Press.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Ariel.
- Foscolo, N. (2008). *Filosofía, política, ética y educación*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía.
- Gaitán, A. (1998). *Protagonismo infantil en la participación de niños (as) y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario Bogotá.
- Gaitán, L., & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Gaudlitz, M. (2008). *Reflexiones sobre los principios éticos en investigación biomédica en seres humanos*. Revista Chilena de Enfermedades Respiratorias, 24(2), 138-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73482008000200008>

- Goldim, J. (1998). *Pesquisa em crianças e adolescentes*. <https://www.ufrgs.br/bioetica/cripesq.htm>
- Gracias-Chato, G. (2014). *Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72.
- Graham, A., Powel, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños (as)*. Centro de investigaciones de Unicef, Innocenti.
- Grau, O. (2011). *Representaciones sociales de la infancia, discursos y prácticas*. Unesco.
- Grieshaber, S., & Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y Posibilidades*. Fondo de Cultura Económica.
- Grífols, V. (2015). *Los niños (as) y la investigación clínica: aspectos éticos*. Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Harcourt, D., & Conroy, H. (2005). *Informed assent: Ethics and processes when researching with young children*. *Early Child Development and Care*, 175, 567-577.
- Harcourt, D., & Einarsdóttir J. (2011). *Introducing Children's Perspectives and Participation in Research*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 301-307.
- Hart, R. (1992). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef.
- Hernanz, M. (2005). *Problemas éticos en el trabajo con niños (as) y adolescentes*. <http://portafolis.urv.cat/artefact/file/download.php?file=35458&view=3270>
- James, A. (2007). *Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials*. *American Anthropologist*, 109, 261-272.
- Kamii, C., & López, P. (2014). *Autonomy as an aim for education: Implications of Piaget's theory*. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821934>

- Kipper, D. (2016). *Ética en la investigación con niños (as) y adolescentes: en busca de normas y directrices virtuosas*. *Bioética*, 24(1), 37-48. <https://doi.org/10.1590/1983-80422016241104>
- Lancaster, Y. P. (2000). *Escuchando a los más pequeños*. https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/participacion_infantil.
- Lancaster, Y. P. (2010). *La ricerca con i bambini*. *Percorso Temático*, 4.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Unicef.
- Laws, S., Mann, G., & Kempe, A. (2004). *So You Want to Involve Children in Research? Save the Children*.
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). *La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural*. *Revista Desacatos*, (39), 123-140.
- Londoño, D., Olave, J., Jaime, J., & Losada, N. (2018). *Lógicas, enfoques y epistemologías sobre educación y pedagogía*. Cinde-Universidad de Manizales.
- Loue, S. (2005). *Redefining the emotional and psychological abuse and maltreatment of children legal implications*. *The Journal of Legal Medicine*, 26, 311-337. <https://doi.org/10.1080/01947640500218315>.
- Llobet, V. (2006). *Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la psicología*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 1-20.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Mineduc. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2014). *Nueva Ficha-Ministerio de Desarrollo Social-Gobierno de Chile*. http://www.nuevaficha.gob.cl/preguntas_frecuentes.php

- Minnicelli, M. (2005). *Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea en el aula*. Centro de Publicaciones y Material Didáctico.
- Miranda, M. C. (2006). *Comité de ética de investigación en humanos: una experiencia colombiana*. *Revista Colombiana de Bioética*, 1(1), 141-148.
- Miyahira, J. (2000). *Problemas éticos en la autoría y en la divulgación de los resultados de la investigación biomédica*. *Revista Médica Herediana*, 11(1), 22-33. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2000000100005&lng=es&tlng=es.
- Molina, N. P. (2018). *Aspectos éticos en la investigación con niños*. *Ciencia, Tecnología, Salud*, 16(1), 75-87. <https://doi.org/10.19052/sv.4348>
- Mortari, L. (2017). *La ricerca per i bambini*. Mondadori.
- Moraga, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. Red Tercer Milenio.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). *The Ethics of Social Research with Children: An Overview*. *Children & Society*, 10(20), 90-105. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x>
- Musso, C., & Enz, P. (2014). *¿Qué hace que la investigación en niños (as) sea ética?* *Archivos Argentinos de Pediatría*, 112(6), 492-495.
- Norbury, C. F. (2005). *The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder*. Oxford Study of Children's Communication Impairments. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 383-399.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J. G., & Rebolledo, D. (2013). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1824/2936>
- Ospina, M. C. (2013). *Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia*. En M. C. Ospina (ed). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión (35-59)*. Clacso.

Outomuro, D., & Mirabile, L. (2015). *Confidencialidad y privacidad en la medicina y en la investigación científica: desde la bioética a la ley*. *Revista Bioética*, 23(2), 238-243. <https://dx.doi.org/10.1590/1983-80422015232062>

Ózden, M. (2009). *Primary student teacher's ideas of atoms and molecules: Using drawings as a research method*. *Education*, 129, 635-642.

Pedroza, S., & Gutiérrez, R. (2001). *Niños(as) como grupo vulnerable: una perspectiva constitucional*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pellegrino, E. (1992). *Character and the ethical conduct of research*. *Journal Accountability in Research. Policies and Quality Assurance*, 2, 1-11.

Pinto, B. & Gulfo, R. (2013). *Asentimiento y consentimiento informado en pediatría: aspectos bioéticos y jurídicos en el contexto colombiano*. *Revista Colombiana de Bioética*, 8(1), 144-165.

Powell, M. A., Fitzgerald, R. M., Taylor, N., & Graham, A. (2012). *Ethical issues in Undertaking research with children and young people*. University of Otago.

Punch, S. (2002). *Research with children: The same or different from research with adults?* *Childhood*, 9(3), 321-341. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568202009003005>.

Riquelme, A., & Quintero, J. (2015). *Reproducción de identidad virtual de género en la interacción docentes-alumnado. Un estudio de caso*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18964>

Rodríguez, E. (2004). *Comité de evaluación ética y científica para la investigación en seres humanos y las pautas Cioms 2002*. *Acta Bioética*, X(1), 11-19.

Rojas, J. (2001). *Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía*. *Pensamiento Crítico, Revista Electrónica de Historia*, (1), 1-39. http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf

Rovaletti, M. L. (2006). *La evaluación ética en las ciencias humanas y/o sociales. La investigación científica: entre la libertad y la responsabilidad*. Acta Bioética, 12(2), 243-250. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2006000200013>.

Rueda, L. (2004). *Consideraciones éticas en el desarrollo de investigaciones que involucran a seres humanos como sujetos de investigación. Las investigaciones en terapia ocupacional*. Revista Chilena de Terapia Ocupacional, (4), 19-24. www.revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/RTO/article/download/158/138

Santi, F. M. (2015). *Vulnerabilidad y ética de la investigación social: perspectivas actuales*. Revista Latinoamericana de Bioética, 15(2), 13-27.

Searle, J. (1993). *“Metaphor”*. *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press.

Shabel, P. (2014). *Los niños(as) como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12(1), 159-170.

Siqueira, M., & Gibbs, R. (2007). *Children’s acquisition of primary metaphors: A crosslinguistic study*. Organon, 43, 161-179.

Spyrou, S. (2011). *The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation*. Childhood, 18(2), 151-165. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568210387843>.

Stites, L. (2013). *Developmental Changes in Children’s Comprehension and Explanation of Spatial Metaphors for Time*. Journal of Child Language, 40(5), 1123-1137.

Swartz, C. (2011). *“Going deep” and “giving back”*: Strategies for exceeding ethical expectations when researching amongst vulnerable youth. Qualitative Research, 11, 47-68.

Tay-Lim, J., & Lim, S. (2013). *Privileging younger children’s voices in research: Use of drawings and a co-construction process*. International Journal of Qualitative Methods, 12, 66-83.

- Thomas, N., & O’Kane, C. (1998). *The Ethics of Participatory Research with Children*. *Children & Society*, 12(5), 336-348. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x>.
- Thomson, P. (2008). *Children and young people: Voices in visual research*. En P. Thomson (ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 1-20). Routledge.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 26-37.
- Unicef. (2002). *La participación de niños(as) en la Investigación y en el Monitoreo y Evaluación, y la Ética y sus responsabilidades como gestor*. Notas técnicas de Evaluación de la Unicef, tema no. 1. <http://www.codajic.org/node/249>
- Unicef. (2006). *Convención de los Derechos de los niños (as)*. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1350&IDTIPO=246&RAS-TRO=c376\\$m5855](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1350&IDTIPO=246&RAS-TRO=c376$m5855)
- Veale, A. (2005). *Creative methodologies in participatory research with children*. En S. Greene, & D. Hogan (eds.), *Researching children’s experience* (pp. 253-272). Sage.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). *Los niños como sujetos sociales: el aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso*. *Revista Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>.
- Vosniadou, S. (1987). *Children and metaphors*. *Child Development*, 58(3), 870-885.

Para citar el capítulo:

Riquelme-Arredondo, A., & Londoño-Vásquez, D. A. (2020), Investigación educativa con niños y niñas: desafíos éticos y metodológicos. En Runge-Peña, A. K., Ospina, H. F., & Pino, Y. (coord. acad.), Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes (pp. 234- 273). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).



“En términos antropológico-pedagógicos, las referencias a la infancia como devenir tienen que ver con la conciencia de época frente al hecho antropológico de que el ser humano cuando nace se presenta como un ser necesitado de ayuda y cuidado, pero que, en esa lógica, además debe ganarse su humanidad —debe perfeccionarse—. La realización humana como perfección, referida otrora a un más allá, se seculariza y se temporaliza como formación, es decir, como perfeccionamiento secularizado [...] La vida deviene en un programa metódico que requiere de educación desde la más tierna edad. [...] Por eso los infantes en formación representan, o mejor, son la manifestación por excelencia del progreso (puro potencial de realización de cara a un futuro) y se han de tener, por ello, en objeto principal de la inversión social (económica)”.

Andrés Klaus Rounge.

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la
Universidad de Manizales.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Línea de Educación y Pedagogía.



Noviembre de 2020