

CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN NIÑAS Y NIÑOS DE 5 Y 6 AÑOS
DESDE LAS INTERACCIONES SOCIALES COTIDIANAS
“Estudio de Prácticas Comunicativas”

DIANA CONCHA RAMÍREZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN
BOGOTÁ
2009

CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN NIÑAS Y NIÑOS DE 5 Y 6 AÑOS
DESDE LAS INTERACCIONES SOCIALES COTIDIANAS
“Estudio de Prácticas Comunicativas”

DIANA CONCHA RAMÍREZ

Tutor: Eduardo Gutiérrez
Estudios de Doctorado en Historia

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Comunicación

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN
BOGOTÁ
2009

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Agradecimientos	
Introducción.....	7
1. Perspectivas conceptuales acerca de las niñas y los niños	
Comosujetos.....	11
1.1 Representaciones de Infancia.....	12
1.1.1 Entre la inocencia y la protección: el punto de vista moral.....	13
1.2 El niño y la niña como sujetos: La perspectiva de derechos	15
1.2.1 Las contradicciones de la infancia.....	19
1.2.2 Primera Infancia.....	22
1.3 La destitución de la Infancia.....	24
2. Perspectivas Conceptuales de la interacción social en el proceso de construcción de la subjetividad de las niñas y los niños	28
2.1 Perspectivas de la interacción social como proceso de comunicación.....	28
2.2 La perspectiva interaccionista en los procesos de formación de sujeto.....	32
2.2.1 La naturaleza de la acción	33
2.2.2 La naturaleza de la interacción social en el contexto de la vida Cotidiana.....	35
2.3 La intersubjetividad y el proceso de formación de la conciencia en la emergencia del sujeto	40
2.3.1 El proceso de emergencia de la mente (espíritu) y del sí mismo (persona).....	43
2.4 El proceso de institucionalización en la interacción social del Sujeto.....	48
2.5El tiempo y el espacio en la interacción	51
3. Enfoque Metodológico.....	54
3.1Aspectos Generales.....	54

3.2 Diseño Metodológico.....	55
3.2.1 Objetivo General.....	57
3.2.1Objetivos específicos.....	57
3.3 Análisis.....	58
4. La subjetividad de las niñas y los niños desde sus interacciones sociales cotidianas.....	61
4.1 Los lugares que habito.....	61
4.1.1 la casa queda derecho y allá.....	62
4.1.2 Entre lo público y lo privado.....	65
4.1.3Actitudes.....	68
4.1.4 El barrio es Bogotá.....	69
4.2 Subjetividad e intersubjetividad.....	70
4.2.1El significado se construye en la interacción con los sujetos.....	70
4.2.2 La niñas y los niños viven el tiempo presente	75
4.2.3 Estrategias comunicativas.....	79
4.2.3.1El silencio.....	79
4.2.3.2 Gestos no verbales, evasión y queja	80
4.2.3.3 La fantasía.....	81
4.2.4 Intersubjetividad.....	84
4.3 Interacciones con las y los adultos.....	89
4.3.1 Interacción maestras – niños (as).....	89
4.3.2 La interacción con los papás y las mamás	95
4.3.2.1 La proyección.....	96
4.3.2.2Transmisión de valores y modelos de comportamiento.....	98
4.3.2.3 Mediación.....	100
4.3.2.4 Espectadores.....	100
4.4 Interacción con los medios de comunicación.....	101
5. conclusiones con respecto a la construcción de subjetividad De las niñas y los niños desde las interacciones sociales en la Vida cotidiana.....	106

5.1 El punto de partida	107
5.2 conclusiones en relación a la subjetividad de las niñas y los niños.....	110
5.3 Conclusiones en relación a la interacción con los adultos: el pensamiento de los adultos es divergente con respecto al pensamiento de las niñas y los niños.....	110
Anexos.....	113
Anexo 1.....	114
Anexo 2.....	126
Anexo 3.....	129
Anexo 4.....	130
BIBLIOGRAFIA.....	138

AGRADECIMIENTOS

La realización de este proyecto fue posible gracias a la participación activa y dispuesta de las niñas y los niños de preescolar y primero de primaria del Colegio La Concepción CEDR, por lo que agradezco en primer lugar a ellos y a sus padres y madres por abrir los espacios de su vida cotidiana y permitirme entrar para conocer un poco de ella.

Agradezco también a mis maestros Eduardo Gutiérrez, William Torres y Carlos Miñana, quienes con un gran saber conceptual, y de manera muy pedagógica orientaron mi caminar en este proceso.

Doy gracias a las directivas y maestros del colegio La Concepción y a los líderes comunitarios del barrio, que facilitaron los tiempos y los espacios para conversar un poco.

Gracias a mi familia y amigos por la inmensa paciencia que han tenido durante este caminar y en especial a José María por su incondicional apoyo durante todo mi proceso de formación.

Reconozco también la labor de mis estudiantes de la Universidad Pedagógica, en especial Catherine y Natalie por toda la colaboración prestada.

Y sobre todo a Maicol, uno de mis estudiantes, que pudo vivir sólo hasta los ocho años, motivo de inspiración de este proyecto y de reflexión como maestra en una realidad tan diversa, cuando te enfrentas a situaciones como la que un día compartes con unos de tus estudiantes y al otro lo encuentras asesinado, en la memoria de él y de todos los niños que son pero no los dejan ser.

INTRODUCCIÓN

Uno de los acuerdos generales en torno a la idea del sujeto es, que éste no puede pensarse desde una perspectiva estática e idealizada a la luz de la estabilidad de las instituciones que fueron creadas en la modernidad, como son el Estado, la escuela y la familia; incluyendo, los valores que han sido infundidos en el transcurso de generaciones con el ánimo de formar al “ciudadano (a)” de bien y en proyección de construir una mejor sociedad; éstos no son los principios desde los cuales se piensa la subjetividad hoy.

Respecto a los estudios sobre la subjetividad de las niñas y los niños, se encuentran investigaciones como la de Arias y Fayad (2004, p. 39), las cuales muestran que el sujeto niño (a) es una prolongación de la familia, en quienes la sociedad responsabiliza la perspectiva de la formación moral, maximizando así las herencias entre generaciones que permiten perpetuar el porvenir de la misma sociedad.

El niño es el futuro, “él es sujetado”, por lo tanto, no es sujeto, ni actor de su propia realidad. Sin embargo, esta idea de niño como proyección hacia el futuro es sólo una de las representaciones que se han construido en torno a él: inocente, desprotegido, sujetos de derecho, permitiendo presentar que la noción de infancia se establece a partir de un consenso social¹, por lo que no hay una sola definición de lo que es ser niño o niña², ya que esta construcción depende del contexto en el cual él o ella interactúen.

En la convención de los derechos del niño, firmada en noviembre de 1989, se construye una mirada hacia la subjetividad de la infancia fundamentada en los derechos, dentro de los cuales, los principios de protección, desarrollo, participación y supervivencia se exponen como ejes fundamentales del desarrollo

¹ Estudio sobre: “Identificación de imaginarios y concepciones de infancia asumidos por los actores que participan en los procesos dirigidos a la educación de niños y niñas entre 4 y 7 años del Distrito Capital. Universidad Distrital. Bogotá, 2005.

² En el texto se utilizará el término niño (a) para hacer referencia tanto a los niños como a las niñas.

humano, dentro de esta mirada entran a ser parte unas características principales para la comprensión de los niños y las niñas como **sujetos de derecho**.

A partir de la ratificación de los acuerdos firmados en la convención se empezaron a establecer acciones y políticas que permitieran el control social en beneficio de la protección de las niñas y los niños, pero este marco resultó ser muy amplio, impidiendo evidenciar el contexto real de infancia que construyen los niños a través de sus experiencias cotidianas en un espacio determinado.

En este sentido, pensar la niñez desde la realidad construida en la perspectiva de los derechos, y asumirla como todo ser humano menor de 18 años (UNICEF, 1999, p. 27) resulta muy general, porque hoy en día se reconoce que las niñas y los niños construyen sus experiencias vitales entre el consumo, los medios de comunicación y las tradiciones heredadas por su familia y la escuela, por tal motivo, la subjetividad de los niños, supeditada solamente a la perspectiva de derechos, que si bien es importante, puede resultar contradictoria o más compleja y diversa de acuerdo a sus vivencias.

De esta manera, un contexto como el del Colegio La Concepción IEDR, ubicado en la localidad de Bosa, espacio donde se gestó este estudio, permite evidenciar las contradicciones que en la realidad viven las niñas y los niños entre su subjetividad constituida por los derechos y la subjetividad que construyen en la interacción con su contexto, ya que las niñas y los niños vivencian múltiples situaciones que no siempre les favorece como sujetos de derechos, en el caso de Bosa, las mayores problemáticas presentadas en la comunidad son, la presencia de situaciones referidas a prácticas de maltrato y abuso sexual.

Dichos resultados se fundamentan en las estadísticas de consulta del área de protección del ICBF, las cuales dan cuenta de estos aspectos cómo las problemáticas más preponderantes de ese Centro Zonal (ICBF, 2006, p. 12)

En medio de estas contradicciones, los niños construyen su subjetividad a partir del juego, de la interacción con sus amigos y amigas, el canto, el baile, el compartir con sus maestras, presentándose ante la sociedad, *no* solamente como sujetos de derecho sino, como seres humanos que construyen una realidad de

acuerdo a las condiciones que recrean en su contexto, condiciones que se dan en el espacio de flujos del mercado, de lo versátil y lo inestable.

Dentro de este marco de ideas, el estudio de la subjetividad de las niñas y los niños propone la interacción como un eje fundamental, ya que como proceso de comunicación permite construir desde las interpretaciones y el significado, lo que se van haciendo del mundo, la imagen de sí mismos y de los objetos que le rodean.

Por lo tanto, el interés por conocer la subjetividad que construyen las niñas y los niños en este espacio, a partir de las prácticas comunicativas establecidas por ellos en sus interacciones, se fundamenta en la siguiente idea: *“La subjetividad es múltiple, diversa y no está supeditada solamente al marco de los derechos”*. En consecuencia, el trabajo presentado a continuación nace a partir de la indagación acerca de *¿cómo las niñas y los niños de 5 y 6 años del colegio La Concepción CEDR, construyen su subjetividad desde las prácticas comunicativas cotidianas?*

Para desarrollar este estudio, se orientó el trabajo sobre el análisis de la construcción de subjetividad que tienen las niñas y los niños de 5 y 6 años del Colegio La Concepción CEDR desde sus prácticas comunicativas cotidianas a partir de un enfoque interaccionista, asumiendo el marco de derechos, pero centrando la mirada en conocer la construcción de sí mismo que hacen los niños en su mundo cotidiano. El documento presentado a continuación evidencia el camino recorrido durante el trayecto de la investigación.

Los capítulos uno (1) y dos (2) están contruidos de manera más conceptual, el primer capítulo aborda el concepto de niñez desde diferentes aspectos como la historia, los derechos y la mirada hacia las subjetividades infantiles, el segundo capítulo expone los conceptos relacionados a la interacción social y a la construcción de subjetividad desde las interacciones en el mundo de la vida cotidiana. El capítulo tres (3) da cuenta de la construcción metodológica desde el enfoque interaccionista como eje fundamental para conocer el mundo construido por las niñas y los niños.

El capítulo cuatro (4) es tal vez el más amplio, ya que describe y analiza las interacciones que tienen las niñas y los niños en su cotidianidad con los diferentes objetos de su mundo social y cómo en esta relación van construyendo su subjetividad, finalizando con el capítulo cinco (5) que constituye las conclusiones generales del trabajo de investigación.

CAPITULO I: PERSPECTIVAS CONCEPTUALES ACERCA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS COMO SUJETOS

La representación de infancia es una construcción histórico –cultural que nace en occidente en el contexto de la familia y la escuela durante la modernidad, como representación, emerge desde un conocimiento social creado a partir de la dinámica de interacción y comunicación, ésta al permanecer en el tiempo e incorporarse a la memoria colectiva, se autonomiza y se convierte en pensamiento social (Casado, 2001, p. 60).

Desde este enfoque se puede afirmar que no existe una infancia “generalizada” sino múltiples infancias de acuerdo a cada espacio cultural (Ochoa, 1983, p.3), tal y como lo exponen Muñoz y Pachón (citado en Baena, 1997) siguiendo el contexto histórico; aquí hablan de los niños de las cruzadas registrados por la organización religiosa y militar de los siglos XII y XIII, del niño escolar, resultado de la organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII, de los niños trabajadores y aprendices del siglo XX.

Los principios de la organización familiar dan origen al niño de familia y al fortalecimiento del Estado, los cuales a su vez, dan origen al niño del Estado, quienes terminan siendo cuidados o quedando a cargo de personal especializado, en guarderías y jardines infantiles. Se puede ver entonces, que el pensamiento social en relación a la infancia, tuvo diferentes momentos para formarse y aun hoy se reconfigura en medio de marcos contradictorios como lo muestra la propia realidad.

En consecuencia, los debates actuales respecto a la infancia constituyen, no sólo desde la defensa de su inocencia o la garantía de sus derechos, sino también, desde la emergencia de nuevas subjetividades infantiles influenciadas por el consumo, los medios y el manejo autónomo de sus derechos, desde este punto, el propósito de este capítulo es presentar el nacimiento del pensamiento social con respecto a la infancia, la perspectiva de derechos y sus implicaciones,

así como la constitución de la subjetividad de las niñas y los niños como actores sociales.

1.1 Representaciones de Infancia³.

El concepto de infancia, tal y como lo conocemos hoy, no siempre ha existido, éste se ha sedimentado con el transcurso del tiempo en las mentes de los sujetos, consolidándose como concepto en el siglo XVIII. Teniéndose en cuenta en esta época, aspectos tales como el vestido, los juegos, las interacciones, relatos biográficos, los dibujos y pinturas. Ariés (1987) expone el surgimiento del pensamiento sobre la infancia a partir de un proceso que fue evolucionado desde la representación del “adulto en miniatura” hasta el niño “gracioso” que comparte con otros, diferentes espacios y tiempos de la vida cotidiana.

En consecuencia, las primeras referencias de la niñez surgen a partir de la representación del niño Jesús, quien caracterizado como un adulto en miniatura es fuente de inspiración para albergar las dulces infancias de otros santos.

De esta manera, se trasciende a diferentes momentos como la presentación tímida de la desnudez del niño, la relación con la madre (en especial la virgen María) y las acciones propias de la infancia en su cotidianidad, Ariés resalta que en este primer momento las niñas y los niños compartían los mismos tiempos y espacios con los adultos sin diferenciación de edades y que “por otro lado la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto graciosos y pintoresco” (p. 63); ideas que evolucionarían según el mismo autor en el sentimiento moderno de la infancia y la posterior separación de universo infantil del adulto.

³ Amplios estudios se han remitido a la historia de la infancia para justificar el carácter de la niñez en sus investigaciones, entre ellas existen, tesis doctoral (Botero, 2006), de maestría (Franky, 2005), investigaciones (Universidad. Distrital, 2005), entre otros. Las conclusiones son similares respecto a los diferentes momentos expuestos en la presente investigación, especialmente en relación a la pérdida de la inocencia y el surgimiento de los niños como sujetos de derecho.

1.1.1 Entre la inocencia y la protección del niño desde el punto de vista moral.

Ariés presenta cómo en el transcurso de la historia, las niñas y los niños compartían con los adultos diferentes espacios de la vida cotidiana sin distinción de responsabilidades o acciones, de acuerdo a sus edades.

Dentro de este contexto, el niño es el sujeto gracioso que divierte a los adultos, con quien juega, pero esto no importa mucho, ya que su expectativa de vida aún no es muy larga, sentimiento que ha persistido, arraigado durante largo tiempo *en la idea de* que se engendraban muchos niños para conservar sólo algunos (1987, p. 64). Esta etapa de juegos, es la que Ariés define como “mimoseo” y que derivará contrasepciones entre los intelectuales de la época en relación al trato hacia los niños.

La presencia religiosa y moralista no ve en este compartir niños – adultos, comportamientos correspondientes y pertinentes para la formación “adecuada” de los niños, a partir de lo cual, empiezan a generarse manuales de instrucción y reglamentos que orientarán el devenir de la niñez:

“Se les hablará sobriamente, utilizando únicamente palabras decentes. En los juegos se evitará que los niños se besen, se toquen con las manos desnudas o se miren (...), se evitará la promiscuidad de los niños con los adultos, por lo menos en la cama (...) no deben acostarse en la misma cama que las personas mayores, aunque sean del mismo sexo...” (p. 151-152)

A partir de estos preceptos se impone la disciplina como eje orientador para la formación del niño, exaltando su inocencia como valor a preservar fuera del contexto adulto:

“Se prohibirá a los criados toda familiaridad con los niños, sin exceptuar a los clérigos, *los capellán*, el personal de la iglesia: no deberán dirigir la palabra a los niños en ausencia de los maestros” (p. 153)

Pero no solamente la inocencia es la que empieza a caracterizar la edad de la niñez, sino que también se ve en estos pequeños cuerpos el momento de la imperfección, desde la cual, emergen ideas de infancia proyectadas hacia el futuro, en donde la educación jugará un papel relevante en el transcurso de su historia:

Es preciso amar a los niños y vencer la repugnancia que estos inspiran a un hombre racional: “si se considerara el exterior de los niños, que sólo es imperfección y fragilidad, tanto en cuerpo como de mente, cierto es que no habría motivos para estimarlo mucho, pero uno cambia de sentimientos cuando se mira el porvenir y cuando se obra un poco por la fe”. Por encima del niño se verá “al buen magistrado”, al “buen cura”, al “gran señor”. Pero lo que hay que considerar sobre todo es que sus almas, que poseen aún la inocencia bautismal, son la morada de Jesucristo. “Dios da su ejemplo ordenando a los ángeles que les acompañen en todos sus pasos, sin abandonarlos jamás”. (p. 161)

La persistencia de los moralistas y de los diferentes manuales disciplinarios (todavía hoy vigentes) que se construyeron, incidieron en la relación niños - adultos, que según Ariés, alejaron a estos últimos segándose cualquier manifestación de afecto, lo cual llevó a los niños a un proceso de formación y apropiaciones que desde la instrucción educativa les permitiría ser buenos hombres en el futuro y posteriormente, buenos ciudadanos.

Ahora bien, si en un primer momento el mimoseo y la gracia de la niñez despertó el sentimiento infantil, la necesidad de educación de las niñas y los niños de acuerdo a los más altos niveles de recato moral y buenas costumbres para

protegerlos del mundo adulto, acercándolos a la perfección, sería el eje orientador para llevar la infancia más allá de los primeros años.

Con lo descrito anteriormente, el objetivo de la educación del niño se fundaría en el manejo de la disciplina; el surgimiento de la escuela empezaría a segregar las distinciones entre las diferentes edades y contextos de los que proviene el niño: Colegio para los burgueses y la escuela para el pueblo (Ibíd., p. 441), quedando en desigualdad de condiciones los sectores más pobres de la población, para quienes en muchos casos la imagen de niño no fue visibilizada hasta considerable tiempo después.

Otras perspectivas como la de De Mause (Citado en Baena, 1997), en contraposición a Ariés consideran que: “La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, mas bajo es el nivel de puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales”, así que no está muy de acuerdo con la entrada del niño gracioso y de la interacción empática que propone Ariés en el mimoseo.

Sin embargo, se puede decir que hasta el día de hoy, este tipo de prácticas se continúan realizando: el abandono, el maltrato y el abuso hacia los niños, no son solamente cosas del pasado.

1.2 El niño y la niña como sujetos: La perspectiva de derechos.

El reconocimiento de la subjetividad de las niñas y los niños surge a partir de diferentes marcos legislativos, políticas, normas y conceptualizaciones que visibilizan sus derechos. La primera mención a los derechos de los niños se inscribe en la declaración de Ginebra en 1924. Durante 1948 y 1989 se da un proceso de ampliación y discusión sobre los mismos, hasta llegar a la convención de los derechos del niño en la que diferentes países los ratifican y adoptan.

Los argumentos que presenta la convención para justificar la necesidad de legalizar y legitimar los acuerdos expresados, surgen de la intencionalidad

principal de proveer a la niñez, protección y cuidados especiales de acuerdo a los requerimientos de su edad, preparándolos para una vida en sociedad según los ideales proclamados en la carta de las Naciones Unidas (UNICEF, 1999, p. 23).

La intencionalidad del marco de derechos se circunscribe a cuatro áreas fundamentales que garantizan el nivel de bienestar que todo niño debe tener, así mismo, la adopción de los marcos legales y de política pública de cada país se exponen como referencias de acción sobre la infancia, facilitando su promoción y operatividad: (DABS, s. f)

❖ A la vida y la supervivencia:

- A la vida.
- Al más alto nivel de salud y nutrición.
- A la seguridad social.
- A un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
- A un examen periódico de salud y nutrición.
- Al desarrollo y la educación:
- A no ser separados de sus padres y que ambos asuman la responsabilidad de su crianza.
- A la educación básica gratuita y facilidades de acceso a la educación secundaria, así como la información que promueva su desarrollo integral
- Al desarrollo de sus potencialidades, a descansar, jugar y tener acceso a la cultura.
- A tener propia vida cultural, religión o idioma, para los niños que pertenezcan a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas.

❖ A la protección:

- A que se hagan efectivos todos los derechos reconocidos en la convención.
- A la protección contra abuso físico, mental, descuido, trato negligente, maltrato, explotación económica, secuestro, trata, abuso sexual, venta de niños, uso ilícito de drogas y todas las formas de explotación.

- A recibir protección cuando han sido víctimas de conflictos armados y a recibir tratamiento y garantías especiales si ha infringido la ley.
- A la protección cuando el niño es privado de su medio familiar.
- A permanecer en su país.
- A que en caso de adopción el interés superior del niño sea la consideración primordial.
- A que el niño mental o físicamente impedido disfrute de una vida plena
- A no ser sometido a torturas, pena capital, prisión perpetua y a no ser privado de su libertad ilegalmente.
- A un nombre, a una nacionalidad, al registro, a conocer a sus padres, a no ser discriminado y a que se le respete su vida privada.
- A la aplicación de disposiciones nacionales e internacionales más favorables que la convención.
 - ❖ A la participación:
 - A expresar su opinión en los asuntos que lo afectan y a que se le tenga en cuenta.
 - A la libertad de expresión y a buscar, recibir y difundir información.
 - A la libertad de pensamiento, conciencia y religión.
 - A la libertad de asociación y a celebrar reuniones pacíficas.

Para Pilotti (2001), la Convención sobre los Derechos del Niño constituye sin dudas, la síntesis más acabada de un nuevo paradigma para interpretar y enfrentar la realidad de la infancia. A diferencia de otros instrumentos internacionales de derechos humanos, la Convención combina en un solo cuerpo legal, derechos civiles y políticos con derechos económicos, sociales y culturales, considerándolos como componentes complementarios y necesarios para asegurar la protección integral del niño y su participación en la sociedad, en calidad de sujeto de derecho (p.10)

En Colombia se ratifica la convención con la promulgación de la ley 12 de 1991 y en la Constitución Nacional en los artículos 13, 44, 45, 50 y 67. Durante el 2006 se expide la ley de Infancia, fruto del trabajo colectivo del Compromiso

Nacional por la Primera Infancia, y de otras organizaciones que suscitaron diferentes debates y encuentros en torno al tema.

En otros términos, el considerar a los niños (as) como sujetos de derecho es el principal aporte que hace la convención, bajo este enfoque empiezan a construirse nuevas ideas en torno a la infancia, surgiendo movilizaciones que promueven el reconocimiento de sus derechos y el papel de los niños (as) como actores de los mismos, con capacidades para el ejercicio de la ciudadanía.⁴ En este sentido la ciudadanía de los niños, entendida desde la participación y posibilidad de acción colectiva, de acuerdo a la convención, se construye como derecho.

Sin embargo, en el contexto de las acciones se hace necesario desarrollar en lo cotidiano, situaciones reales de reconocimiento a la subjetividad de la niñez, en cuanto a la toma de decisiones en la participación de procesos y capacidad de organización, en donde la relación con los otros y la construcción de realidad desde esta perspectiva son fundamentales.

Desde este panorama, la niñez empieza a significarse como sujeto social con capacidad de actuar, decidir y participar, no obstante, se hacen evidentes contradicciones en las que lo deseable desde este marco de regulación dictado por la convención de los derechos del niño y la realidad se entrecruzan, ocasionando diferencias. Al respecto Pilotti comenta lo siguiente:

“La situación actual de la infancia en América Latina revela, sin embargo, enormes brechas entre lo deseable, expresado en la Convención, y lo coyunturalmente factible.

El formalismo que ha caracterizado la difusión de la Convención en la región, no ha contribuido al análisis de estas distancias y a la elaboración de estrategias para acortarlas, toda vez que tiende a sobrestimar el papel de las leyes como instrumentos de cambio social, disociando el discurso de los

⁴ Ver: Política de infancia: “Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. Bogotá 2004-2008 y el movimiento “Alianza por la niñez colombiana”

derechos del niño de la realidad socioeconómica y cultural en la que se manifiestan las injusticias que afectan a la infancia.

Íntimamente relacionado con lo anterior, está el hecho que la Convención se ha difundido en América Latina omitiendo tanto el contexto histórico que le dio forma a su contenido, como las características socioeconómicas, políticas y culturales de los contextos nacionales en los que se inserta su implementación.” (2001, p. 7).

Esta problemática se agudiza aún más en un contexto como el colombiano, donde ni siquiera los derechos sociales pueden llegar a la totalidad de la población infantil y donde mucho menos, se han reconocido los derechos civiles y políticos, ante los cuales, se podrían acceder siguiendo la línea de la convención y la propuesta desde las políticas públicas.

Hasta este punto es importante señalar, que por naturaleza los hombres no son iguales, ellos necesitan de una institución política para llegar a serlo: “Las Leyes” (Birulés, 1997, p. 22), siendo éstas las que promueven al niño como “actor de sus propios derechos” y a quien se le debe “garantizar el ejercicio de la ciudadanía”, de esta manera, se supondría que estamos frente a un sujeto con capacidad de acción, quien ha sido pensado hasta ahora por los adultos, estableciendo una relación del deber ser y no, desde su experiencia.

1.2.1 Las contradicciones de la infancia.

De acuerdo al informe del IDIE (Instituto para el desarrollo y la innovación educativa. – OEI, 2007) en el 2006 el 35, 5% de la población en América Latina se encontraba en situación de pobreza, el 13.4% en extrema pobreza o indigencia, y de acuerdo a datos de la CEPAL, los niños entre los 0 y los 12 años, en un 59% viven en situación de pobreza. En estas estadísticas se manifiesta que dicha pobreza tiene rostro infantil, una situación de contexto que vulnera constantemente sus derechos, reafirmando así las contradicciones entre lo

deseable desde el interés por la protección y bienestar del niño (a) y la realidad que viven en su cotidianidad.

Como apoyo a este análisis, Prieto (2002) ha conceptualizado la situación de los niños, explicando diferentes usos sociales que se le han dado a la niñez: engranaje de reproducción social, fuerza de trabajo, descarga de las tensiones de los adultos, espectáculo, consumidores, mercancía; a partir de lo cual el autor explica que cada uno de ellos supone violencia, sea sutil o abierta (Ibíd., p. 10).

❖ Niñas y niños como engranaje de reproducción social:

Se ve a la niñez como algo transitorio, cuenta sólo el futuro, existen en el lugar que la sociedad les tenga previsto.

❖ Niñas y niños como fuerza de trabajo:

Utilización de los niños para trabajar.

❖ Niñas y niños como descarga de tensiones:

En muchas ocasiones, las tensiones de los adultos generan dificultades en las relaciones inmediatas y en muchas de esas ocasiones hay niños.

❖ Niñas y niños como espectáculo:

En payasos, contorsionista, traga-fuegos, cantantes, cuenta-chistes y bailarines, se han convertido las niñas y niños de la calle, pero no solamente ellos son parte del show que se repite en las grandes ciudades; el uso del espectáculo va más allá: pornografía infantil, uso de imágenes sin autorización, hacedores de noticias que muestran la realidad de los niños a manera de lástima.

❖ Niñas y niños como consumidores:

El descubrimiento del mercado del niño como consumidor permite que se use desde la publicidad y la mercadotecnia, en muchos casos se utiliza a las niñas y niños para comprar.

❖ Niñas y niños como mercancía:

Las niñas y los niños forman parte también de los bienes de consumo, muchos de ellos se venden y se compran. El robo de niños es una práctica frecuente para diferentes usos.

Estas son algunas generalidades expuestas por Prieto, sin embargo, faltan otras situaciones no enunciadas pero que existen, como el asesinato de niños a golpes, el abuso sexual y violaciones, maltrato infantil e inserción de niños y niñas a la guerra o secuestro⁵.

Retomando este panorama, en el contexto Colombiano Baena (2000) presenta prácticas como el infanticidio, el abandono, la ambivalencia y la intrusión que se dan en la interacción de los adultos con los niños. El infanticidio lo refiere Baena como una práctica violatoria del derecho a la vida, considerándolo desaparecido, aunque se presentan algunas escenas que lo repiten: la sofocación, el ahogamiento, el envenenamiento, incluso el secuestro y posterior asesinato, exceso de golpes, son en el presente, prácticas de muerte provocadas por los adultos en niños y niñas.

El abandono se presenta en Colombia por diferentes causas, como son el embarazo en madres muy jóvenes, la poca responsabilidad de los padres frente a los niños, el rechazo familiar o social cuando el embarazo no es deseado y las precarias condiciones económicas de muchas familias. Sin embargo, el dejar a los niños en lugares abandonados no son las únicas prácticas de abandono, también están aquellas que sin romper el vínculo materno o paterno se abandona cuando no hay tiempo para escucharlos, dialogar, compartir, (Prieto, 2002, p. 13), cuando la calle es la “única opción”.

La situación de abandono tiene intrínseca relación con los niveles de pobreza que se viven no solamente en Colombia sino en diferentes lugares del mundo, muchas veces esta práctica se generaliza por la salida de los padres al buscar medios que les permitan subsistir.

De acuerdo al informe del IDIE, el número de horas semanales de los padres que deben trabajar para ganar un salario mínimo y así poder subsistir, aumentó, agregándole el tiempo extra que invierten al dirigirse a sus lugares de trabajo y regreso a casa. Estas condiciones laborales y de remuneración, hacen hoy

⁵ Respecto a estas aseveraciones, se pueden ver los datos presentados en la política de vida de niños, niñas y adolescentes. Bogotá 2004- 2008, en el contexto Distrital.

imposible el pago de la nutrición y la educación, siendo casi imposible el desarrollo de lazos afectivos de madres y padres con sus hijos menores (2007, p.5, 6).

Otra práctica frecuente entre la interacción de los niños con sus padres, según Baena, es la ambivalencia, la cual se entiende como la coexistencia de dos sentimientos opuestos, el amor y el odio. El comportamiento ambivalente (...) puede consistir en el deseo de inculcar en los hijos la moral de los padres, desarrollando un tipo de educación tradicional, aceptando como importante el desarrollo de la autonomía (p, 5), lo que significa, una la persistencia del adulto en educar a sus hijos o estudiantes de acuerdo a sus creencias y valores, sin tener en cuenta al niño como sujeto, ni mucho menos, sujeto de derecho.

Finalmente, la intrusión hace referencia a la práctica que tienen los adultos sobre los niños por medio del castigo físico cuando no se comportan como se espera, a partir de situaciones como ésta, se genera una cadena de violencia que se repite de generación tras generación, hijos de padres y madres maltratados, muchas veces son maltratados también.

Ahora bien, en cuanto a los derechos, se sobre-entienden como esfuerzos necesarios, producto de los cambios sociales suscitados por la realidad en la que se vive, sin embargo, están supeditados a las voluntades de las naciones y a las políticas que en términos de leyes se constituyen, de lo contrario, terminan siendo buenas intencionalidades, pero esfuerzos al fin y al cabo en vano que van en pro de una parte de la población. Por tal razón, el espíritu de los derechos debe vivenciarse en el marco legislativo de la sociedad.

1.2.2 Primera Infancia.

No solamente la niñez se conceptualiza como tal sino que dentro del espacio de la infancia aparecen algunas diferenciaciones de acuerdo a la perspectiva de desarrollo humano que en pro de la apropiación de los derechos de las niñas y los niños se ha desarrollado. El concepto de primera infancia hace referencia a una etapa del ciclo vital humano que comprende desde la gestación hasta los seis

años. En esta la etapa en la cual las niñas y los niños sientan las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades. (DABS, s.f. p. 30).

Cada vez más se resaltan argumentos en beneficio del grupo poblacional que se encuentra en este rango de edades, una de las principales causas para priorizar su atención tiene que ver con los altos índices de desnutrición y mortalidad infantil durante el primer año de vida (IDIE, 2007), desde este aspecto, argumentos tanto políticos como económicos, sociales y culturales, han tenido influencia para constituir el marco político y legal de lo que hoy se denomina primera infancia, la cual se consolida como política pública en el caso de Bogotá, para el período 2004- 2008 dentro de unos acuerdos ciudadanos firmados durante el año 2006.

El principal argumento que sustenta el interés por la primera infancia se define a partir de lo siguiente: las bases del desarrollo humano son cimentadas en los primeros años desde la adecuada atención a los niños y niñas en la primera infancia por parte de la familia, la comunidad y las instituciones, convirtiéndose ellas no sólo en una estrategia esencial de lucha contra la pobreza, por que contribuye a superar el círculo vicioso que la reproduce, diversifica y vuelve más compleja, sino que al mismo tiempo es una estrategia para el desarrollo humano y social de un país, siendo también una estrategia para los factores que niegan los derechos sociales y políticos (CINDE, 2003. p 25).

Desde esta postura, la primera infancia tiene también sus propios derechos diferentes a los que ya se han proclamado en la convención, es decir, se especifican en el cuidado materno durante el control prenatal, el parto y la lactancia, así como la estimulación a los niños y las niñas para el desarrollo de sus facultades; incluyéndose los derechos relacionados, ya no con el acceso a la educación, sino con la calidad de la misma, de manera que sea pertinente de acuerdo a su desarrollo.

Hasta aquí, se puede observar que, la perspectiva de derechos es amplia y acoge una mirada hacia la niñez desde lo deseable para la humanidad. Sin embargo, en algunas ocasiones esta propuesta se ve contradictoria, ya que pronuncia el respeto a los niños en un aquí y ahora, es decir, como parte de la realidad, pero en otras, los proyecta hacia el futuro como esperanza de cambio y transformación.

1.3 La destitución de la Infancia.

Hasta el momento se ha presentado el nacimiento de la infancia y su posterior reivindicación social desde la perspectiva de derechos, pero en el marco de las interacciones sociales la relación con la niñez es mucho más compleja ya que inciden factores que se constituyen en sí mismos dentro de su cotidianidad más allá de lo que se construya como representaciones para ellos.

En este marco de interacciones sociales, los cambios que los medios y la tecnología han hecho en la forma de relacionarse entre los seres humanos afectan de manera significativa la mirada sobre la niñez. Por lo tanto, al finalizar este capítulo, se presenta la propuesta de Corea y Lewkowicz (2004) frente a la destitución de la infancia y el papel fundamental del niño como actor social.

El niño y la niña como sujetos desde esta perspectiva son usuarios de la cultura y del contexto específico en el que se encuentran reafirmando así la idea de múltiples infancias que se presentó inicialmente. Dentro de este contexto, los autores plantean que la subjetividad es un modo de hacer en el mundo mediante prácticas sobre lo real u operaciones, pudiéndose habitar en un dispositivo (la escuela), una situación (una pelea) o un mundo (el de los medios).

Considerando la subjetividad como operaciones sobre el contexto, se propone que la producción de ella no es universal, ni atemporal, sino que se reproduce al mismo tiempo que reproduce el dispositivo que la genera, es decir, el dispositivo universitario reproduce subjetividad académica, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica, etc.

Durante la modernidad la única práctica de producción de subjetividad era el Estado (...) y la subjetividad que éste producía era la de ciudadano (Lewkowicz, 2004, p.109). Hoy día la subjetividad se construye de acuerdo al espacio de interacción con el contexto, por lo que existen múltiples subjetividades como sujetos hay.

Continuando con lo anterior se tiene a la comunicación como un dispositivo de producción de subjetividad, por lo tanto, la subjetividad del niño (a) como usuario emerge del cambio de su recepción ante lo que tradicionalmente se ha destinado para él, debido a que la sociedad informacional, concepto definido por Corea y Lewkowicz, no posee lugares tan estables, sino aquellos caracterizados por ser lugares de flujo.

La subjetividad del Estado, determinada por instituciones, pierde su lugar porque la experiencia social del espacio y el tiempo se transforman bajo el efecto de las tecnologías de la información (Corea, 2004, p. 43), como consecuencia, la realidad producida desde las instituciones empieza a desplazarse hacia otra, producida por el mercado.

Desde este punto, Prieto (2002) considera que la máxima vigente de hoy día es: “eres, si consumes”, llevando a la subjetividad de las niñas y los niños hacia los intereses del mercado como nuevos espacios de producción de sentido y de encuentro con el otro. Esta perspectiva coloca a la niñez en un lugar donde posiblemente algunas prácticas cotidianas como la de la escuela pierden su significado.

Siguiendo lo dicho, Corea (2004) conceptualiza al usuario como la persona que usa insumos, información. Pero no solo es el que usa sino el que puede generar operaciones al apropiarse de eso que usa, constituido a partir de lo usado por él (p. 55), por consiguiente, la experiencia de las operaciones que hace el niño sobre su realidad es lo que produce su subjetividad, de ahí la relevancia del papel activo del usuario en el contexto que le rodea.

A través de la explicitación de la experiencia, se entiende que la subjetividad emergente no es institucional sino situacional por lo que se puede afirmar que ella se constituye de acuerdo al lugar de interacción en el que nos encontremos.

Seguido a estas transformaciones y a la emergencia del espacio de los flujos, Lewkowicz (2004) plantea que las instituciones creadas durante la modernidad (escuela y familia), ya no es la experiencia en la cual se construye la subjetividad. En cuanto a la infancia propiamente dicha y no a los niños que la conforman, el autor considera que como institución, representación, saber y concepto, se ha destituido su papel, ya que no puede pensarse al niño desde la concepción de un futuro e inocente ciudadano, quien aún no es sujeto de conciencia, teniendo que ser tutelado (p. 109-110).

A partir de este contexto, el historiador se aparta de la mirada proteccionista hacia la niñez y de la asunción de la inocencia de los niños y niñas durante sus primeros años; perspectiva que asume una posición de reconocimiento al niño como actor, ya que relacionándolo con el marco de derechos, daría mayor relevancia a su participación en el contexto.

Uno de los principales argumentos que presenta Lewkowicz para desarrollar su tesis de destitución de la infancia es, precisamente el cómo son pensados las niñas y niños desde las instituciones, en el caso de la familias se tienen en cuenta como los hijos (as) y en el caso de la escuela, como los (las) estudiantes, pero no como las niñas y niños que son, con capacidad de pensar, limitando o reduciendo su pensamiento a la fantasía, a la ocurrencia, a la gracia como en el siglo XVI.

Otro aspecto dentro de sus argumentos, tiene relación con el que generalmente se interpelan a los niños desde la mirada del adulto y no desde la interacción entre los mismos niños, lo que llevaría a una percepción sesgada del pensamiento infantil.

Para Lewkowicz, el pensamiento es fundamental, ya que éste configura el modo de pensar del niño, y para conocer cómo piensa él, es necesario observar la puesta en escena de su pensamiento con los demás niños, ya que comparte la perspectiva interaccionista en la configuración de la subjetividad: se trata de

escucharlos, hablar con ellos, no solamente por el clima de confianza sino porque en las interacciones, es en donde las subjetividades se van configurando (pp. 129-130).

Siguiendo esta misma directriz, Pilotti (2001) propone que las niñas y niños son actores sociales que no están determinados por la mirada funcionalista de las instituciones sobre ellos, ni por el desarrollo a través de las etapas biológicas. Al concebir al niño como actor, se asume que su capacidad, competencia y creatividad son determinantes en el proceso de construcción de las relaciones sociales y culturales de la sociedad en su conjunto.

Este enfoque enfatiza el carácter dinámico de la actividad social de los niños, espacio en el cual, no están ausentes disputas por el poder, los enfrentamientos ideológicos y las interacciones que definen la naturaleza y la jerarquía de las relaciones interpersonales (p. 119).

De esta manera, la destitución de la infancia realza el carácter de la niñez pensada por sí misma desde sus acciones y no a través de lo que otros puedan pensar o decir de ellos, finalmente se concluye que, la interacción entre los niños es reconocida como constructora del otro y de si mismo (Bruner, 1984, Rogoff, 1993). De acuerdo a este panorama se propone reconocer a las niñas y los niños como actores sociales, sujetos con capacidad de razonar, tomar decisiones y pensar desde sus características en el contexto que comparten con las y los adultos.

CAPITULO II: PERSPECTIVAS CONCEPTUALES DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

En este capítulo se aborda de manera conceptual el enfoque interaccionista como propuesta metodológica y teórica para profundizar en la emergencia del sujeto desde las interacciones sociales en el mundo de la vida cotidiana, acudiendo a un enfoque fundamentado principalmente en el interaccionismo simbólico, la perspectiva socio cultural de Bruner y algunos preceptos de la fenomenología.

En su estructura el capítulo consta de cinco secciones, que de manera breve y concisa exponen el fundamento metodológico - conceptual de la presente investigación. En un primer momento se presentan algunos recorridos que ha tenido el proceso de comunicación y cómo se ha visto la interacción en los diferentes enfoques, la segunda sección consolida la postura interaccionista desde la explicación de la acción social, la interacción como comunicación (en la perspectiva de Blumer, Mead y Bruner) y el contexto de la vida cotidiana.

En cuanto a la sección tres, ésta ubica al lector de manera más concreta en la emergencia del sujeto desde la constitución de la mente y el sí mismo, para luego ver un poco el papel que juegan la institucionalización en ese proceso, incluyendo de manera breve, factores como el tiempo y el espacio en la interacción social. El capítulo finaliza al considerar que el ser humano se construye a partir de la sociedad, pero que a su vez, ésta se constituye por la acción del sujeto en ella.

2.1 Perspectivas de la interacción social como proceso de comunicación.

El concepto de interacción etimológicamente sugiere la idea de una acción mutua en reciprocidad (Picard, 1992, p. 14), el interés de las ciencias sociales sobre este concepto ha estado principalmente relacionado con la psicología social

y la sociología desde la perspectiva de los estudios micro-sociales. Dentro de estos parámetros, la interacción se puede definir como un “fenómeno social total” como lo expone Mauss (Citado en Marc y Picard, 1992, p. 17) , es un fenómeno en el cual la totalidad de la sociedad y sus instituciones, está implicada y dentro del cual, interactúan muchas dimensiones, psicológicas, sociales y culturales.

La interacción social se ha visto desde diferentes enfoques y conlleva en sí misma tensiones de acuerdo a las aproximaciones metodológicas que se han construido para el estudio social. Una de las primeras aproximaciones al campo tienen que ver con la asunción de la interacción vista como un proceso de comunicación, pero que también hace alusión a los “fenómenos sociales construidos dentro de marcos espaciotemporales culturalmente marcados por códigos y rituales sociales” (Ibíd.).

Por otra parte, las tensiones emergen cuando se definen la pertinencia de los estudios macro-sociales y micro-sociales y el papel que el actor social dentro de la sociedad en sí misma juega en ellos, desde los puntos de vista que se aborden.

Siguiendo en esta dirección, Marc y Picard realizan una aproximación teórica al estudio de la interacción social, desde su perspectiva definen que “la comunicación no es un proceso lineal entre un emisor y un receptor, sino un proceso interactivo en el cual los interlocutores ocupan alternativamente una y otra posición.

Por lo tanto, la interacción dentro de la cual, no sólo interviene la palabra: cuando dos personas se encuentran en situación de co-presencia, la percepción que cada uno tiene del otro es también portadora de significaciones; se apoya, sobre todo, en un conjunto de elementos como la apariencia física, el vestido, los gestos, la mímica, la mirada, la postura; cada comportamiento se convierte en un mensaje implícito y provoca una reacción del entorno” (1992, p. 20).

Con base en su postura teórica, revisan los diferentes enfoques que respecto a la comunicación han abordado la interacción social, presentando un mapeo general sobre los estudios pertinentes a este concepto. En estos estudios se puede mostrar como Inicialmente se consideró la comunicación como una relación

técnica entre el emisor y el receptor (Shannon y Weaver, 1949), en donde la interacción está dada bajo la relación causa-efecto.

Dentro de los modelos psico-sociológicos(*Ibíd.*, pag32), las escuelas como la de Palo Alto introducen los estudios sobre el lenguaje del cuerpo (1972) lo que da una mirada amplia a la interacción más allá de la limitación del lenguaje verbal: la pregunta por el significado y la influencia del contexto cada vez tienen mayor presencia en los postulados sobre comunicación dando a la interacción social más elementos para su estudio, para estos autores, la comunicación es pues, un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada, la mímica, el espacio interindividual, etc. (Wimkin, 1981, p.22).

En los enfoques de tipo más lingüístico como la Etnografía del habla o de la comunicación (Del Hymes, 1972), se propone profundizar, según Sherzer (citado en Golluscio, 2002), en la reflexión sobre la relación entre lengua, cultura, sociedad e individuo, teniendo en cuenta el contexto en el que se da la interacción, los usos sociales de la lenguas, las reglas culturales, las condiciones comunicativas y los textos como proceso, como ejecución, actualización o puesta en uso de las formas discursivas propias de una cultura, teniéndose en cuenta también los usos comunicativos en la interacción social (*Ibíd.*, 2002, p.15).

En la sociología, el concepto de interacción desde el interaccionismo simbólico nace dentro del contexto de las raíces filosóficas del pragmatismo de Jhon Dewey y emerge con los estudios realizados durante los años veinte en la escuela de Chicago.

Estos estudios se caracterizan por ahondar en el conocimiento “práctico directo y la observación de las comunidades” (Coulon, 1995, p. 60), siendo George Mead quien construye los marcos teóricos que dan sustento a los primeros estudios realizados, orientando sus fines hacia “el desarrollo democrático de la educación, la justicia social y la acción municipal”. (*Ibíd.*, p. 61), y a su vez quien nutre otras fuentes (Bateson, G, Blumer, H, Luckman, Goffman) para el estudio de la interacción social.

El interaccionismo simbólico emerge como una teoría comunicativa de la sociedad en la que cobran importancia aspectos como el lenguaje, la comunicación y los mecanismos de socialización (Uriz, M. J. 1993, p.108), dentro de esta conceptualización Blumer, siguiendo el pensamiento de Mead, propone que la interacción es un proceso de formación sobre el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo, dándose la interacción social entre los agentes y no en los factores que se le atribuyen (s. d., p. 5-6).

Coulon (1987) precisa el interaccionismo como un orden negociado, temporal y frágil, que debe ser reconstruido permanentemente con el fin de interpretar el mundo, poniendo un interés considerable en insistir no solamente en el papel creativo que desempeñan los actores en la construcción de su vida cotidiana sino también por especificar los detalles de esa construcción (p. 18- 19). Goffman (1983), por su parte, define la interacción social como aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus repuestas físicas respectivas.

Siguiendo a Goffman, la presencia inmediata del otro surge entonces, a través de la interacción cara a cara en entidades básicas de interacción como: unidades ambulatorias, contactos, encuentros conversacionales, representaciones de “tribuna” y celebraciones sociales. Para Goffman la interacción social está relativamente circunscrita al tiempo y al espacio ya que la “interrupción de una actividad interaccional que se ha iniciado tiene un efecto trascendental sobre ella y no se puede extender demasiado sin alterarla profundamente”.

En este mismo plano, Berger y Luckman (1968) proponen la situación cara a cara como el prototipo de interacción social y del que se derivan todos los demás casos (p.44) del que resultan un intercambio continuo entre la expresividad de los actores que intervienen. La interacción cara a cara construye la subjetividad del otro en mí, también a través de ella se tipifica la realidad y se “aprehende” al otro de acuerdo a tipificaciones sociales preestablecidas: hombre, mujer, español, etc.

Éstas interacciones se dan de manera recíproca, constituyéndose en el marco de la vida cotidiana, pero también pueden ser anónimas, pasando a depender de la relación tiempo y espacio en la que se den. La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un *continuum* de tipificaciones, volviéndose progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara” (2003, p. 48).

2.2 La perspectiva interaccionista en los procesos de formación del sujeto.

Se asume entonces como postulado la perspectiva interaccionista para orientar el presente trabajo, retomando algunos aspectos propuestos por Blumer, Mead y otros en el proceso de formación del comportamiento humano desde la interacción social.

A partir de este postulado, y desde una mirada fenomenológica, se puede decir, que el mundo comunicativo es el circundante, el entorno (Mélích, 1997, p. 77), convirtiéndose en el espacio de la intersubjetividad, del encuentro con el otro, donde se construyen los sentidos y los significados de acuerdo a las interacciones que el actor social tenga en él. Está por demás decir, que en este momento se comprende la comunicación como interacción en ese espacio de la vida cotidiana.

La interacción es un proceso que se desarrolla desde diferentes dimensiones, desde este enfoque, Blumer parte de tres premisas que se fundamentan en la cuestión del significado. La primera, hace referencia a cómo los seres humanos orientan sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para ellos, la segunda, tiene que ver con la significación de las cosas, la cual surge como consecuencia del contexto de interacción social y la última, hace referencia a la utilización del significado dentro de un proceso de interpretación.

El término “cosas” describe “a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, como árboles o sillas, otras personas como una madre o un dependiente de comercio, categorías de seres humanos como amigos o enemigos: instituciones como una escuela o un gobierno, ideas individuales

como una escuela o un gobierno, ideales importantes como la independencia individual o la honradez, actividades ajenas como las órdenes o las peticiones de los demás y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en la vida cotidiana” (Blumer, s.d., p. 2).

Las anteriores premisas dentro del interaccionismo se orientan desde diferentes temas que componen el soporte teórico y fundamental, en términos de Blumer son “imágenes radicales” de las ideas que desarrolla este enfoque, las cuales se pueden enunciar como 1) Naturaleza de la vida y grupos humanos, 2) Naturaleza de la interacción social, 3) Naturaleza de los objetos, 4) El ser humano como agente, 5) Los actos humanos y 6) Interconexión con líneas de acción.

Estas ideas se conjugan en un todo y comprenden el marco conceptual que encierra la postura teórica del interaccionismo simbólico, en especial el pensamiento de Mead, son aseveraciones que se comparten también con algunos principios de la etnometodología y de la fenomenología, como veremos más adelante. Para el caso concreto de este estudio se hace especial énfasis en la naturaleza de la interacción social como eje fundamental del soporte teórico de la investigación.

2.2.1 La naturaleza de la acción.

La primera idea propuesta por el interaccionismo es el considerar que los grupos humanos están formados por individuos comprometidos en la acción (Ibíd., p. 5), siendo sujetos activos y no pasivos que actúan, no solamente en las situaciones, en cuales existe una colaboración entre dos sujetos, sino que también están implicados en una serie de actos de tipo de institucional. Blumer (citado en (Uriz, M. J. 1993, p. 113), considera como características de la acción social los siguientes aspectos:

- ❖ La esencia de la sociedad reside en un proceso incesante de acción, y no en una determinada estructura de relaciones.

- ❖ Dicha acción hay que estudiarla según la razón de la acción conjunta y no mediante líneas de acción individuales.

- ❖ Cada acción conjunta se elabora en el tiempo, es decir que posee una historia.

- ❖ La trayectoria suele ser ordenada, repetitiva y fija.

- ❖ Se pueden crear distintas posibilidades de incertidumbre, como por ejemplo, la interrupción de acciones conjuntas, la aparición de nuevas situaciones que obliguen a una redefinición de la acción.

El hecho que la acción sea conjunta no quiere decir que los sujetos tengan que comportarse de la misma forma, sino que cada uno de ellos ocupará una posición distinta a la de los otros, sin embargo, entrelazando su acción con la de los demás formará una acción conjunta (Ibíd., p. 113). También Blumer distingue la acción del acto, el cual define como una forma de acción colectiva más amplia, constituida por el ajuste a las líneas de comportamiento de los distintos participantes (Ibíd.), ésta es la característica fundamental de la sociedad, que de acuerdo con Mead, lleva a la identificación de los actos de sí mismo y de los otros.

Según esta perspectiva, la acción está orientada desde intenciones que pone el actor social para desarrollarla aún en el caso de niños (as) muy pequeños, por lo que la identificación del acto del sí mismo como lo propone Mead, tiene relación con la propuesta de Bruner cuando expone la acción como intencional (1984), cabe aclarar el no ser necesario que el actor sea capaz de explicar o sea conciente de la naturaleza de sus intenciones (1984, p. 101) para que la acción sea intencional:

“Un ser humano en interacción con otras personas ha de tener en cuenta lo que cada cual está haciendo o a punto de hacer, es decir, está obligado a orientar su propio comportamiento o a manejar sus situaciones en función de aquello que toman en consideración. Por consiguiente, las actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación de su propio comportamiento, ante los actos ajenos una persona puede

abandonar una intención o propósito, reconsiderarla, verificarla o cancelarla, intensificarla o sustituirla” (Blumer, s.d., p. 6).

Ahora bien, la identificación de la intencionalidad conciente de la acción se desarrolla desde la comunicabilidad del lenguaje, ya que al enunciarse la intención de los actos estos pueden comprenderse más fácilmente o como lo propone Bruner, gracias al vehículo del lenguaje, las intenciones concientes se hacen más fáciles de combinar (1984, p. 102).

Es en este aspecto que se comprende a la interacción social como base fundamental para el desarrollo de la acción del sujeto que forma su comportamiento humano, ya que el hacer conciencia sobre como “llevar a cabo una acción intencional organizada” permite descifrar las reglas de composición y descomposición del sistema (Ibíd., p.103) o bien, como lo proponen Blumer y Mead, construir el otro generalizado.

2.2.2 La naturaleza de la interacción social en el contexto de la vida cotidiana.

Postulado 1: El mundo comunicativo se construye en la vida cotidiana desde las interacciones sociales, es decir intersubjetivamente, dichas interacciones significan los objetos (físicos, sociales, abstractos) con los que se interrelaciona el actor social.

Lo cotidiano, en el contexto fenomenológico hace referencia a la experiencia pre-reflexiva, a la experiencia no conceptualizada o categorizada (Mélích, 1994, p. 50), es decir, a todos aquellos aspectos que forman parte del “sentido común”. Ahora bien, el concepto de vida cotidiana se comprende desde la perspectiva de la interacción que los sujetos establecen entre sí.

Para Mélich (1994) *el mundo de la vida (Lebenswelt) es el mundo de la cotidianidad, es la esfera, el horizonte, el espacio temporal en el que transcurren las vivencias, los pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo. El lebenswuel es el mundo intuitivo, pre-racional y pre- predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos siempre, es el mundo rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad. En el lebenswuel nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos. Es el mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad inmediatas* (p. 70).

En este mismo esquema Shutz (1973) describe el mundo de la vida cotidiana como la realidad fundamental y eminente del hombre, es por lo tanto fundamentalmente intersubjetivo, en otras palabras, es un mundo social (p. 25-36). Esta característica de lo social en el mundo de la vida cotidiana es lo que da lugar a la interacción y al sentido que construye el actor social de acuerdo a sus vivencias en dicho espacio.

Seguido a lo anterior, se puede entender como preceptos, los siguientes aspectos propuestos por la fenomenología para explicar la actitud natural de la vida cotidiana, siguiendo a Shutz, se presupone lo siguiente:

a. La existencia corpórea de otros hombres. Cuando se habla de corporeidad no se hace referencia al cuerpo físico sino que ésta lo incluye y lo eleva a la categoría de sujeto, trascendiendo lo orgánico. Para Mélich, la corporeidad supone la síntesis antropológica entre lo físico por un lado, lo social por otro y lo existencial como lo vital (1994, p.78). Es un ser **con** el mundo, en un encuentro más allá de lo físico, dentro de una construcción espacio- temporal en el contexto de la vida cotidiana (p.82).

b. Estos cuerpos están dotados de conciencias esencialmente similares a la mía. El desarrollo de la conciencia lo explica Mead a partir del desarrollo de diferentes fases por las que pasa el sujeto, desde este aspecto, no nacemos con una consciencia fija o estática sino que ésta se

construye en el transcurso de las interacciones sociales dadas en el marco de la vida cotidiana. El sentido de la conciencia está dado también por la historicidad que se construye y se hereda en el contexto social.

c. Las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en los demás semejantes son las mismas para nosotros y tienen fundamentalmente la misma estructura.

d. Puedo entrar en relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes.

e. Puedo hacerme entender por ellos.

f. un mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes.⁶

Como se presenta entonces, el mundo de la vida cotidiana es inminentemente social, no hay un yo solitario hecho, listo de modo definitivo, es decir, fabricado. El sí mismo se construye a través de la interacción con los demás, es decir, lo propio de las acciones sociales que tienen lugar en el mundo de la vida es la intersubjetividad.

El mundo cotidiano no es privado sino comunitario. Las relaciones que en él tienen lugar no solamente se establecen sobre objetos sino sobre otros sujetos, es un mundo compartido que se caracteriza por la coexistencia. En el mundo de la vida el yo está volcado sobre el otro, este depende de mí y yo de él, la comunicación y la interacción son constitutivas de su realidad (Melich, 1994, p 72 - 111).

En ese medio de coexistencia que se construye en la interacción social se supera la dualidad entre individuo y sujeto a partir del proceso de formación de la autoconciencia que alcanza el ser humano mediante la comunicación lingüística

⁶ Los semejantes los describe Shutz como aquellos con los que comparto mis experiencias de manera inmediata desde la interacción cara a cara, son los que comparten un sector del espacio y tiempo del mundo que nos rodea el cual es el mismo para mis semejantes y yo. Se diferencian de los contemporáneos, los predecesores y los sucesores de acuerdo al espacio de interacción en el tiempo. Para ver más sobre este aspecto revisar: Alfred Shutz. Estudios sobre teoría social II. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 2.003. pp. 32- 34.

con otros seres humanos, y a través, de las acciones en común con otros sujetos (Uriz, 1993, p. 111). Lo que se pretende decir es, que el sujeto no se antepone a la sociedad, sino que en primera instancia existe el mundo social y luego emerge la conciencia individual, tal como lo expone Mead: “quiero enfatizar particularmente, la preexistencia temporal y lógica del proceso social ante la conciencia del si individual que surge en dicho proceso” (1993, p.11)

Ahora bien, como se puede observar, el proceso de formación de la conciencia en el contexto de la vida cotidiana, en el cual profundizaremos más adelante, tiene su origen en la interacción social, la cual Mead propone en dos niveles: conversación con gestos y empleos de los signos significativos o como las designa Blumer interacción simbólica e interacción no simbólica. (s. d.)

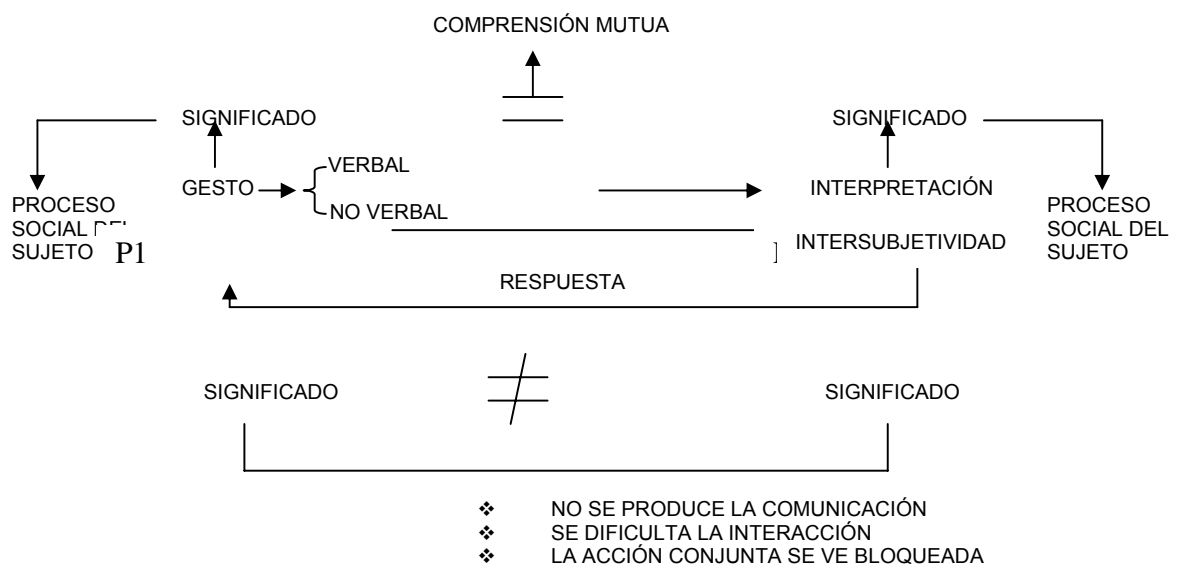
Siguiendo a Blumer, la interacción no simbólica tiene lugar cuando la persona responde al acto de otro sin interpretarlo, se manifiesta en las respuestas reflejas, las que no se reflexionan ni se significan como “los movimientos corporales, las expresiones y tonos de voz de sus semejantes”. La interacción simbólica, constituye parte fundamental en el proceso de interacción, consiste en una exposición de gestos y en una respuesta al significado de los mismos, implicando la interpretación del acto que se realiza.

Por gesto se entiende, aquella parte o aspecto de un acto en curso que encierra el significado del acto, más amplio. Como se ha mencionado antes en el proceso de interacción existe una intencionalidad, la cual forma parte significativa de los gestos; acciones como los ruegos, las órdenes, mandatos, sugerencias y declaraciones, son gestos que brindan al receptor una idea de la intención y propósito del futuro acto del individuo que los formula (Ibíd. s. d. p. 7).

En la gráfica 1 se realiza un *acercamiento* al proceso de comunicación que plantea Blumer siguiendo los postulados de Mead desde la interacción social:

La persona 1 (P1) emite un gesto con un significado construido de acuerdo a las experiencias de interacción que ha tenido en el mundo social, es decir de acuerdo a su propio proceso social, este gesto puede ser de tipo verbal o no verbal.

La persona 2 (P2), **interpreta** el gesto de acuerdo a los significados que ha construido en la interacción cotidiana con el mundo social, emitiendo su gesto; ahora sí, los dos actores construyen ese gesto desde el mismo significado, hallando comprensión mutua en el proceso de comunicación, pero si no es así, siendo los significados diferentes, entonces no se daría la comunicación, se dificultaría la interacción y no se podría construir una acción conjunta, esto puede suceder cuando en el transcurso de la vida cotidiana emergen los conflictos, la incomprensión, o por el contrario, cuando ambos actores avanzan en el transcurso de la interacción sin interrupciones.



Gráfica 1

Se puede concluir entonces, como lo afirma Blumer que los gestos tienen significado, tanto para la persona que realiza dichos gestos, como para quien va dirigidos, en este sentido se habla de tres líneas o de la triple naturaleza del significado. Según Mead: esos gestos indican, lo que ha de hacer la persona a quienes van dirigidos, lo que proyecta y realiza, la persona que los ejecuta, siendo

finalmente, la acción conjunta la que debe surgir dentro de la combinación de ambas (Ibíd.)

Blumer comenta también, que el significado se construye desde los objetos con los que interactúa el individuo en su cotidianidad, los cuales lo obligan a desenvolverse y a ejecutar sus actos en función de los mismos, a partir de esta construcción, se desprende la idea que para entender los actos de las personas es necesario conocer los objetos (o cosas) componentes de su mundo (s. d., p.9), de acuerdo a este autor, los objetos, tal como se mencionó anteriormente son:

“... todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalarse a lo cual puede hacerse referencia; una nube, un libro, un cuerpo legislativo, un banquero, una doctrina religiosa, un fantasma, etc. Por cuestión de conveniencia pueden agruparse los objetos en tres categorías: a) Objetos físicos, como sillas, árboles, bicicletas, b) sociales como estudiantes, sacerdotes, un presidente, una madre o un amigo, y c) abstractos como los principios morales, doctrinas filosóficas e ideas tales como la justicia, la explotación y la compasión” (SF, p.8).

Dentro de este contexto, los objetos que construyen el mundo de la persona se significan de manera individual, por lo que un objeto puede tener significados diferentes para cada sujeto, tal y como lo afirma Blumer, el significado de todas y cada una de las cosas ha de formarse, aprenderse y transmitirse a través de un proceso de indicación que constituye, necesariamente un proceso social. (Ibíd., p.9).

2.3 La intersubjetividad y el proceso de formación de la conciencia en la emergencia del sujeto.

Postulado 2: Construimos y desarrollamos nuestro si mismo (persona) en interacción con los otros desde las prácticas comunicativas cotidianas.

Hasta aquí se ha tratado el tema de la interacción social y cómo a partir de ésta se construyen los procesos de comunicación, se orientan las acciones de los sujetos y a su vez, como de acuerdo al significado que yo le otorgo a los objetos que me rodean oriento mis acciones. Sin embargo, el sentido de la interacción social es mucho más profundo, ya que la emergencia del sujeto se da de acuerdo a las interacciones que tenga en el contexto social especialmente a partir del lenguaje, en este sentido, este apartado trata del surgimiento del si mismo (persona) resaltando el papel de la niñez en ese proceso.

Dentro del interaccionismo y en general en las teorías del lenguaje no hay acuerdo pre-existente acerca de si el niño nace con la capacidad de construir el significado o la intencionalidad comunicativa de su acción, especialmente cuando se refieren al tema de la intersubjetividad, “para algunos, los niños nacen con la capacidad de compartir el significado con otras personas, proponiendo que la intersubjetividad es innata, de tal manera que a partir de sus primeras interacciones, los bebés están implicados socialmente en el acto de compartir el significado, mientras que para otros, los padres interpretan las acciones infantiles, que suceden unas tras otras, de acuerdo con un ritmo al azar (Rogoff, 1993,p.107).

Se toma entonces el horizonte que propone el interaccionismo simbólico para el proceso de construcción del si mismo, aunque en lo referente al lenguaje se comparte la visión de Brunner y Rogoff para resaltar el significado que tiene la interacción en el desarrollo de dicho proceso; entendiéndose por lenguaje, no solamente el aspecto verbal sino también, el no verbal.

Retomando la idea de Blumer que la sociedad antecede al individuo,⁷ se resalta el papel de la comunicación, ya que a partir de ésta se da la experiencia social del sujeto en ese proceso de construcción del sí mismo, teniendo en cuenta el proceso de significación, ya sea de sus acciones, de los objetos o de la interpretación de las acciones de otros; de esta manera, la intersubjetividad surge

⁷ Tanto Blumer Como Mead hablan del individuo, pero para el caso concreto de esta investigación, orientaremos nuestro lenguaje hacia la palabra sujeto, ya que se encuentra más acorde con la perspectiva activa que proponen estos autores.

de la comprensión mutua que tiene los sujetos cuando interactúan entre sí. Es tal la importancia de la comunicación en la perspectiva interaccionista que Mead describe lo siguiente:

“Una de las consecuencias que se derivan de la necesidad del proceso social de comunicación es que, al darse dicha comunicación mediante gestos o mediante el lenguaje se produce una adaptación mutua en el comportamiento de los sujetos, de forma que la significación de los objetos surge –implícita y explícitamente- a partir de la relación entre las distintas fases del acto social”. (Ibíd., p. 137-138)

Es así como, en el proceso de formación del significado en los niños (as), el adulto juega un papel clave, ya que si bien tanto los niños como los adultos buscan activamente la intersubjetividad, las diferencias entre ellos según Rogoff, puede facilitar a que el adulto trate de ajustar su atención a los intereses y nivel de comprensión del niño, con el fin de lograr una comprensión mutua (1993,p.113), expuesto así, se entiende que durante los primeros años los niños tienen ciertas destrezas y niveles de maduración que les permite buscar esa interacción con el otro pero a su vez la actitud del adulto frente al niño potencia o no en él el desarrollo de la misma.

Tenemos un esquema del cambio evolutivo de la intersubjetividad desde los primeros estados de intercambio emocional y compromiso mutuo, hasta llegar a compartir acontecimientos y objetos externos como centros de atención. A este proceso le acompaña un cambio en la capacidad de realizar actividades orientadas a una meta, teniendo estas transformaciones un lugar durante el primer año, en esta edad temprana, incluso antes de sus primeras palabras, el niño ya cuenta con impresionante potencial para compartir significado. (Rogoff, 1993, p. 117)

El interaccionismo también ve en este proceso un cambio evolutivo pero orientado hacia la formación del sí mismo, en el cual la formación de la mente juega un papel relevante, ya que como lo expresan Baldwin y Mead, “la mente

puede surgir cuando llegamos a ser capaces de señalar significados, tanto a nosotros mismos como a los demás”, (citado en Uriz, 1993, p. 128) cabe aclarar que mente y sí mismo son dos conceptos diferentes, pero que ambos emergen en el contexto de las interacciones sociales.

2.3.1 El proceso de emergencia de la mente (espíritu) y del sí mismo (persona).

Partiendo del precepto que nos antepone el interaccionismo, al plantear que no se construye el todo a partir de las partes, sino, que parte del todo hacia el individuo, vemos como lo importante es considerar al sujeto desde sus relaciones sociales de comunicación e interrelación con los otros sujetos, de tal manera, que la conducta del individuo solo puede entenderse en relación con la de todo el grupo social (Uriz, 1993, p.108).

¿Qué es la mente entonces? De acuerdo a Mead, la mente no es una estructura fija sino un proceso que se construye desde la interacción social, es la primera formación de la conciencia reflexiva que tiene el sujeto y a su vez, también es la construcción de significados para sí mismo y para los otros.

El gesto junto con el lenguaje, el proceso social y la reflexividad son los conceptos fundamentales para explicar el surgimiento de la mente (Ibíd., p. 129), en el caso de los niños por ejemplo, desde el interaccionismo se asume una postura de condicionamiento conductual en donde el niño (a) no nace con una mente determinada, sino que aludiendo a la capacidad flexible que tiene el recién nacido en su sistema nervioso aprehende los roles de los otros para irse ajustando así mismo.

Hasta aquí se aclarar aquí la postura de Rogoff, en este sentido, expresando que no hay una intencionalidad o conciencia del significado en el niño y la niña, quienes desde muy pequeños tienen la disposición para construir la interacción con el otro, la intersubjetividad, la cual es una característica fundamental en el proceso de formación de la mente.

Para el interaccionismo (Uriz, 1993), *el espíritu (la mente) nace cuando un individuo consigue interiorizar las partes del acto social que él no ejecuta por sí mismo, pero, una vez interiorizadas, le permiten controlar su propia parte del acto en función de lo que hagan los otros. Dicho de otra forma, el individuo llega a ser conciente, cuando es capaz de tomar las actitudes de asumir los roles de los otros y dirigir su propia conducta, teniendo en cuenta el punto de vista del otro* (p. 135), por lo tanto, lo que hace el niño a través de la interacción social es apropiarse de su mundo social a partir de la perspectiva de los otros, al interactuar con él.

En un primer momento, se entiende entonces que en el niño (a) realiza es un juego de roles, imitando lo que observa en su contexto social para luego descentrarse a través de la auto-interacción hacia el sí mismo. La perspectiva de la relevancia del juego es compartida por Bruner (1984) y junto con Mead, ponen de manifiesto que esta acción durante los primeros años dentro del proceso de interacción es fundamental para la formación de la subjetividad de los niños y niñas.

Antes de continuar con la explicación sobre la relevancia del juego en este proceso, es importante aclarar que mente (espíritu) y sí mismo (persona-self) son procesos interrelacionados, pero diferentes; el proceso de formación de la mente permite al sujeto volverse sobre si mismo, en cambio el sí mismo se constituye desde la capacidad de tener en cuenta la perspectiva del otro en nuestros actos, es decir, objetivarse uno mismo para ser comprendido desde la mirada de los otros selves, según Carabaña y Lamo:

“El espíritu (“mente”) nace con la comunidad de significados de los gestos, comunidad con la que estos se transforman en símbolos significantes, la persona (“self”) se constituye con el saber de esa comunidad de símbolos y es conciencia de sí, en cuanto es conciencia de los otros, conciencia de la unidad del espíritu consigo mismo y de su comunidad con los otros espíritus” (Citado en Jiménez, y Moya, 1978).

Es aquí donde se encuentra la importancia de la interacción social y de la comunicación en el proceso de formación de la persona, con lo anterior se puede observar que nos construimos desde la experiencia de participación social⁸ en relación con otros sujetos, el sí mismo no puede existir si no estamos en interacción con los otros, ya que de ninguna manera podríamos ser sujetos de interacción con nosotros mismos y actuar de manera reflexiva frente a nuestras acciones sino tuviéramos la posibilidad de asumir el papel del otro.

En el caso de los niños este papel es cada vez un aprendizaje novedoso, el contrario, para los adultos ponerse en el lugar de los demás implica ya, otros motivos dentro del proceso de su subjetividad; los interaccionistas lo explican de la siguiente manera: para que surja la conciencia de sí mismo hace falta que el sujeto tome la actitud de otros individuos hacia él mismo, incluso Mead llega a afirmar que tenemos que ser otros para llegar a ser nosotros mismos (Uriz, 1993, p.146).

A partir de esta concepción se deduce que el juego realizado por los niños durante su primera infancia es fundamental, ya que a través de él se apropian del mundo que les rodea; para Bruner (1984), el juego como actividad lúdica confiere al niño (a) la capacidad de invención, exploración y creación desde las diferentes acciones que realiza, aclarándose aquí, que nos estamos refiriendo específicamente al juego libre y espontáneo que realiza el niño (a), y no, al dirigido u orientado por el adulto.

De esta manera, Bruner diferencia el juego del aprendizaje de aquél, libre y espontáneo, ya que en el primero el deseo del sujeto se antepone al interés de apropiarse los objetos del mundo externo, de esta manera se puede aclarar que el niño, intencionalmente no juega para aprender esto o aquello o asumir “x” o “y” postura de los roles de los actores que lo rodean, sino que el placer y la satisfacción producidos por el juego son los factores que lo motivan, de este modo

⁸ Rogoff, B. (1993) denomina a este proceso Participación guiada haciendo alusión al papel que juegan los otros en el proceso de formación cognitiva de las niñas y los niños, principalmente los adultos y los compañeros, ya sean mayores o de su misma edad.

se concibe el juego como un modo de socialización que los prepara para la adopción de papeles en la sociedad adulta (p. 213).

Teniendo en cuenta el papel del juego dentro del interaccionismo se explica la manera acerca de cómo en el niño se da el proceso de formación de la mente hasta llegar al sí mismo a través de tres “mecanismos” que le permiten avanzar en dicho proceso: el lenguaje, juego (play) y el juego organizado (game).

Durante el proceso de formación del lenguaje el conocimiento sobre los objetos físicos y sociales que rodean al niño (a) es una de las primeras interiorizaciones que se hace del mundo, siempre y cuando la participación del niño se realice de manera activa de modo que pueda interactuar para alcanzar la comprensión mutua con los sujetos que le rodean, es en este aspecto donde Bruner (1984) llama la atención de cómo los niños (as) dependen del establecimiento de una relación tutelar con los adultos que puedan ayudarles a aprender a llevar acabo sus acciones intencionales dirigidas a un fin (p. 103).

Para Bruner, al igual que los interaccionistas, el lenguaje, en parte, ha de centrarse en la imitación, pero hace la claridad, aunque el niño imite a otra persona, aprender el lenguaje supone resolver una serie de problemas comunicándose en una situación de diálogo, “teniendo el diálogo, lugar en un contexto”. Los niños y niñas aprenden a comunicarse por vez primera en situaciones sumamente concretas. (p. 110). Esta primera fase comienza desde los cinco y seis años, la cual queda ampliamente superada porque los niños (as) han construido una estructura lingüística que les permite significar, en gran parte, muchos objetos.

Uriz resalta el papel que juegan los amigos imaginarios y el diálogo consigo mismo durante esta etapa, siendo éste, “uno de los mecanismos que facilitan el surgimiento de su propia conciencia y de su mente propia; al usar el lenguaje, el niño de alguna forma objetiviza los símbolos que reflejan sus propios pensamientos o deseos, pudiendo escucharlos mediante sus palabras” (p. 153), organizando de cierta manera, las reacciones que provocan en otras personas y también en sí mismos (Mead, s.f., p. 180).

En el desarrollo de la persona, es decir, de la conciencia de sí mismo Mead (s. f.) propone el juego, el deporte y el otro generalizado, por lo que se retomarán los términos de Uriz para explicar dicho proceso: Durante la fase del “play o juego simple” se resalta el juego de roles que realiza el niño (a) cuando quiere ser sacerdote, bombero, astronauta, profesor, mamá, papá, etc., ya que a través de este tipo de interacción se supone al niño capaz de definir y comprender determinados roles sociales y jugar un rol u otro según el momento en que se trate.

Ésta sería una de las primeras acciones que permiten al niño (a) empezar a descentrarse de sí mismo e involucrar al otro en sus propias acciones, ahora bien, el niño parte en su juego de roles sobre una imitación de lo que está aprehendiendo de acuerdo al contexto que le rodea y en el cual crece, el rol que desempeñen los padres y otros adultos es importante como modelo para sí mismo durante la creación de sus personajes imaginarios (Ibíd. p. 153-154).

El juego organizado (Game) tiene como principal característica las reglas, en esta fase cada uno de sus actos estará influenciado en cierta forma por los actos de los demás, en definitiva por un cierto otro generalizado (ibíd. P. 155). La influencia del equipo o del grupo empezará a tener mayor significado en la construcción del otro generalizado y ha de incidir en la formación de la autoconciencia, de una u otra manera el sujeto se dará cuenta su acción afecta a los otros y viceversa:

“En el game, el sujeto no está simplemente tomando algún otro punto de vista hacia su acción, sino que está aprendiendo a juzgar su acto por referencia a la perspectiva abstracta y estructurada de las reglas y roles del juego. El haber interiorizado tal perspectiva es desarrollar un sí mismo -haber llegado a tomar el propio acto- como sujeto de valoración a la luz de una clase abstracta de expectativas sociales o reglas, es decir, de otro generalizado...el proceso podría ser caracterizado como el desarrollo de una conciencia que define las aspiraciones de uno y la identidad como un agente, es decir, un –sí mismo”- (Sheffler, I. citado en Uriz, 1993, p. 155).

Esta característica del juego organizado o deporte es la que representa la comunidad o grupo social, según Mead, se denomina el otro generalizado, el cual constituye la internalización⁹ de las actitudes de la comunidad en el individuo, requisito fundamental para que desarrolle la conciencia de sí mismo, “sólo en la medida que adopte las actitudes del grupo social organizado al cual pertenece, hacia la actividad social organizada, cooperativa o hacia la serie de actividades en la cual ese grupo está ocupado, sólo en esa medida desarrollará una persona completa o poseerá la clase de persona completa que ha desarrollado” (Mead, s.f., p. 185).

2.4 El proceso de institucionalización en la interacción social del sujeto.

En estudios posteriores, Berger y Luckmann (2003) han profundizado en ese proceso dicotómico entre la internalización y externalización del individuo en el proceso de construcción de sí mismo y de su realidad asumiendo la perspectiva del otro generalizado según Mead, pero desde la explicación teórica de la institucionalidad. Si para este autor, en el otro generalizado, los procesos sociales influyen en la conducta de los individuos a través de la comunicación (Ibíd.) para Berger y Luckmann, dicho proceso se da a partir de la institucionalización, aunque también le dan relevancia al proceso del lenguaje.

De manera más compleja, para estos autores no solamente el hombre existe en la afirmación del todo hacia las partes, sino que también se da un proceso desde el individuo hacia su exterior, en procesos de internalización y externalización. Para el caso de la presente investigación, se retoma el concepto de institucionalización de dichos autores, ya que de una u otra manera, éste aspecto tiene relevancia también en el proceso de construcción del sí mismo en las niñas y los niños.

⁹ El término Internalización se retoma de Berger y Luckmann.

Para Berger y Luckmann la institucionalización hace referencia al proceso de habituación que tiene el sujeto en el transcurso del desarrollo de sus acciones, entendiendo por habituación que “la acción tratada puede volver a ejecutarse en el futuro, de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos” (2003, p. 72), como una rutinización de los actos en el contexto de la vida cotidiana.

En muchas ocasiones, se realizan acciones que por el término de la costumbre empiezan a rutinizarse hasta el punto de considerarse como la manera de hacer las cosas, o por lo menos, el que siempre se haya hecho así, hasta tipificarse, y dicha tipificación empieza a ser generalizada, no solamente para un sujeto sino para otros individuos.

Durante la sección anterior se mostró el papel que juega la interacción del sujeto en el proceso de construcción de sí mismo, en esta sección retomaremos el concepto de institucionalización para reconocer cómo dicho proceso permite internalizar la realidad. En primera instancia, es importante comprender que la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores (Ibíd., p. 74), en otras palabras, cuando lo que yo tipifico es la misma tipificación compartida con el otro.

La emergencia de la institución como tal, parte de este proceso histórico en su constitución, pues si se piensa en términos de comunidades, entonces en algún punto de la historia se generaron acciones habitualizadas que lograron rutinizarse y tipificarse para el conjunto de la población, en estos términos, la institucionalidad siempre ha tenido una historia y como característica ejerce control sobre el comportamiento humano a partir del establecimiento de pautas definidas de antemano. (Ibíd.)

Es así, como la institucionalización se da a partir de dos procesos que Berger y Luckmann han denominado sedimentación y roles, la primera hace referencia de cómo en la conciencia del individuo se va sedimentando la experiencia humana desde lo que logra retener a partir de la totalidad de la misma.

El proceso de sedimentación es lo que constituye parte fundamental de la biografía de cada sujeto, dándose también intersubjetivamente cuando se han objetivado los signos de la experiencia social. El lenguaje juega un papel fundamental en este proceso, ya que es el signo que permite la objetivación colectiva al compartir las experiencias mediante un proceso de transmisión.

Para Berger y Luckmann (2003), la transmisión del significado *de una institución se basa en el reconocimiento social de aquella como solución “permanente” a un problema “permanente” dentro de una colectividad dada. Por lo tanto, los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse sistemáticamente de estos significados...los cuales, deben grabarse en la conciencia del individuo, (p.91)* de tal manera que, para no ser olvidados se recuerden constantemente, llegándose a usar incluso, medios de control.

Dentro de este marco, la institucionalización del individuo se construye desde la internalización de los significados comunes que se han dado en su contexto cotidiano, siendo de una u otra manera, el proceso de interacción el que transmite estos significados a las nuevas generaciones a través de “formulas” como la de “esto es así” o “siempre se ha hecho de esta manera”.

El proceso de sedimentación es el que construye la historia del sujeto y a su vez, de la comunidad en la que emerge su intersubjetividad; para que este proceso de transmisión sea efectivo la institucionalidad requiere de aparatos sociales (como la escuela, el hospital, la cárcel, el sistema económico, la religión, etc.), de procedimientos de control y legitimación, anexados a las instituciones mismas, las cuales son administradas por el personal transmisor (p. 93).

Retomando la perspectiva del interaccionismo vemos entonces la acción del otro generalizado en la institucionalización del sujeto: “el otro generalizado surge a través de los procesos de comunicación por medio de los cuales el sujeto llega a adquirir la perspectiva de los demás, miembros de la comunidad. Llegando así el individuo a ser capaz de dirigirse a sí mismo desde la perspectiva del grupo social, su comunidad del otro generalizado. De esta forma, el sujeto actúa afectado, no sólo para él mismo, sino por toda la comunidad a la que pertenece, o al menos,

por todos los sujetos que de alguna forma son significativos para él” (Uriz, 1993,p.158).

Anteriormente se habló de la relevancia del juego de roles en este proceso de internalización que hace el sujeto de su realidad, para Berger y Luckman, los roles también tiene un papel relevante en el proceso de institucionalización, entendida como habituación. Entendiéndose los roles desde esta perspectiva como una especie de “actuación” que asume el sujeto en el marco de la institucionalidad, los cuales, se dan en la medida en que el actor pueda reflexionar sobre su propia actuación e involucrase a su vez, en el papel del otro (explicando mejor, cuando alcanza la formación del sí mismo).

Los roles representan el orden institucional en dos niveles: en primer lugar, su desempeño como rol en sí mismo (...), en segundo lugar, representado como un todo dentro de un nexo institucional de comportamiento (2003, p. 97), por ejemplo, si el sujeto-maestro asume su rol como tal dentro de la significación misma de éste, estarán implícitos la totalidad de los roles que abarca el sistema educativo (enfoques de enseñanza, metodologías de evaluación, papeles de ministros y secretarios, etc.).

Esta perspectiva de Berger y Luckmann profundizan la teoría de Mead respecto a los roles, sin embargo para el caso de la comprensión de la interacción de las niñas y niños, continuamos compartiendo la perspectiva de juego de Mead y Bruner.

2.5 El tiempo y el espacio en la interacción.

Para finalizar este capítulo sobre la interacción se presenta a continuación algunas ideas acerca del tiempo y el espacio. De manera general, y en sentido filosófico, se comparte la simultaneidad del tiempo propuesto por Mead al relacionar éste con la sociabilidad que tiene el sujeto en el transcurso de su interacción social, pues, si para construirse a sí mismo, se necesita haber alcanzado la conciencia del “otro” y de esta manera objetivarse, se entiende

entonces que se puede estar dentro de la temporalidad en diversos espacios a la vez: “la sociabilidad es la capacidad para ser varias cosas a la vez” (s. d, Uriz, 1993, p. 325).

Ampliando lo anterior, se expone el tiempo dentro del interaccionismo como una abstracción a la que nos referimos, que involucra la realidad en conjunción con los procesos de la naturaleza, desde este punto de vista, la construcción de dicha realidad se da en un tiempo específico, que para el caso concreto es el presente.

La relevancia del tiempo y espacio en la interacción social adquiere importancia en la medida que estos factores construyen la realidad del sujeto, es decir su presente¹⁰, de esa manera, los hechos biográficos enunciados anteriormente, relacionados con el pasado y las proyecciones hacia el futuro, existirían como condición no determinista del presente o de su realidad.

Ahora bien, el hecho que el pasado incida en el presente no quiere decir que necesariamente que esté determinado por aquél(1993, p. 316), ya que retornamos al pasado de acuerdo a como vivamos el presente, en las palabras de Uriz: la revocabilidad del pasado supone, por tanto, que cuando miramos hacia él, lo hacemos desde el punto de vista del presente en el que nos encontramos, desde un presente emergente en el que estemos y, partiendo desde este punto, el pasado puede parecernos diferente según sea nuestro presente (p. 332).

El planteamiento es, que la realidad existe desde múltiples perspectivas y de acuerdo en la que se encuentre el sujeto, puede mirarse a sí mismo a través de sus experiencias pasadas, las cuales, se significarán de manera diferente según el lugar de la realidad en el que esté.

La relevancia del presente está dada porque es el tiempo de la cotidianidad, el aquí y el ahora del sujeto, el lugar de la intersubjetividad, en relación a ella, el recuerdo sólo es parte de la memoria, de lo que se ha sedimentado en el

¹⁰ Para Mead el presente es el lugar de la realidad y puede describirse como un llegar a ser y como un desaparecer. Uriz amplía este concepto de Mead argumentando que el presente es una ocurrencia de existencia, un acto, o un suceso emergente...entendiéndose que el presente es un suceso, un acto. Ver: Uriz, M.J, O.C. p. 317-318.

transcurrir de unos hechos significativos en el tiempo; desde el presente puedo acudir a mi pasado y proyectarme hacia el futuro, teniendo en cuenta la significación de los objetos con los que he interactuado a lo largo de la historia.

Para Bachelard (1965) los recuerdos son inmóviles, están fijos en la memoria y entre más fijos, más sólidos e inmóviles se vuelven, constituyéndose en la significación de los objetos que nos rodean. Esta perspectiva se tiene en cuenta para conocer el universo del recuerdo infantil y la construcción del tiempo en sus interacciones.

Finalmente quiero concluir este capítulo con una cita de Berger y Luckmann (2003) que sintetiza la idea general de la construcción del sujeto desde la interacción social: *“El hombre está biológicamente predestinado a construir y a habitar un mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido ese mundo vuelve a actuar sobre la misma naturaleza. Entre la dialéctica y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo”*.

CAPÍTULO III: ENFOQUE METODOLÓGICO

3. 1 Aspectos Generales.

Continuando con el enfoque interaccionista, el presente trabajo constituye un estudio micro-social. Según esta perspectiva para Adler y Fontana (citado en Coulon, 1995, p. 33), las interacciones producidas entre los actores se valoran como el fundamento de la vida social, generando permanentemente las micro-estructuras que las constituyen, por lo tanto, el modelo de actor cambia, siendo reflexiva la relación entre su conciencia y la interacción: el actor se socializa a través de la interacción, la cual a su vez es generada por el propio actor.

Por consiguiente, la estructura y el orden social no existen al margen de los individuos que los construyen, ya que dentro del interaccionismo, estudiar la realidad del mundo social visible desde la perspectiva de los actores sociales es conocer cómo dichos actores construyen los detalles de su vida cotidiana, en contraposición, a las ideas que anteponen la estructura social sobre el sujeto.

Con base en esta idea, y teniendo en cuenta el interés por indagar la construcción de subjetividad en las niñas y los niños de 5 y 6 años (del Colegio La Concepción CEDR), desde sus prácticas comunicativas cotidianas, se adoptan dos propuestas que han surgido de la reflexión posterior al interaccionismo simbólico, pero que conservan en muchos aspectos los principios filosóficos y metodológicos que éste propone. Por una parte, la investigación en el trabajo de campo, tiene en cuenta la propuesta etnometodológica de Coulon (1995) y por otra, en cuanto al análisis, se retoman aspectos de la propuesta de Etnografía Educativa de Bertely (2000).

Siguiendo lo expuesto, se plantea que la etnometodología orienta su mirada a la comprensión de la vida cotidiana desde el punto de vista de los actores, a través del conocimiento de sus prácticas en el contexto, inmerso a la perspectiva del sentido común. Visto de esta manera etnometodología es un enfoque coherente con la propuesta fenomenológica de la vida cotidiana, explicada

anteriormente a partir de las reflexiones de Mélich, por lo que el conocimiento que producen los actores en interacción, es el objeto relevante de estudio, más allá de la verificación de hipótesis y variables (Ibíd., p. 112).

En consecuencia, el conocer *cómo producen los actores sus mundos, cuales son las reglas que los engendran y que rigen sus juicios para dar sentido a sus acciones cotidianas*, es la finalidad de la etnometodología (y por ende de este estudio), para ello, el marco del interaccionismo se apoya en herramientas etnográficas, conservando las siguientes características:

- ❖ Confiere primacía a una vía de observación y de descripción, apoyada en diferentes formas de registro (fotografía, magnetófono, video, cine, vídeo...)

- ❖ Privilegia una observación “naturalista”, un trabajo de campo, que se esforzado en aprender y analizar las situaciones de la vida cotidiana, las interacciones “reales” y “auténticas”, sin incluir, las situaciones provocadas y estudiadas en el laboratorio por el investigador.

- ❖ Se centra en el proceso de comunicación considerado como un fenómeno global que integra muchos modos de comportamiento (la palabra, la mímica, la mirada, los gestos, la distancia interpersonal) (Marc y Picard, 1992, p. 13).

En el caso de la cultura específica de los niños, se observan aspectos cotidianos como el juego, interacciones con sus compañeros y maestros, tareas escolares, actividades propuestas por la misma investigación, salidas, visitas a la casa y entrevistas con los padres y madres.

3.2 Diseño metodológico.

La investigación se materializó a partir del desarrollo de diferentes fases, no estructuradas a priori, en donde el trabajo de campo se centró en la observación y descripción de la cotidianidad de las niñas y los niños, en el conocimiento de su pensamiento, relacionado con su propio mundo y la interacción construida con

otros actores fuera del espacio escolar, tales como padres y madres, con quienes se realizaron entrevistas, las cuales fueron creadas en situaciones de juego y salidas por el barrio.

Estas estrategias se implementaron con el propósito de conocer cómo las niñas y niños construyen su mundo y dentro de él su subjetividad teniendo como categoría principal de observación la interacción social.

El trabajo de campo se desarrolló en el colegio La Concepción CEDR, ubicado en la localidad de Bosa, cuyo barrio lleva su mismo nombre, siendo la institución de carácter oficial, la cual viene funcionando desde 1992 en un edificio arrendado y en las instalaciones del salón comunal, razón por la cual no posee una planta física adecuada, generando que las niñas y niños se apropien en su cotidianidad de espacios públicos como la calle o el parque, compartiéndolos con vendedores y habitantes del barrio.

Me pareció importante no realizar la investigación con niños y niñas quienes yo fuera maestra, así que a través de la Universidad Pedagógica Nacional tuve la oportunidad de acceder a otra escuela con otras maestras y otros niños¹¹.

En un primer momento se realizó un proceso de observación sobre las niñas y niños en el aula y luego, en la interacción directa con sus hogares. La observación inicial fue de tipo no participante, los registros fueron elaborados con la ayuda de una auxiliar de investigación, estudiante de la universidad pedagógica, quien realizaba práctica como maestra con las niñas y niños; en esta fase también se realizó un grupo focal con las maestras para conocer las representaciones que ellas han construido de infancia.

El segundo momento se realiza a través de la observación participante y directa de 15 personas entre niñas y niños: 7 niños y 8 niñas, siguiendo la propuesta de acciones pedagógicas como salir por el barrio, disfrazarse, dibujar, pintar, utilizándose registros filmicos y de audio, los cuales se transcribieron en su totalidad, constituyendo una parte significativa en los datos de la investigación.

¹¹ El anexo 1 constituye todo un cuerpo que contextualiza la localidad y la situación de la niñez dentro de ella.

Con los padres y madres de familia se realizaron entrevistas no estructuradas y una entrevista a profundidad en la casa de uno de los niños. Se presenta a continuación, las fases que se desarrollaron durante la ejecución del proyecto teniendo como referentes los objetivos del mismo:

3.2.1 Objetivo General.

Analizar la construcción de subjetividad de las niñas y los niños de 5 y 6 años del colegio la Concepción desde las prácticas comunicativas cotidianas

3.2.2 Objetivos específicos.

- ❖ Describir las interacciones de las niñas y niños en su cotidianidad.
- ❖ Describir relatos de memoria que hacen los niños y niñas de sí mismo y de quienes los rodean.
- ❖ Describir los "imaginarios de futuro" que construyen las niñas y niños desde su contexto cotidiano.

FASES	ACTIVIDADES	TIE MPO	TÉCNICAS
Acercamiento al contexto.	Descripciones generales. Conocimientos del contexto y búsqueda de la pregunta de investigación. Entrevistas a maestras y a líder comunitario.	200 7	Registros esporádicos en el Diario de Campo, lectura de documentos, Observación participante.
Descripción de niñas y niños en trabajo cotidiano del aula.	Definiendo la pregunta en torno al eje de subjetividad y comunicación, se inicia la descripción detallada de las niñas y niños de 5 y 6 años que pre-escolar en el 2007 y que durante el 2008 se encuentran en primero, estas descripciones son desde la observación de lo que pasa allí, no hay una categorización previa ni hipótesis a confrontar. Los registros se llevan a cabo por una auxiliar de investigación, estudiante de la	Noviembre del 2007 a Abril de 2008	Observación no participante. Grabaciones.

	universidad pedagógica, quien trabaja directamente con las niñas y niños, orientada por la investigadora principal, quien también realiza algunas notas de campo.		
Realización de entrevista a los niños y niñas ¹² .	Con el fin de iniciar un acercamiento más directo con los niños se seleccionó un grupo con quienes se trabajó de manera más cercana, cuyo propósito era de conocer más a los niños, orientando las acciones desde los objetivos de la investigación.	Abril a Junio del 2008	Propuesta de Juegos, dibujos y salidas. Registro filmico y en audio, junto a notas de campo.
Análisis de los datos.	La información recolectada se analiza con dos propósitos: 1. Retomar la reflexividad que la etnometodología exige dentro del proceso e ir construyendo unas primeras categorías de análisis desde los datos. 2. Revisar la pertinencia de los datos.	Julio a Noviembre del 2008.	Codificación de los datos, teniendo en cuenta la propuesta de Bertely y el uso del programa Atlas TI. Revisión de archivos filmicos y grabaciones.
Construcción de matrices y escritura documento final.	Organización de los datos en categorías, diseño de matrices de análisis, escritura documento final	Noviembre 2008- Enero 2009.	Análisis y reflexión

3.3 Análisis.

Dentro de los lineamientos del enfoque interaccionista, éste trabajo no tiene como función explicar o evaluar las acciones en términos de racionalidad o de normas pre-establecidas, sino que propone a partir de interpretaciones sobre de las acciones de los individuos, de la construcción y reconocimiento de circunstancias y acontecimientos que las hacen posibles, un análisis de las actividades prácticas de los miembros en sus actividades concretas, *en donde se pone de manifiesto las reglas y los procedimientos que estos siguen* (Coulon, 1995. p. 26. La cursiva es mía).

¹² Se anexa el diseño de las entrevistas, de acuerdo a los objetivos propuestos.

Para este análisis, se desarrolla la propuesta metodológica por Bertely (2.000) llamada Triangulación de datos, a partir de la cual se inicia la construcción de categorías y la búsqueda de interrelaciones entre ellas: las sociales, las del interprete y las teóricas; las categorías sociales son las representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos, prácticas lingüísticas y extra-lingüísticas de los actores; las categorías de quien interpreta, se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado, finalizando con las categorías teóricas, las cuales son producidas por otros autores y están relacionadas con el objeto de estudio en construcción (p. 64).

A partir de esta metodología, la investigación origina su constructo teórico desde el análisis de los datos, para lograrlo se diseñaron dos matrices, la primera propone de manera general, características que definen la interacción social como categoría principal del presente estudio: relatos del pasado de las niñas y niños, incluyendo sus proyecciones hacia el futuro. Esta matriz (anexo 3), es construida desde los primeros escritos emergentes de los datos y la confrontación teórica que se hizo simultáneamente.

Los datos provenientes de diversas fuentes se codificaron de acuerdo a los criterios categoriales propuestos, dicha codificación, en el caso del análisis sobre la interacción de las entrevistas a los niños y niñas, se hizo manualmente, pero en las situaciones de observación en el aula y entrevistas a los adultos, por el volumen de información, se codificó a través del programa Atlas TI.

Con base a la organización de los datos, en las diferentes categorías se construyeron dos documentos preliminares a manera de conclusiones generales, resumiendo lo que cada categoría exponía frente a la pregunta de indagación, luego estos datos se introdujeron en la matriz 2 (ver anexo 4), la cual sintetiza en las diferentes columnas, los aspectos generales que emergieron del análisis de entrevistas a niños y niñas, situaciones de aula, y entrevistas a padres, madres y maestras, correspondientes a las categorías sociales desde el punto de vista de los actores.

Dentro de esta organización de datos se incluyó también la columna para las categorías que propone el intérprete y los autores, con base en la lectura transversal de estos tres elementos, se sacaron unas conclusiones generales e hipótesis que dieron la estructura a cada capítulo del informe final.

CAPÍTULO IV: LA SUBJETIVIDAD DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESDE SUS INTERACCIONES SOCIALES COTIDIANAS

“Las maestras enseñan a conocer los conocimientos”.

Maira, 6 años.

Las interacciones de las niñas y los niños son diversas, construyéndose en la interrelación con sus familiares, maestras, medios de comunicación, y compañeros; principalmente estos elementos sociales son los que van dimensionando su realidad, brindándole significado a otros objetos como los físicos y abstractos de su contexto.

En este capítulo se presentan cuatro aspectos que forman parte de la cotidianidad de las niñas y niños, incidiendo de manera relevante, en la formación de sí mismos como sujetos: los lugares que habitan, niñas y niños: subjetividad e intersubjetividad, interacciones mediáticas y relaciones con los adultos. Cada uno de ellos habla desde la voz de los chicos, de una parte del universo infantil en el espacio del colegio La Concepción.

4.1 Los lugares que habito...

Los niños construyen trayectos, permitiéndoles reconocer el espacio que habitan, tales trayectos van constituyendo poco a poco las apropiaciones del espacio público, en especial la calle, la cual se configura como un espacio que hibrida esta subjetividad pública con la dimensión privada de acuerdo al significado dado por cada uno sobre ella. La esquina, el parque, la panadería, se convierten entonces, en lugares que empiezan a tener identidad propia y ser apropiados por cada sujeto. El barrio es el espacio de una relación con el otro como ser social (De Certeau, 1999, p. 11), es el lugar donde cada niño construye itinerarios y rutas.

También dentro los lugares que se habitan están aquellos del espacio privado, el cuarto, la cocina, la terraza, objetos físicos que significan algo para los niños, formando su manera de actuar en el mundo; convirtiéndose la casa durante este proceso, en la primera forma de habitar, donde las niñas y los niños construyen sus lugares de significado que van albergando en su memoria.

Para Bachelard (2.006), esta experiencia de habitar la casa constituye parte fundamental del recuerdo, ya que integra junto con este, los pensamientos y sueños del hombre, afirmando que la vida empieza encerrada, toda tibia, en el regazo de una casa (pp. 36.37). En consecuencia, se presenta en el siguiente apartado, los lugares que habitan los niños y los significados que ellos construyen a partir de la interacción con los objetos físicos y sociales de su contexto.

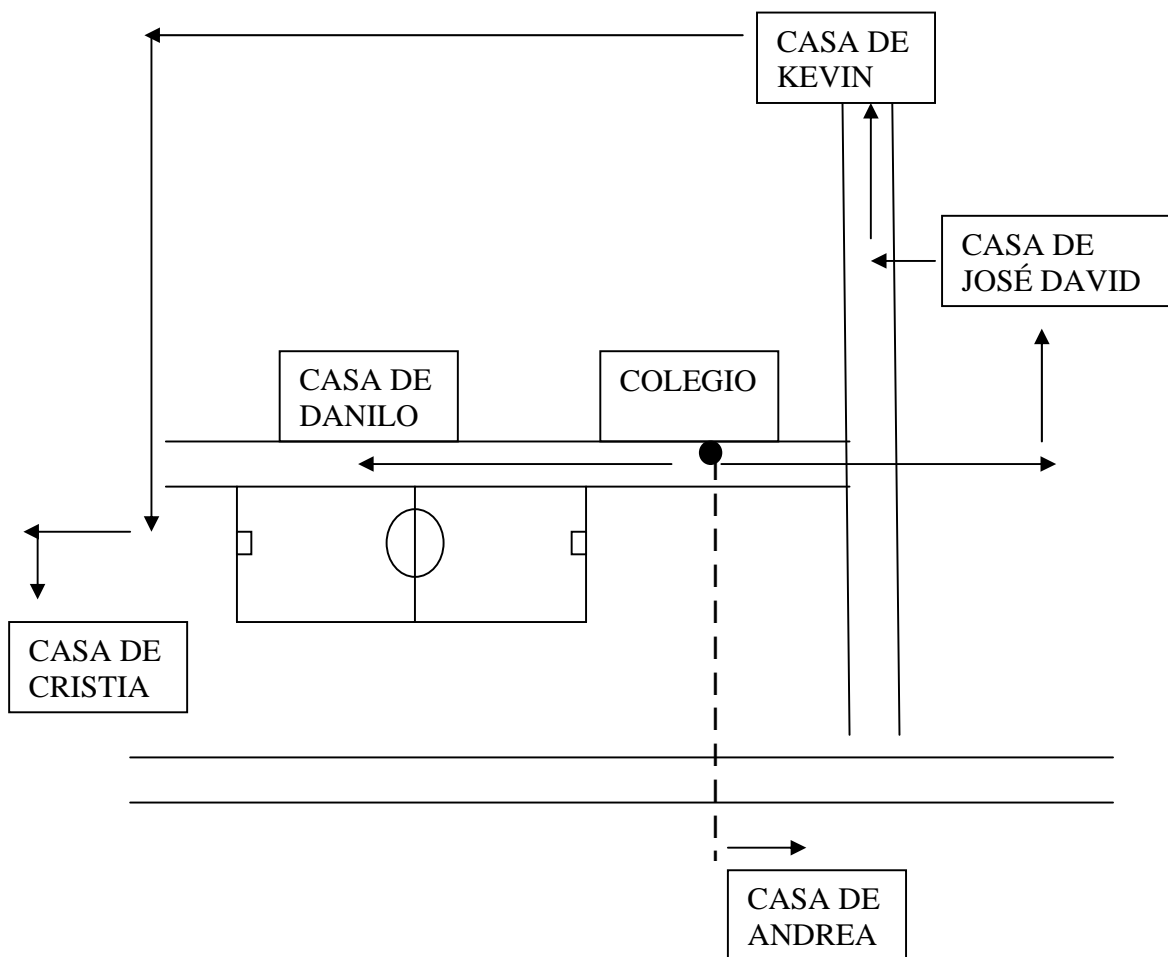
4.1.1 La casa queda derecho y allá.

Las niñas y niños ven el transcurrir del día a día, entre los espacios de su casa, las calles que circundan el colegio y su aula. *“la casa queda derecho, derecho”* y el colegio está al lado del parque. Ir a la casa y llevar a sus compañeros es uno de las situaciones que más alegría les da, el compartir con el otro y presentarse ante el otro: *Danilo estaba feliz porque iríamos a su casa, Maicol dice que “es una tienda”, queda a dos casas del colegio, llegamos y Danilo golpea, me dice que “cuando la ventana está cerrada es porque no hay nadie”, (...).*

“La casa de Andrea queda “derecho, derecho y pasando una avenida empezamos a caminar y seguimos derecho”, Daniel dice: “Profe yo vivo hacia allá, allá hay un huequito y se mete para allá”, la casa de José, queda “para allá y allá y allá” hasta que llegamos al colegio y luego “derecho, derecho” a la casa de José, “Mire tengo que ir para el colegio y ahorita le digo cuando lleguemos.

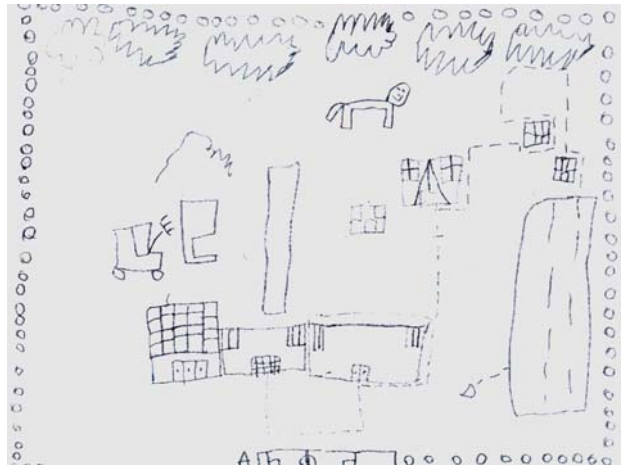
Tenemos que llegar al colegio y luego seguimos a la izquierda hacia allá”
(Notas de campo, 04-04-08).

Cada trayecto lo tienen fijo en la memoria y lo ubican utilizando palabras sencillas, como derecho, allá, huequito (refiriéndose a la entrada de una calle) teniendo como referencia el colegio, sus primeros trayectos se construyen en los pasos que habitan de la casa al colegio y del colegio a la casa, pero también ubican la cercanía a la casa de sus amigos, quedando así construida la imagen gráfica de un recorrido por el barrio:



Gráfica 2.

La gráfica 2. Es la representación de la salida con las indicaciones verbales del colectivo de las niñas y los niños antes de realizarla, posterior a la salida, en los diseños, es constante la conservación del lugar, pero no del trayecto, en algunos casos no varían mucho del diseño construido en el aula, en otros sí, como se puede ver a continuación:



Dibujo 1: Representación del mapa del recorrido (Danilo).



Dibujo 2 (Juan Esteban).

La manera de construir los trayectos en cada niño se hace de manera diferente, por lo que sus apropiaciones y operaciones sobre el espacio también no son homogéneas.

4.1.2 Entre lo público y lo privado.

La calle está llena de recuerdos que traen a la memoria de los niños experiencias significativas, personas con las que han compartido y situaciones que han vivido:

“Profe mi tía vive para allá”, señalando con la mano, “ahí mi mamá viene, es un gimnasio”, “huele a pan, en esa panadería compramos el pan”, “cuando iba por allí se soltó un perro y mordió la zorra”, “por aquí es donde le quitaron la novia a mi hermano, no ve que ella se escapó de la casa y se fue para la casa de nosotros y salió a la calle y mi hermano lo encontraron y empezaron a pelear, ella y mi hermano y a mi hermano le totieron la nariz”. También es el lugar de los comentarios de las acciones realizadas en el pasado: “sabe a donde fui a viajar a Medellín y a Puerto Perales, allá vive una tía mía y en Puerto Perales vive un tío mío”.

Los olores, las casas, las calles que se pasan traen a la memoria de los niños (as) la imagen de sus familiares y amigos. La calle es el espacio para abrazar, para romper las filas que se acostumbran en la escuela e irse muy juntito al otro. Cada niño construye su ruta y se apropia de ella, en este momento la calle no tiene un número o un nombre sino que es “donde queda la casa de”...es “mi calle” apropiada en el caminar por ella y las huellas que han dejado dichos pasos.

También la calle, lleva al niño y a la niña a su espacio privado donde están sus objetos más preciados, la cama, el televisor y los animales, cada casa es un mundo y construye en ellos una manera de habitar y de relacionarse¹³:

¹³ Algunas fotos fueron tomadas por los mismos niños, la cámara les gustaba mucho y querían sacarle muchas fotos a su casa.





Las niñas y los niños comparten el mismo cuarto con sus padres, pero en el caso de Andrea, ella duerme con su hermana. El cuarto es el lugar que más les gusta de la casa (porque en la gran mayoría de casos no hay más espacio) y uno de los objetos preferidos es la cama, posiblemente porque sea el único espacio privado que tienen para sí. Los juguetes en sus vidas no aparecen tanto como los animales, en cada casa había uno o varios: la paloma, el perro, la vaca, las gallinas, elementos físicos de la naturaleza que aparecen constantemente en los gustos de los chicos: *“en la casa hay una gallina, preguntan ¿cómo se llama? Lola, y les da risa”*.

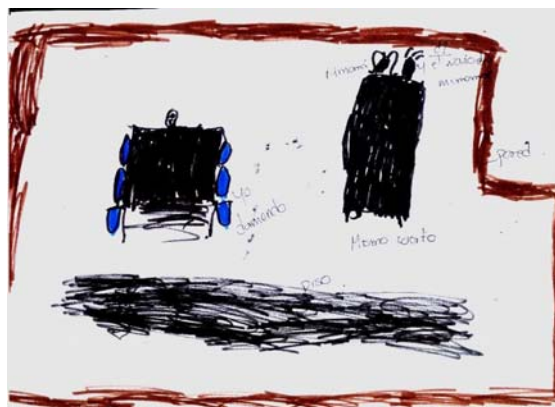
La casa, como *lugar de ensueño*, configura en los niños la manera de relacionarse con los otros, el espacio permite el desarrollo de su movilidad o quietud, en el caso de Sneider, Kevin y Cristian, hubo mayor posibilidad de juego, por que el espacio de la terraza, el cuarto o la finca transmite una sensación de apertura que las niñas y niños percibieron, actuando acorde a lo que sienten. Por el contrario, en espacios como la casa de Andrea y José David, los lugares se encontraban cerrados o muy pequeños, por lo que ellos, desde su iniciativa, orientaron su acción a observar.

La relación con los objetos que se poseen presenta el deseo de los niños de querer mostrarlos y hacerlos visibles ante los otros, aparece también el gusto por lo estético y bonito: *“mi casa es más bonita que esta”* dice Cristian. El

DVD, el TV y los juguetes, son centros de atención para invitar a jugar y posicionarse como “amigo” frente al otro.



La cama como el objeto que más les gusta



El cuarto generalmente se comparte con los papás

4.1.3 Actitudes.

Algunos niños (as) se muestran tímidos y un poco callados cuando los compañeros los visitan, sin embargo, en el caso de Cristian, tan pronto llegan les dice: “*limpiensen los pies, uish, no se limpian los pies*”, (sic) y los niños empiezan a limpiarse todos los pies en el tapete.

La interacción de los niños y niñas con los compañeros cambia del espacio cotidiano del aula al de su casa, siendo la timidez y la espontaneidad diferentes de acuerdo al lugar en que se encuentren, por ejemplo, a veces en el colegio no se habla o participa mucho, pero en la casa si, o por el contrario, en

el colegio se es muy participativo, pero en la casa hay temores. El tomar esta actitud tiene una clara incidencia en la relación con los padres, madres y la apertura que ellos les hayan dado a los niños para invitar a sus compañeros:

“Se acerca la maestra y golpea, pero no abren”, “cuando llegamos a la casa de Andrea la Prof. saluda a la mamá y los niños también”, “Kevin saluda de beso al papá y los niños dicen buenos días”, sin embargo, cuando los padres no están los niños actúan más espontáneamente: “miren los pajaritos ...yo duermo aquí , aquí duermo, (busca el control del televisor y pone una película) esa es la película de Superman... no, es la de la Tierra de los Dinosaurios... tengo tres películas de Dragón Ball Z, una de Frazer, La Saga... todos los niños se despiden gritando ¡gracias, gracias!”

4.1.4 El Barrio es Bogotá.

La noción de barrio no es muy clara para todos, algunos dicen que el barrio es Bogotá pero otros si ubican el nombre de su barrio: La Concepción, aunque no es una tendencia generalizada, por lo tanto, las ideas de barrio, ciudad y país no son aún muy claras, solamente se saben el nombre y los asocian con lugares divertidos porque allí hay piscina y peces (cuando van al río). Estos otros lugares que comparten los niños son los que más felicidad les traen cuando salen a vacaciones ya que se van para la casa de sus abuelitos: Ibagué, Boyacá, Melgar.



Dibujos 3: Representaciones de los lugares que más les gustan.

De manera particular, el espacio más significativo en el colegio es el parque, ya que allí juegan. En general, no hacen mención a su colegio, el cual se hibrida entre el espacio público de la calle y el espacio privado de la institución; las niñas y los niños constantemente van de un lugar a otro manejando el espacio de la calle como parte de su colegio. En el parque juegan, corren, se divierten mucho, en el aula están quietos, callados, en silencio cuando la maestra habla, o realizando las actividades, algunas de éstas no son en el aula, sino en la terraza del edificio donde funcionan las instalaciones educativas.



El parque

El aula

4.2 Subjetividad e Intersubjetividad.

“Las niñas y los niños hablan en plural.”

4.2.1 El significado se construye en la interacción con los objetos.

En la interacción de las niñas y los niños los objetos físicos y sociales tienen un papel relevante ya que por medio de ellos construyen el significado de las cosas, generando ideas propositivas que se materializan principalmente a través de los juegos. Para los niños y niñas, los objetos físicos que tienen mayor importancia son, en primera instancia la cama, que ya se mencionó antes como elemento fundamental de su privacidad, el televisor, los animales y

el computador. No todos los niños (a) tienen computador así que priorizan la interacción con la TV, apareciendo en sus relatos, con poca frecuencia, los juguetes.

Los usos que dan a estos elementos son diversos y variados, por ejemplo el computador en casa es empleado como elemento de goce y esparcimiento a través de los juegos que tiene incorporados, también es un elemento para aprender y enseñarle a los otros:

“Juega un juego de Peter Pan, claro que no lo dejamos jugar mucho en la semana, como unas dos veces, pero él es encantado y le enseña lo que tiene al primito, a los amiguitos que llegan. Él es muy juicioso y él aprende de pronto, mejor que la mamá, por que él le enseña algo y él, de una las coge, entonces a uno le da como ánimo de que siga y siga aprendiendo, y meterle muchas cosas en la cabecita”(mamá).

“ ... lo que pasa es que en el juego como que se presta a descubrir muchas cosas, tanto así que y empecé a jugarlo y ahoritica llego y los miro a ellos y han descubierto dentro del juego, tantas cosas que ni yo mismo sabia que existían, entonces eso les ayuda a ellos mismos a explorar” (papá). En el caso de otros elementos como el TV, también son manejados por los niños con mucha destreza frente a los adultos.

Por otro lado, la interacción con el computador se da en el espacio del colegio, aunque su uso es diferente y está orientado hacia el aprendizaje de los programas del mismo, en dicho espacio deben compartir el computador con sus compañeros, generando en algunas ocasiones, discusiones entre ellos.

Con frecuencia buscan la mediación de otro niño (a) que ya sabe manejarlo para apoyarse en él y que éste les enseñe: *“Ya es hora de partir, se dirigen a la sala de informática, en ella se ubican en los computadores por equipos, a pesar de ello, dicen “no me deja ver” “no me deja cogerlo” “ella solo lo ha cogido”, todos tienen una oportunidad para trabajar en éste, sin embargo, se apoyan más con aquellos que ya han manejado un computador porque en su*

casa lo tienen y cuando ven que uno se equivoca llaman al niño o la niña que lo puede arreglar..... Están muy pendientes de todo lo que Katherine les muestra que pueden hacer y hacen expresiones como “uyyy que chévere” “tan bonito”.

Por lo demás, el tiempo se termina y deben volver al salón, todos quieren ser los que apaguen el computador y no quieren salir pues habían empezado a ver unos juegos”.

Los elementos de la naturaleza son otra forma de relacionarse con el mundo, como los animales, con quienes se comparten los espacios de juego y desarrollan habilidades frente a los otros niños:

S: Mire a Recuerdos, tómele una foto a Recuerdos, ella no muerde.

D: Esto acá, ¿qué es?

S: Un lago... no hay nada... una vaca y ahorita, las saco a ordeñar...

D: Sneider y tú sabes desamarrar esos lazos y todo

S: Mi primita no sabe... mi primita amarra y dice no sé... mire por acá y póngale una cámara (me muestra las vacas).

Cada animal, como objeto físico, tiene en sí una identidad asignada por el niño, cada uno genera en él un sentimiento específico de acuerdo a la manera como se dé la interacción:

D: ¿ y esas como se llaman?

S: la negra que está allá... gata... la que está allá, muñeca, la que está acá patepalo, la pinta, la paloma y el toro... Mírelos por acá... la mía es la que está allá... estoy triste porque se robaron mi yegüita.

También en la interacción con los animales, surgen anécdotas para contar y presentar al otro sus pensamientos: *“Profe mire que mi perro mordió a un niño... a un niño lo mordió y hubo una pelea y hubo un pitbul... ah...no... mi perro es grandote y tiene seis años igual que yo”.*

Como se puede ver, las mascotas de los niños son diferentes a los tradicionales perros y gatos; las gallinas, las palomas, los loros, el caballo y la vaca también se cuentan dentro de este grupo. En general, dentro de su cotidianidad, dan usos diversos a los objetos que tienen a su alrededor, en

especial, con los objetos físicos. El juego siempre es constante, pero de manera creativa y propositiva desarrollan alternativas de uso, una carreta abandonada se convierte en la zorra imaginaria, el perro ya no es perro, sino un caballo que galopa por diferentes lados.

En su salón de clases, constantemente juegan, combinando las indicaciones de la maestra con sus ideas hasta cuando se les indica que centren su atención, sin embargo, ellos vuelven a sus juegos mientras realizan las actividades, en éste se hacen evidentes sus gustos e identidades y lo que piensan respecto a los otros:

Maestra: Por favor, si yo le entrego dos bolitas de plastilina, cuando mi profe las recoja tengo que entregarles otra vez dos bolitas, entendido, bueno.

Niño: ¡Ah! No puedo revolverla.

Niño: Voy a hacer dos culebritas, una chiquita, una grande, una mediana.

Maestra: ¿Quién falta?

Niños: Alejandra.

Niña: ¡Ay! Tan bonito lo que está haciendo la profe, una flor, una nube.

Niño: Voy a hacer un muñequito, y no lo voy a hacer con azul por que a mi no me gusta el azul, porque soy de Santa Fe.

Niño: Yo voy a hacer un muñequito de nieve... ve ya le hice los pies.

Niña: Hice una cafetera.

Maestra: Escuchemos lo que vamos a hacer, por el momento cada quien va hacer lo que quiera, que yo ya paso por los puestos a ver que niño está trabajando...

Niño: No, yo no me voy a copiar.

Niña: Hice un caracol bien grande (sonido en el fondo imitando a un avión).

Maestra: Voy llamando lista y vamos diciendo presente... José David.

Niño: Presente...

En el aula, la instrucción y la repetición de ésta, se combinan con la creatividad y la fantasía, también emergen sensaciones que dan a los niños ideas de cómo son las cosas que los rodean:

Niño: ¡Uy! Está redura esa plastilina, está grande.

Niño: Que así no se haga dice la profesora, que así no, mire así.

Niña: Tengo frío, mi profe dejo todo el día este cosito

N: mire mi so, mire, grande, mediano, pequeño.

Niño: Ahora toca hacerlo más grande.

Niño: Un cohete (sonido).

La competitividad, es otro elemento que en la interacción con los objetos se hace presente:

N: Esta es la más grande de todas... ésta va a ser la más grande de todas... ésta si es la más grandotota de toda la plastilina....éste es el balón, no como los otros que hacen como cinco balones.

Una actividad cotidiana de aula se convierte en una oportunidad para proponer ideas y jugar, sobre todo en el caso de los niños (varones) la competitividad y el tener el poder frente al objeto es más evidente, por ejemplo, en el espacio de la visita a una de las casas se observa como en el control del televisor y del computador los niños quieren estar presentes, condicionando al otro para su uso, así mismo pasa con los elementos escolares:

“N: ¿Me presta el rojo? ...

N2: Ole ¿Me presta el rojo? ... Ole ¿me lo presta? Que voy a pintar esto.

N3: Pero, ¿quién es el que quiere rojo primero?

N: Yo.

N3: El que alce primero la mano.

N: Yo.

N3: Bájela... el que me pase cuando yo diga, ya, ese es el ganador... ¡ya!... se demoró... ¡ya!... ahora... yujuuuu “.

En la interacción con los objetos físicos, las niñas y niños tienen actitudes de descubrimiento, sorpresa, competencia, y en su manipulación, mezclan la realidad con la fantasía, transformando los usos para los cuales están destinados en múltiples variaciones de lo que se puede hacer con ellos a través del juego, de esta manera, las ideas surgen espontáneamente en la interacción con los objetos o cuando se juega con ellos.

Sin embargo, no es así con los objetos abstractos inmersos en el pensamiento de los otros actores sociales con quienes comparten los niños y niñas. Este tipo de objetos, representados en este caso, por las ideas nacionales y los símbolos patrios, aún no tienen significado en la vida de los niños (as), ellos toman una actitud frente a lo que se les exige que deben hacer, pero sin conciencia sobre el acto, es decir, repiten sin saber porqué, en especial, cuando se canta el himno nacional, se hace juramento a la bandera o se vota por el personero.

4.2.2 Las niñas y los niños viven el tiempo presente.

En el proceso de construcción de la subjetividad la relación con el tiempo juega un papel relevante, ya que es en el tiempo se constituyen las experiencias que van teniendo los diferentes actores en el transcurrir de sus vidas, en el caso de los niños pequeños, la relación con el tiempo aún es difusa, confunden nociones de pasado con futuro en sus expresiones verbales, no visualizando el futuro con facilidad, sin embargo se evidencian algunos aspectos del pasado mediante el recuerdo, proyectándose el futuro desde las acciones que realizan en el presente cuando se hacen asociaciones a través de preguntas, pero la principal característica es que viven el tiempo *en presente*.

Los recuerdos de los niños y niñas son evocados en algunas ocasiones desde la pregunta que hace el adulto o cuando se motivan a través de la imagen pero surgen de manera espontánea cuando interactúan con objetos directos o similares que les hacen recordar algo.

Como se mencionó anteriormente, la calle facilita el recuerdo en los niños de manera espontánea, son muchos los objetos que en el paso por ella van significando y construyendo imágenes del mundo que les rodea, más, que a través del álbum de fotos, por ejemplo. En primer lugar, porque no todos tienen fotos y en segundo lugar, porque el recuerdo no puede ser transmitido desde la experiencia de quien tomó la foto al niño.

La interacción cara a cara es el hecho significativo que sedimenta en la memoria de los niños los momentos importantes de sus vidas, desde la cual apropian la imagen de sí mismo y del otro. En este sentido, cuando los niños y las niñas evocan el recuerdo a través de la fotografía se refieren con frecuencia a las personas que están, a hechos como el bautizo o el grado de preescolar, pero no a la situación general que allí se representa:

“Profe mira, yo cuando estaba bebé, una mujer, estaba acá íbamos a comer, no me acuerdo donde estaba, ¡ay! vea yo aquí, ese es el que me pega, vea mi mami tiene un novio y ese es, mi papi está en el cielo, lo mataron, esta es mi abuelita, mire a Johana, mi tía, yo tengo otra tía que tiene once años, ya tengo seis y ella ya cumplió los once, esos son... mi tío... son gemelos, pero yo tengo solo gemelo de mi tío, ahí unos amigos míos ellos me prestan carros, vea a mi papá que está en el cielo, vea a mi mamá cuando estaba pequeñita, vea a Peter, vea a mi mamá, vea a yo, vea a mi mamá con un bebé...”

“Da: Este soy yo cuando me gradué del jardín, mi abuela, éste, mi hermano que vive en esta parte, este es el tío de mi papi, a veces me llevan a la casa de él...esta era mi mami cuando estaba más pequeña un poquito pequeña, éste soy yo y aquí está Miguel... no conozco aquí, y esta es mi mami cuando me tenía en la barriga.

D: ¿Cuándo hiciste el álbum?

Da: Hoy, pero lo hice con cartulina

D: ¿No tenías organizadas las fotos?

Da: no. D: ¿Con quién lo hiciste?

Da: Con mi mami”.

A través del álbum familiar las niñas y los niños construyen su historia de vida, van tipificando las situaciones y las personas con las que tienen contacto, “él es el que me pega”, ya es una característica asignada a alguien por sus acciones. En el relato aparecen también elementos como la identificación de su historia de vida desde que estaban “en la barriga”, el embarazo, tanto en los papás como en los niños(as), sean o no deseados, marca una experiencia importante en la memoria de sus vidas:

“Acá era mi mamá cuando estaba flaca y yo estaba en la barriga, ésta es mi tía y ésta es Daniela, acá es cuando yo iba creciendo y acá mi mamá, acá cuando fui a la piscina y no me acuerdo quienes son ellos, éste es mi papá, acá estaba mi mami esperando a mí”.

“Acá era cuando yo era bebé y aquí es cuando mi abuelita me alzó, aquí es cuando mi mami me estaba poniendo el pañal, mi mamá no quería que me pusiera los pantalones y aquí me iba a tomar una foto, y aquí cuando yo estaba jugando sólo y aquí cuando estaba en la cuna jugando con mis vaquitas”.

También los niños, asocian en el recuerdo a las personas según el paisaje, evocando la acción que estaban realizando, aunque con más frecuencia se refieren a las personas familiares o amigos cercanos. Los lugares donde han ido de viaje son los que tienen más presente: *“Aquí estamos en Cartagena.... aquí cuando estábamos en el Huila, ahora cuando tenía cinco y aquí estaba mi tío, mi tía, mi abuelita y mi tío. Aquí estamos en una piscina, aquí me tomaron una foto con flotador, pero después me lo quitaron y no me la tomaron porque me hundí un poquito”.*

“Aquí con mi tío que estaba en la Armada. Aquí está mi papi, y aquí está mi tía poniéndome cuidado y aquí mi mami mi papi, mi papi cuando yo estaba grande, acá cuando y estaba montado con mi mami y mi tío, aquí estaba con mi papi y yo, y a allá estaba Carlos. Niño: ¿y ésta quien era? mi mami, y aquí

estaba yo pasando...se me acabó, y aquí están mis amigos... aquí estamos, mi mami con mi tía, con mi tío, con unos amigos, ese no es nada mío, él es novio de mi tía, yo soy, Miller y aquí está mi tía y yo, aquí estamos una familia feliz”.

La imagen evoca también los sentimientos, temores y gustos de los niños:

Niño: *“... aquí estaba solo... ¡uy! sólo que miedo...”.*

A: *Acá, yo de reina.*

D: *Tú estabas de niña Bogotá.*

A: *Si... es que ya no hay plata, pero yo me quiero colocar allá porque es muy divertido.*

D: *¿Y que hacen allá?*

A: *Allá van hombres y mujeres y nosotras desfilamos... pero ese vestido está más bonito, todavía lo tengo en la casa.*

Tanto en los recuerdos que tienen los niños y niñas, como en la proyección del futuro, los adultos, en especial los tíos, padres y madres, inciden en la construcción de momentos significativos: *“yo me imagino que estoy como tío y estoy en el ejercito porque el ejercito salva muchas vidas”.*

La relación con el futuro no es tan clara como cuando aparecen los recuerdos pues las niñas y los niños no identifican el futuro como tal, sino que se hace necesario hacer referencia a éste a través de frases como: *“cuando tengas la altura de...”* o *“cuando seas más grande”*, ahora bien aunque no lo identifiquen desde el significado que tiene, en lo cotidiano de sus interacciones hay referencia a él.

Entre sus sueños se mezcla la realidad con la fantasía, en algunos momentos se hace alusión al futuro desde el presente, en otros a aspectos, a partir de lo que les gustaría realizar o desde la influencia de los medios: *“cuando mi papá tenga mucha plata y haga la empresa, vamos a tener animales”, “en dos meses me voy para Bucaramanga”, “quiero ser mesero”, “me gustaría manejar helicóptero”, “cuando grande voy a reparar remolinos”, “estar en el ejercito y tener una metralleta”, “disfrazarme de Antonella como la de patito feo”, “ser profesora”, “yo soy Superman y estoy salvando a todo el universo...”*

En la proyección que hacen los niños emerge el deseo de “ser otro” de acuerdo a un estereotipo construido ya sea por los adultos o por los medios. En la primera situación la imagen de formar parte del ejército, porque salva muchas vidas, representa el deseo del niño de ser héroe y tener fuerza, poder. A partir de los medios, los estereotipos se construyen dentro de los parámetros de ser “bonita”, “fea”, modelar, ser la “reina”.

4.2.3 Estrategias comunicativas.

Las niñas y niños dentro de su cotidianidad establecen diferentes “maneras de hacer”, comprendiendo estas cómo las prácticas u operaciones mediante las cuales, los usuarios se reapropian del espacio (De Certau, 2000, p. XLLV) en el que interactúan. Frente a diversas circunstancias se observa cómo construyen estrategias para mantener la interacción o por el contrario evitarla, la intencionalidad de la acción se hace presente en ellas permitiendo ver el nivel de conciencia sobre sí mismo y sobre la interpretación que se hace del acto del otro con el que se encuentren.

De esta manera, el silencio, la evasión la queja, algunos gestos no verbales y la fantasía se convierten en maneras de hacer llamados a la atención del otro o manifestaciones de incomodidad o agrado.

4.2.3.1 El silencio.

Las niñas y niños emplean el silencio cuando se sienten tristes o inconformes por algo, también cuando no saben qué responder porque no interpretan el gesto del otro: “*expresa timidez, se queda callado y no responde*”, “*hace el gesto que está pensando y se queda callado*”. El silencio se relaciona con la autoridad que ejerce el adulto sobre el niño o la de algún compañero, es una manera de aceptar o rechazar la voluntad del otro, es un ejercicio de poder

que puede darse desde el sometimiento del niño o desde el incidir de él en la acción de los otros:

“Jhon estaba muy retraído, no trabajaba, no hablaba, estaba callado y copiaba lento, cuando Katherine le pregunto si tenia algo, si estaba triste o le ocurría algo él no le contestaba ni una palabra. Fue una actitud muy extraña porque casi siempre él está listo y a pesar que Danilo le decía: “Jhon, apúrele para que vayamos al parque” o “Jhon copie rápido y yo lo espero”, él parecía como si no escuchase a nadie.”

El silencio es la alusión al buen comportamiento, un niño o una niña juiciosos son callados, la actividad pedagógica se hace en silencio: *“Boquitas cerradas, manos trabajadoras (los niños se callan)”*. En la interacción con el adulto se observa la influencia de éste en la acción del niño: *“Crece el desorden en el salón, entonces Aminta hace comentarios como “Lorena es boba”, “Jerson está de tonto”...algunos se ríen y a los que les llama la atención se quedan callados.”*

4.2.3.1 Gestos no verbales, evasión y queja.

Estas prácticas de los niños tienen relación con la expresión del disgusto, el desagrado, desacato a las normas, también se fundamentan para llamar la atención del otro sobre sí mismo para mantener una interacción, convirtiéndose el cuerpo en este espacio, en un objeto de comunicación para dar a conocer lo que se siente y piensa.

La manera de expresar el disgusto ante algo es haciendo movimientos con el cuerpo que generalmente irritan a la otra persona ya sea otro niño (a) o un adulto: *“ha tomado la actitud que cuando se le dice algo, levanta los hombros y saca la lengua a sus maestras”, hace así como mala cara y dice no... no hace pataleta ni nada sino que dice que no y que no”, “alza continuamente los hombros”.*

El cuerpo también se hace relevante cuando los niños y las niñas quieren mostrar lo que les ha sucedido en él: *“Profe, mire que mi hermano pequeñito me hizo caer y mire, me pegué, señala y muestra un morado en su pierna. También él tiene una uña partida, levantada pasa a las mesas mostrando a los demás niños, la reacción de varios es a tocarle y otros, se estremecen”*. Otra prácticas en relación con el cuerpo, es la evasión, la cual se observó cuando los niños esconden su rostro detrás de algún objeto o con su cabello, evitando mantener el contacto cara a cara con quienes les rodean.

En la interacción verbal, La queja es la acción intencional más constante por parte de los niños para llamar la atención del otro, con frecuencia comentan lo que le han hecho sus compañeros y esperan que el adulto tome medidas al respecto, sino se hace insisten hasta que pierden el interés: *“José David, está en la rampa, “el de camisa blanca, nos está mojando”, “Jhon me dijo que era una vieja chancluda”*. Niña: *“Profe yo quiero montar en el columpio y no me dejan”*. Profe: *“Pues habla con ellos”*. Niña: *“ya les dije”*. Profe: *“Entonces insísteles”*, y la niña se va.

La relación que establecen entre niños está mediada por la queja y aunque se acude al adulto, éste por lo general no interfiere: *“Profe, mire que Sebastián está que me da patadas”*, y Sebastián responde: *“Mentirosa”*, *“profe, mire que otra vez Luisa está que me pega”*, la maestra la mira y no le dice nada, sin embargo, en otros momentos el adulto avala la acción del niño para que se justifique ante los compañeros. *Forman la fila, pero Ismael dice: “Profe, Sneider me pegó” y la profesora le dice: “Hazle lo mismo papito, te doy permiso”*.

4.2.3.2 La Fantasía.

La fantasía es un recurso al que acuden los niños y niñas para explicar acontecimientos que suceden a su alrededor y del cual, no tienen mucha información, también éste aparece en la narración de “chistes” cuando no se los saben. Es la justificación para mantener la interacción con el otro y no romperla

abruptamente.: *“Pablo escobar era un narcotraficante que le dijo a la mamá que le hiciera unos bolsillos por dentro y se metía droga y él llevaba por allá a Estados Unidos”.*

Los niños combinan la fantasía con la realidad a partir de las interpretaciones que hacen sobre lo que otros actores les dicen, o de las significaciones que han construido en el espacio de interacción que comparten con ellos:

DF: “La guerrilla se quiere pasar aquí, a este mundo a pelear y el ejercito quiere que se queden allá”.

D: “O sea, la guerrilla está en otro mundo”.

DF: Si.

D: ¿Y cuál es nuestro mundo?

DF: Aquí en Bogotá y si la guerrilla se pasa aquí, nos mata y toca que el ejercito se venga acá y entonces, mata a todos y ellos quedan solos.

Como se puede ver, el mundo es Bogotá, tal y como se comentó en el apartado donde se abordó el tema del barrio, las nociones de espacio aún no están muy claras en las representaciones que hacen los niños, ya que los actores pertenecen a mundos diferentes, mundos que en la idea, construye el niño, se encuentran en lucha por lo que manifiesta un deseo de protección.

Se podría pensar que estos imaginarios corresponden a ideas que se han escuchado a través de la interacción mediática, pero no siempre es así, la influencia de los actores sociales tiene una gran relevancia cuando estos comparten momentos importantes de la infancia de los niños, en este caso, el tío del chico está en el ejercito y por eso él sueña ser como él, aunque él mismo no reconozca el surgimiento de sus propias ideas:

D: ¿Y eso quien te lo ha dicho?

DF: Yo.

D. ¿Y por qué me dices eso?

DF: Por que lo tienes que saber.

D: ¿Lo has escuchado en noticias, lo has visto?

DF: No.

D: ¿De dónde sacas eso D.F. (se toca la cabeza señalando).

D: ¿Lo pensaste?

DF: Si.

D: ¿Tú crees eso que hay que matar a toda la guerrilla para que no se meta a nuestro mundo?

DF: Si.

D: ¿Te da miedo?

DF: Si... y dañan nuestro mundo.

D: ¿Y nuestro mundo es Bogotá?

DF: Si.

D: ¿O sea que fuera de Bogotá es el mundo de la guerrilla, es otro mundo?

DF: Si.

Los niños acuden también a la fantasía en momentos jocosos cuando trabajan en sus actividades cotidianas del aula y conversan entre ellos, los chistes son narraciones que disfrutan mucho, generando competencia en el espacio de interacción, pues escuchan con más atención al que se sepa un chiste y los haga reír, cuando no sucede así, quien se encuentra en el papel de narrador se enfrenta a una situación incomoda y de presión porque no responde las expectativas del grupo, en estos casos acuden a la fantasía para inventar finales o agregar personajes:

“Había una vez un niño que le dijo Señor, señor me vende una lorita, una lorita que sea más decente, entonces le dio la lorita que era más grosera, la lorita era toda grosera, empezó nueva casa, nueva casa, entonces la llevó, a que entonces dijo, la metió al horno micro-ondas, micro-ondas y dijo, calor, calor, calor, entonces dijo, mejor la meto debajo del colchón y dijo, en el colchón hay polvo, en el colchón hay polvo, entonces la sacó y dijo, esta lorita no me hace caso, entonces la metió entre el agua y dijo, me baño con agua y jabón, con agua y jabón, entonces la sacó y la metió al congelador, y la lorita se metió y decía, dulce navidad, dulce navidad, lorita hágame caso, entonces llegó y la metió dentro del chifonier y dijo, me roban, me roban, entonces la sacó y la

metió en la calle y estaba volando y todos los días llegaba y decía, hay calor y frío y déjeme abrir, yo entro yo entro ... y ya”.

4.2.4 Intersubjetividad.

La cotidianidad de los niños y niñas es intersubjetiva, constantemente están relacionándose con las otras personas, a no ser que haya alguna anomalía en el comportamiento (caso de Dennis) y no quieran involucrarse, la intersubjetividad está en todos los momentos mencionados anteriormente sin embargo, hay algunas características emergentes que forman parte de la relación de los niños con sus semejantes.

Aunque este estudio no hizo énfasis en la diferenciación de roles entre los niños y las niñas, si fue evidente como los niños actúan de manera más competitiva en la proposición de juegos para sus compañeros y cómo es más relevante para ellos, el mostrar los elementos adquisitivos como el atari y las películas que tienen, mientras que las niñas actúan más desde acciones de cooperación y ayuda, desde intereses centrados en las telenovelas o en la música. En este último aspecto, los niños prefieren jugar que bailar y se cansan de ver a las niñas cantando o bailando siempre lo mismo.

Las actividades de colaboración surgen principalmente en los procesos de construcción de la lengua escrita, en la construcción de los conceptos, los niños se enfrenta a dos métodos, uno el que lleva la maestra titular y otro el que propone la maestra en formación (estudiante UPN), frente a los cambios planteados entre estos dos actores, ellos acuden a sus compañeros para ayudarse y entender lo que cada maestra espera que hagan:

C: Escribe tu nombre.

Na: Yo no se escribir.

C: Si, todos escriben su nombre.

N: ¿Cómo se escribe rodillas?

N2: Profe, ¿ahí que dice?

N3: Profe, mira me untaron.

Na: Así se llaman las divinas, ¿qué sigue?

Na2: (escribiendo) Hay no me cabio, no me cabió.

Na: Las d-i-v-i-n-a-s- no me alcanzó, yo también la hice más pequeñitas.

N: Mire la mía.

Na: La a... yo ya se leer con todas las letras ahora mi nombre... Carolay... usted se tiene que escribir Laura...

Na2: Ahí dice laura.

Dentro de las situaciones de colaboración en el proceso de escritura, en un objeto abstracto construido por la cultura, las niñas se dictan las letras que saben y se exigen entre ellas realizar la actividad que ha propuesto la maestra, mientras trabajan realizan comentarios sobre las sensaciones que les produce el ambiente físico o la interacción con el otro:

Na: Sigue la i.

Na2: No, yo ya sé, sigue la gue.

Na: A ver como es, hágale.

Na2: No, yo no le voy a enseñar (gritos).

N: ¡Ay! Esa china me pintó la cara. Na: No, la hoja se voltió hacia allá.

Na2: Las hojas se voltean...

.Na: ¡Ay! El sol está al lado mío.

Na2: ¿Qué?

Na: El sol...

En el proceso escritural, se observan también sus intereses y los gustos de la música que escuchan, la cual, generalmente no está asociada con canciones infantiles sino con las canciones orientadas para un público mayor:

Na: Re...gue gue...ton... ton. ¿Cuál es la to?

Na2: Ya se cual es.

Na:¿ La to?¿ la to?

Na2: Reguetón.

Na: Hagamos la o, yo hago la .

Na3: ¿Cuál es la di? La i porque la di empieza por la i.

Na: ¡Ah! O sea que la a y la to.

Na2: Igualita a la mía, haga la to, reguetón, rererere... la gue... ton.

Na: Este poquito se escribe también lo mismo.

Na: Roro... di... llas ¿dónde está la ro?

Na: Aquí dice R- I - A (piensa) ahí no dice rodillas ¿si o no?

Las niñas se corrigen mutuamente cuando se equivocan aceptando el error como una posibilidad:

Na: Mire, patito se escribe a- i – to- o, la o, patito, entonces hágala o, vuelva a hacer la o, esa... esa... esa, hágale el palito ¡ay! se la tiró, déjela así.

Na2: Pero qué importa.

Na3: Si eso, que importa.

Na: Bueno, esa es la de papá, sigue la o.

Na2: Esta es la o.

Na: No la c, la o, es ésta.

Cuando se encuentran en interacción con el adulto, las niñas y los niños continúan los procesos de colaboración, sin embargo, estos son afectados por las intervenciones que hace la maestra, también los diálogos empiezan a decirse con más frecuencia a una sola voz con base en preguntas y respuestas:

Maestra: Si ya terminan la de la lluvia, oigan bien, la lluvia, hay un pollito, ¿qué comen los pollitos?

Niños: Maaaíz (en coro).

Niño: Con el lápiz le voy a hacer al pollito mucho, mucho maíz,

Maestra: Pero maíz pequeñito, porque si le llegan a hacer el maíz muy grande ¿qué le pasa?

Niños: Se ahooooga ...

Niño: ¿Ahí es donde toca hacerle el maíz?

Catherine: Si...

Niña: Déjeme ver esa, le falta un maíz.

Maestra: Boca cerrada, manos trabajadoras, Bolitas, Sneider boca cerrada. Niña: Después de la tarea del pollito tenemos que hacer ésta.

Niña2: No, después la de las rayas.

Na: Primero, tenemos que hacer la de las olas primero y luego si, la de las rayas, este es maíz y este es un huevo que sacó la gallina.

Na2: Toca hacer esa, luego pasamos a las rayas, luego a esa.

Na: No, primero la del pollito y luego de la del pollito, las bolitas y luego las rayas.

Na2: ¡Ay! Ya.

Maestra: Aquí hay niños trabajadores, aquí no hay de pre-escolar... más, más, toda la hoja es de eso pequeño, hay niños que lo hacen muy grande y el pobre pollito se va a...

Niños: Ahogar...

Niña: ¿alo a quien necesita?

Niña2: a Sandra

Niña: Ya se la paso...

Niña2: Alo, alo ¿Con quien hablo?... No le escucho.

Niña: Era tu mamá.

Otro aspecto relevante en la intersubjetividad, es la intencionalidad de la acción de las niñas y niños, que con frecuencia aparece en la queja, pero también en las actitudes hacia los adultos y otros niños. Ellos comprenden qué actitud deben tomar y cómo deben actuar cuando están con un compañero, el adulto o sus padres. Por ejemplo, reconocen que cuando están con la maestra en formación, hay más confianza, porque ella “es buena”, preguntan más y hablan, mientras que con su maestra titular, generalmente, se dedican a hacer la tarea que les indica, reconociendo que es “por su bien” y porque están aprendiendo a escribir y leer.

En este marco de relaciones, las niñas y los niños van construyendo al otro y la imagen de sí mismos, en este sentido, las tipificaciones en torno a sus maestras, se dan de acuerdo a la manera como ellas se dirigen a los niños (as)

y lo que hacen con cada una; en el caso de los padres, con frecuencia se representan como a quienes se acude para pedir ayuda o cuando es necesario obtener algo.

Los niños y las niñas ven a su maestra grande *“brabuchenta”*, *“ella manda y la que manda en el colegio es la directora”*, la reconocen principalmente por como se dirige a ellos: *“me grita porque no hice la tarea”*, *“algunas veces nos regaña”*, algunos reconocen que lo que ella les enseña es para su bien: *“Nos enseñan a leer, a hacer restas y sumas, a conocer los conocimientos”*, *“es buena nos va a sacar adelante”*, también la identifican por sus cualidades, *“es bonita”*, *“es gordita”*, *“ellas son buena gente”*, *“es juiciosa”*.

También asumen una acción de acuerdo a la interacción con la maestra: *“Yo hago caso a lo que me dicen”*, y cuando alguien no siente agrado por ella *“...no me gusta, no me gustaría tenerla porque ella cuando uno se saca una l dice, china desatenta, y a mi me ha dicho dos veces, porque ya tengo dos l. Con... solo hacemos tareas, planas”*.

La relación con la maestra en formación de la UPN se construye un poco más desde la confianza y el afecto, aunque la ven grande, la reconocen porque hacen cosas divertidas, en el caso de los niños, a quienes la maestra titular les ha llamado la atención, ven en la practicante bondad:

“Es buena porque no me pega y no me grita”, *“la profe Catherine nunca nos regaña”*, *“es chévere y nos saca al parque y nos hace actividades, y ayer trabajamos pintura con ella y descansamos y así nos acostamos en el piso de la terraza mirando al cielo y después bajamos a tomar refrigerio y nos fuimos. La profesora Catherine no dice nada, nos divertimos harto, hacemos actividades”*, *“me ayuda”*.

Las niñas y los niños saben quien *“manda”* y quien los puede escuchar, si lo necesitan. Identifican las cosas divertidas como dibujar, jugar durante las actividades, las planas y los dictados, las ven como parte importante para aprender a leer y escribir, el cual es el objetivo principal del colegio y de la maestra en el grado primero.

4.3 Interacciones con las y los adultos.

Teniendo en cuenta que las y los adultos con los que interactúan los niños(as) inciden en su pensamiento y en la construcción de su mundo, es pertinente presentar a continuación, algunos elementos relevantes en esta interacción.

En la sección anterior se abordó la mirada desde la perspectiva infantil, en este apartado trataremos el punto de vista del adulto hacia los niños, en el caso de las maestras titulares, se hace énfasis en las representaciones que ellas han construido de los niños y niñas que tienen a su cargo y de la norma o las reglas como acción relevante entre la interacción maestra-niño (a), en segundo lugar se considera el papel de los padres y madres de familia, quienes actúan en la relación con los niños a partir de cuatro características: proyección, transmisión de valores, expectativas, y mediadores.

4.3.1 interacción maestras – niños (as).

Como primera instancia, al hablar de infancia, las maestras recuerdan su niñez y hablan desde la experiencia que tuvieron cuando niñas, luego evocan su imagen como madres y por último como maestras. En cada uno de estos momentos hay encuentros y desencuentros entre cómo era la infancia cuando ellas eran pequeñas y cómo es ahora, o las condiciones a las que se enfrentan las niñas y los niños en el día a día.

Retomando términos de Blumer, la primera idea fuerte, presente en las maestras la infancia es la de ser una etapa, y como tal posee unas características particulares que la diferencian de la adultez: *es fundamental, inolvidable, importante para el futuro, es un periodo vital, es la esencia de la vida*. Las maestras también consideran que hay infancias múltiples y en la constitución de éstas, tiene una gran incidencia el contexto en el que crecen los niños (as) y la relación con sus padres.

La infancia es la etapa del juego y es el momento para tener amigos, ya que cuando se es adulto, no hay muchas posibilidades para divertirse como de niño (a), *que vive sin complejos, se pudiéndose hacer todo sin pensar en responsabilidades, se explorando el mundo que le rodea y vivir cada momento sin preocuparse por cualquier cosa, éste es el hecho de estar viviendo solamente.*

La representación que el adulto tienen de ser niño o niña está relacionada con la inocencia, la ternura, *“son tan pequeñitos y frágiles”, “es tan ingenuo que solamente piensa en el juego, en la navidad, de pronto, en ir a la escuela, en jugar con sus muñecas preferidas”* de esta manera se conserva la imagen del niño (a) inocente, puro, que incluso, no piensa porque vive solo el momento¹⁴.

Asumiendo el rol de maestras la perspectiva frente a la imagen de los niños (as) cambia, *“ellos viven, en su mayoría, muy solos, son violentados física y verbalmente, necesitan mucho afecto, son faltos de cariño, son muy solos, con la poca edad que tienen les ha tocado enfrentarse a cosas muy duras, no hay vínculos familiares”*. Viendo esta “carencia afectiva” las maestras consideran que ellas para los niños (as) son como un dios, por lo tanto, sus vínculos afectivos los están construyendo en el colegio, de igual forma, creen que las condiciones precarias en las que viven los niños y niñas, le impide soñar, ya que ellos *“propenden ser en un futuro, un vendedor ambulante o un ciudadano de la calle”*.

La imagen de abandono es una de las primeras ideas de tensión entre el pensamiento del adulto y el pensamiento del niño, pues las maestras tienen una representación de sus estudiantes, distante a la realidad que ellos en verdad viven, si bien es cierto que no se puede generalizar, ya que si hay niñas y niños en situación de abandono y maltrato, como se presentó anteriormente en el capítulo dos, la relación pobreza-carencia de afecto y pobreza-sueños, no siempre son correspondientes. En este sentido se puede afirmar que en la mayoría de los casos esta conexión no es equiparable ya que el vínculo con los

¹⁴ Este término no hace referencia al presente, entendido desde la perspectiva interaccionista.

padres y madres está dado desde otros elementos diferentes a los que ellas presuponen¹⁵.

Por otra parte, analizar elementos como el observador¹⁶, en la relación maestras-niños (as), muestra transformaciones en la imagen de niño inocente o del niño en abandono para ser el estudiante. Ya en el aula la representación del niño es otra, mediando principalmente dos aspectos, uno de ellos tiene que ver con la adquisición de elementos conceptuales y el otro con características de comportamiento.

En el primero, son relevantes acciones de los niños en desempeños de actividades motrices finas como el aprendizaje de la representación simbólica en números, las letras y toma de dictados. En el segundo aspecto, se destacan cualidades de las niñas y los niños que hacen referencia al nivel académico y a su personalidad, tales como:

“Trabaja con entusiasmo, es ordenado, tiene buena motricidad fina, se ubica en el espacio, es tierna y cariñosa, es amable cariñosa y colaboradora, su rendimiento académico es excelente”.

En cuanto a observaciones disciplinares o dificultades académica, en el observador aparecen expresiones como: *“Debe mejorar su comportamiento porque genera desorden en el salón de clase, es indisciplinado y en ocasiones brusco, hay que llamarle la atención para que trabaje, es perezoso y lento, no hace la fila, está necia y desobediente, es bastante voluntariosa, agresiva y grosera, debe presentar la recuperación de matemáticas y español, es bastante indisciplinado debe ocupar cada momento en lo que es, es decir, cuando se*

¹⁵ Desde este contraste, puedo afirmar que en mi caso, me pasó lo mismo, al empezar la investigación me llamó mucho la atención Sneider ya que vive en unas condiciones de pobreza y va muy mal presentado al colegio, no lleva sus tareas, notándose cierto descuido de los padres, pero al realizar la entrevista a profundidad con ellos, pude ver la excelente relación que tiene con el papá, la mamá y el amor con que lo cuidan, la dificultad no era la carencia de afecto o abandono sino el poco interés por la escuela y el estudio, como prioridad en la vida de los padres y del niño.

¹⁶ Es el diario académico y disciplinario que las instituciones educativas llevan como registro de la vida en el colegio de las niñas y los niños.

está comiendo, no jugar, está de necio y desobediente, no hace la formación...”, siendo estas últimas, las que aparecen con más frecuencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se destacan las normas o reglas que las maestras constantemente están diciendo a los niños y niñas, las cuales ellos repiten a sus compañeros cuando ven que se están equivocando o haciendo algo contrario a lo indicado. Las reglas son de diferente tipo, tienen relación con el manejo del espacio, el comportamiento de los niños (as), de cómo se deben hacer las actividades, sobre el cuidado personal y del entorno:

“M: Yo les estaba diciendo que esa ventana la tenemos abierta para que nos entre el aire, para estar mucho mejor y prohibido ... escuchen bien, prohibido, nadie, ninguna niña, ningún niño tiene que asomarse por que es peli...

Niños: Groosso.

M: ...y la mamita y los papitos, la profe Catherine, la Profe Aminta los quiere muchisisisimo para que les llegue a pasar algo. En la escalera, en la escalera no vamos a ju...

Niños: gaaar,

Niño: ¡Ni en el baño!

M: Yo pido permiso, profe por favor me da permiso de ir al baño, yo voy al baño hago mi necesidad, la hice y salgo otra vez disparado para mí...

Niños: salón...

M: ¿Si, muchachos?

Niños: Siiii.

M: Entonces este año con muchas ganas, con muchas ganas porque tenemos que aprender a...

Niños: Leer.

M: Imagínense, ustedes que sus mamitas y papitos los vean salir leyendo ¿cómo se pondrán ellos?

Niños: Felices.

M: Para eso tenemos que aprender a leer, estar atentos, pilosos a lo que

dice mi profe si la profe está explicando allá y yo estoy jugando como les hablo, ¿será que aprendo?

Niños: Nooo.

La interacción verbal con la maestra se construye con base en preguntas y respuestas, la maestra pregunta e induce la respuesta, a la cual los niños contestan siempre en coro, en pocas ocasiones lo hacen individualmente, sin embargo, si el adulto genera preguntas para que ellos respondan sin condicionar la respuesta el diálogo es más fluido y los niños participan más:

C: ¿Cuál más?

N1: No jugar en las escaleras.

N2: No jugar en el baño.

C: Muy bien Felipe, ¿que más?

N3: No jugar en el salón.

C: En el salón, no podemos jugar.

Niños: No.

N4: Y no pelear.

N5: No ser abusivo...

C: ¿No ser qué?

N5: Abusivos.

C: ¿Y qué es eso?

N5: No decir groserías.

C: ¿Qué es no ser abusivos?

Na: Que no le peguen.

C: ¿Algo más nos faltará?

Na: Que sólo en el patio podemos jugar.

En el caso de la interacción con la maestra en formación, ella insiste constantemente en preguntar qué es para los niños cada cosa que dicen:

Niña: Tenemos que lavarnos las manos porque o sino nos da una infección.

Niño: Cuando uno se lava las manos es antes de comer.

C: ¡Ah! Muy bien.

Niño: Cuando me da infección en la boca.

C: ¿Qué es una infección?

Niño: ¿Uhhh?... que le salen granitos... que le salen granos.

Como se puede ver, tanto las instrucciones como las normas en la interacción con la maestra titular mantienen el mismo formato de preguntas y respuestas, la profesora pregunta y los niños responden, por lo general en coro, si la respuesta no es la que se espera, ésta se ignora y se continúa con el diálogo. En otro aspecto se puede observar como la colaboración ente los niños no es motivada por el adulto sino que se propone resolver la dificultad individualmente:

“M: Aquí está el dibujo, por favor lo voy a colorear muy bien coloreado sin salirme por fuera, no, por fuera no es solamente de aquí acá que van los colores si hay algún niño que no trajo los colores, si hay alguna niña que no trajo los colores le voy a hacer solo puntitos sin salirme.

Niño: ¿Sólo puntitos?

M: Ahora vemos acá ¿a quien vemos acá?

Niños: Al miiico.

M: Al astronauta, ¿en qué viaja el astronauta?

Niños: En una nave.

Niño1: Cohete.

M: En una nave, en un cohete, entonces para que este pobre astronauta llegue hasta acá, también hago lo...

Niños: miiismo.

M: Y acá ¿quién es ésta?

Niños: La sirena.

M: La sirena, ¿dónde vive la sirena?

Niños: En el castillo

M: el castillo, ese castillo ¿dónde estará ubicado?

Niños: Abajo.

M: Abajo, en el qué.

Niño: En el agua.

M: En el agua...

M: Y acá, ¿quién es ese?

Niño: Un extra-terrestre.

M: ¿Qué se le perdió?

Niño: La nave.

M: La nave.

M: Y aquí en la raya larga escribo mi nombre.

Tanto las instrucciones como las normas, principalmente no jugar en el salón, hacer silencio para escuchar y lavarse las manos, son las acciones que más repiten las maestras a los niños y las niñas en lo cotidiano.

Finalmente, la segunda tensión emergente en el pensamiento, tanto de maestras como niños(as), es la referente al vínculo afectivo, en este sentido, la opinión que tienen las maestras sobre cómo las ven los niños(as), es divergente a la interacción que establecen los pequeños con ellas, los niños las quieren y les expresan su afecto, pero no cómo la persona más importante de su vida, ya que los vínculos afectivos se construyen principalmente en la casa, con los padres, madres y tíos.

4.3.2 la interacción con los papás y las mamás.

Los padres y madres de familia son los primeros actores con los que interactúan las niñas y niños, a partir de los cuales, ellos empiezan a significar el mundo que les rodea. En la interacción con los padres y madres, los niños van construyendo sus ideas de mundo e interpretando al otro, para construirse a sí mismo, en esta medida, los objetos sociales influyen de manera significativa en la construcción de subjetividad de los niños.

Las niñas y niños viven con su papá y mamá o, con alguno de los dos, principalmente la mamá, ya sea por separación de los padres o por el fallecimiento de alguno de ellos. Las interacciones que establecen los niños con sus padres se dan a partir de las siguientes características: proyección, transmisión de valores, mediación, espectadores.

4.3.2.1 La proyección.

La proyección es una característica de la interacción padres – niños, mostrando el deseo de los papás y mamás a través de las vivencias cotidianas o en el futuro, a que sus hijos continúen los pasos de él,¹⁷ o los anhelos que él tuvo y no ha podido cumplir. Cuando la figura paterna no existe o es débil en este aspecto, la mamá tiende a proyectarse, deseando un mejor futuro para su hijo (a) fuera del contexto en el que se encuentran. Sacarlos del contexto es la prioridad de los padres que se proyectan, mostrarles otras realidades, otros mundos:

“Y no pues, enseñándole al niño lo que aprendí en la liga en un nivel más avanzado, tanto así que a veces lo llevo para que practique con los grandes y enseñándoles cosas más avanzadas, por ejemplo, ahora que estamos él y yo, le enseño las tablas de multiplicar y pues, gracias a Dios se las aprendió, actualmente estoy estudiando lo de sistemas en un curso que se llama digitador en la parte empresarial, todo enfocado hacia la empresa y de acuerdo a lo que voy aprendiendo en sistemas, entonces le voy enseñando y aprendiendo al niño”.

“... es como darle todas las herramientas al niño para que más adelante se pueda defender y que él tenga conocimiento, como del mundo actual que hay alrededor de él, de los sistemas, hoy en día los niños saben muchas cosas

¹⁷ En los casos analizados, se observa como la mamá asume un papel supeditado a la autoridad del padre, cuando éste se encuentra como miembro activo del hogar.

y aprenden con facilidad, hablaba yo con unos amigos de la empresa, y tienen unos sobrinos que tienen nueve o diez años y manejan programas ya de sistemas, eso fue como el año pasado, entonces yo decía ... de pronto uno en el colegio nunca tuvo la oportunidad de ampliar esos conocimientos, y siempre lo mantienen a uno como, en cierta forma como estancado, ¿sí?”

“Entonces uno para poder aprender algo, uno tiene que salir y experimentar, aprenderlo en cursos técnicos o en cursos profesionales, en universidades o en institutos”.

“Entonces decía, no pues, hicimos el esfuerzo y sacamos el computador y como te digo, escasamente uno sabe prenderlo, y ya pues dije no, ahoritica es empezar a aprender y a medida que vaya aprendiendo, de acuerdo a eso, como uno mas o menos maneja la pedagogía pues, así ya sabe como desglosar cada conocimiento y llevarlo hacia la parte que uno quiere, entonces dije no, voy a aprenderlo, voy a aprender a manejar eso y más me metí para aprender a manejar el computador, y darle las herramientas al niño”.

En este caso, durante la proyección los objetos sociales como el conocimiento y físicos como el computador juegan un papel relevante, ya que son “herramientas” que le permitan al niño ir más allá de lo que su padre ha alcanzado, el conocimiento es la herramienta que los padres privilegian para acceder a esas otras realidades, por consiguiente, los padres buscan que el niño tenga diversas experiencias para apropiarse de ellas, por este camino, la idea que motiva a los padres para orientar la formación de sus hijos, se fundamenta en el deseo de bienestar, en tener los medios para llevar a sus hijos a otro contexto y que no les toque quedarse ahí: *“La calle no es el ambiente para un niño”.*

De igual manera, los padres y madres proyectan en sus hijos, pautas de crianza iguales a las que ellos fueron criados, así el niño va formando su subjetividad a partir de tradiciones heredadas que son transmitidas de

generación en generación, la cuales él interpreta, pero que en dicho momento, no se observa intencionalidad por parte del niño para transformarlas:

“A mi me criaron así, mi papá fue una persona muy amorosa y todavía lo es, pero él era el que le daba a uno, máximo dos oportunidades y yo aprendí fue de él, máximo dos oportunidades y ya a la tercera vez por lo general siempre era el castigo, porque ya tenía dos oportunidades y ya uno las había omitido tres veces... pero del resto si, siempre a mi me criaron con mucho amor y eso es lo que trato yo de hacer.”

El niño como sujeto en esta interacción es sometido a la voluntad del padre y debe aprehender las normas que él establece como reglas de juego para actuar en el mundo de manera adecuada, ya que si su actuación no corresponde con el ideal que el adulto ha orientado, entonces tendrá un castigo. El proceso comunicativo aquí opaca la voz del niño, diferente al caso anterior, donde se observa un papel más activo de éste en la interacción con la familia.

4.3.2.2 Transmisión de valores y modelos de comportamiento.

En el caso de la proyección, los padres transmiten pautas de crianza que fueron aplicadas en ellos y si consideran que funcionan, se repiten para la formación del niño, condicionando de una u otra manera, la acción del niño en el mundo. La transmisión, en esta sección hace referencia a aquellos objetos abstractos que inciden en la interacción padres e hijos, como los valores o la religión:

“He basado en tratar de criar a mi hijo a base de lo que dice la Biblia, entonces por eso es que yo le hablo con esas palabras...espiritualmente el niño lo hemos tratado de criar de esa manera de esa forma...hemos tratado de guiarlo lo mejor ...esa creencia, nosotros lo identificamos como Jehová, nosotros nos basamos en su palabra y dicen que su palabra es amor y que Dios

es amor y que todo lo que nos rodea y todo lo que nosotros somos es amor y por amor, tenemos las cosas que nos fueron dadas y nos van a ser dadas muchas otras cosas ¿sí?”

“Entonces nosotros hemos tratado de fundamentarle eso a Juan David, en cuanto a su maduración, en cuanto a su comportamiento, en cuanto a su vocabulario, en cuanto a su forma de actuar con sus compañeros, con las personas el respeto que debemos tener con todas las personas no importa su raza no importa su status, no importa nada de eso...” En la presente situación, como en la anterior, el rol del niño en la interacción está supeditado a las orientaciones que dé el papá.

Los niños reciben el afecto de sus padres, sin embargo en algunas ocasiones éste se ve condicionado a su buen comportamiento: *“Lo consentimos mucho, pero que no sea malcriado, que sea educadito”*. La disciplina es tan importante en casa como en el colegio, pero se maneja de manera diferente, a los niños y niñas se les dan argumentos, antes de castigarlos físicamente, para que aprendan como deben comportarse de acuerdo a los parámetros sociales:

“ Cuando a él se le mete algo y uno le dice, papi mira esto no ¡ si mami ¡ y así ... no hace caso ... no es grosero porque desde pequeñito nosotros lo hemos enseñado que tiene que respetar..., por ejemplo, él le dice, papi usted sabe que yo lo quiero y todo, pero cuando usted me hace un motivo, yo tengo que corregirlo, entonces él ya sabe si el papá le habla dos veces y a la tercera vez, él no de pronto, no hace caso, entonces él le da una palmadita, pues tampoco, ni le da con correa, ni nada, él le da una palmada y le dice, sabe porque le estoy hablando ...”

“Nosotros le hemos enseñado, nosotros tratamos de hablarle que tiene que respetar a sus compañeritos, a su profesora y a las amigas y a todas las personas que si se sonó el papel ya sabe donde es... que si se comió un dulce, el papelito no lo tiene que tirar al piso”.

En la transmisión de valores y creencias los padres presentan explicaciones a los niños para que éstos sean apropiados adecuadamente, las explicaciones se construyen en lo cotidiano, en momentos espontáneos cuando se interactúa con otros objetos a través de la expresión verbal.

4.3.2.3 Mediación.

Ya se han mencionado algunos aspectos relacionados con la mediación durante la interacción de padres y madres con sus niños(as), se puede comprender la mediación como un “andamiaje” o “apropiaciones”, entre un nivel de conocimiento y otro, en el acceso a elementos diferentes, encontrados en su cotidianidad u ofrecidos por el colegio, en la transmisión de valores culturales y maneras de interactuar con las otras personas.

4.3.2.4 Espectadores.

La característica de espectador en la interacción de padres e hijos se da como consecuencia de aquellas relaciones, en las cuales, los padres dejan vivir tanto la niñez de sus hijos, que no se involucran, en esta relación el juego a parece como elemento central que media en la relación del niño con sus padres: *“la vida de él ha sido de niño... de jugar, no de mandar a nada, ni nada... Porque la vida de niño es ser niño, lo que es, es donde él brinca, donde él juega... Se levanta a las seis... y lo primero que hace, se va para donde la abuela y se mantiene jugando con todos los primos, esos son los trabajos de él jugar trompo”*.

El ser padre o madre espectador(a) presenta la condición de no tener reconstrucción sobre aspectos significativos que puedan registrarse en la memoria como los recuerdos, el niño es quien está ahí, y no hay más elementos para conocerlo que verlo crecer en el compartir cotidiano con sus padres, sin que ellos intervengan intencionalmente en la construcción de su sí mismo (posiblemente, a este tipo de relaciones, las maestras lo caractericen

como abandono). Esta situación se da por las condiciones sociales de los mismos padres cuando la sobrevivencia y la búsqueda de bienestar son fundamentales para vivir, cuando el pasado es mejor olvidarlo, viviendo el presente y pensar en un mejor futuro.

Otro aspecto general, tiene que ver con las expectativas del futuro de las niñas y niños por parte de todos los padres y madres. Dicha relación se caracteriza por el interés de “darles las herramientas para que sobreviva al contexto”, se espera que los niños(as) vayan más allá de lo que ellos han llegado, sin involucrarse en situaciones como la droga o pandillas, que salgan de la calle cuando éste es un entorno inmediato y estudien, ya sea en el instituto o en la universidad, todo depende del factor “dinero” y de que “ellos quieran”.

Los papás también sienten miedo y a veces prefieren no ver el futuro porque no se sabe como se torne el contexto más adelante, desde la perspectiva de estos tipos de espectadores, la propuesta interaccionista se relaciona con tiempo, si el futuro se construye en relación al presente y el presente de los padres es, sin empleo y viviendo condiciones difíciles, pues no hay futuro: *“No puedo visualizar un futuro, para mi es ilógico, trato de vivir el día como tal como si fuera el primero”*.

4.4 Interacción con los medios de comunicación.

Los objetos sociales como los medios de comunicación, tienen tanta incidencia en la construcción de mundo, por parte de las niñas y niños, como los padres, madres y maestras, en este sentido, las prácticas que con mayor frecuencia, dan lugar a la interacción, relacionan con la música y la TV., principalmente desde las películas que ven en el DVD o programas favoritos.

La música que más les gusta a las niñas y que cantan mientras realizan sus actividades en el aula, es la canción de las divinas, los niños cantan canciones de música popular como la de Giovanni Ayala o Jonny Rivera,

cuando se evocan estas canciones se abre el espacio para conversar sobre otros temas de su interés:

Niña: Fea... (Cantando) es divina, aquí mandan las divinas, somos gasolina, gasolina de verdad... en mi cumpleaños voy a poner esa canción y bailamos.

Niña 2: Yo también la voy a colocar. Maestra: Veo, veo... allá Danilo...

Niña: Profe es que yo le digo a Geraldine es, si Dago va a ir a mi cumpleaños y le da pena.

C: ¿Por qué? ¿Ustedes saben donde vive Dago?

Niña y Niña 2: No.

C: ¿Entonces? Niña: Él si va a ir a la fiesta de ella.

Niña: Cuando yo cumpla los siete... no pero... si es que no ve que yo tengo seis.

Niña 2: Yo también tengo seis.

Niña: ¿Cuánto es seis? Niña 2: Así, así.

Niña: Son dos años que yo estaba pequeñita.

Niña: (cantando) Aunque ya no esté el camino, abro tus alas voy a... toda la mañana está tú.

Niña: Espere, espere la de patito feo.

En relación con la música y los programas de TV que observan, los niños disfrutan de los programas y canciones que están orientados hacia un público mayor, a partir de interpretaciones que van haciendo de las canciones, tipifican a sus compañeros, como cuando le dicen a otra niña “patito”, haciendo referencia al estereotipo de niña fea que presenta la novela “Patito Feo”. Otro uso de estas canciones tiene relación con el baile, las niñas diseñan coreografías de manera espontánea y coordinada en cualquier lugar:



Las niñas bailando en el descanso la canción “Las divinas”, de la novela “Patito Feo”

En los espacios de construcción de personajes, tanto a niñas como los niños les gusta disfrazarse como sus personajes favoritos:



Representando a Antonella de “Patito Feo”



“Un vampiro”

Por su parte, los niños disfrutaban más de las películas, sin involucrarse para nada en el compartir con las niñas cuando bailan, pero las conversaciones de las niñas como la de los niños, no se centran en lo que sucede como sí en el hecho de tener las películas, es decir, en la adquisición de ellas. Siempre estos elementos motivan la conversación entre los niños y niñas:

Na: ¿Usted tiene una película del bobo?

N: De Pablo, el bobo... de la granja.

Na: ¿De la mosca?

N: De la mosca tampoco.

Na: ¿Tiene entonces la de Barney?

N: La de Barney no, tengo la de Tierra de Fuego, la de Espanta tiburones también y tengo la de una mujer y otra.

Na: ¿Tiene las bailarinas...? ¿Tiene la película de Rapunsel?

N: No.

Na: Rapunsel es más bonita.

N: Un día la pongo, pero están en otra casa, está prestada, la tiene mi papá porque está en otra casa, él se la llevó, sacó una de él y sacó dos y se la llevó... las bailarinas la tiene él, no se la puedo prestar”.

Las películas a las que hacen mención los niños son diversas y no se centran exclusivamente, en la orientación para un público infantil, durante la interacción entre ellos, se ve como el deseo de compartir es frecuente, aunque la situación es condicionada por la relación que establecen con el adulto, quien media en las iniciativas y decisiones tomadas por los niños.

Otros elementos que tiene lugar en la interacción mediática son los noticieros, a partir de los cuales, los niños (as) construyen imágenes de su realidad con base en lo que estos narran, considerándolos como programas para niños, así los programas de televisión que ven, se mezclan con aquellos orientados para los adultos, recepcionándolos como muñequitos dirigidos a ellos: “...por ahí, hay unas noticias que, que... tiraron unas granadas, unas granadas que las tiraron por allá...”

También retoman en su cotidianidad, elementos que ven en TV para argumentar sus acciones y relacionarse con los otros niños (as): “...una pelea... que nos vamos agarrar así como perros... como en pandillas guerra y paz”. De la anterior manera, se observa a objetos sociales como los medios, ejerciendo una presencia constante en la vida de las niñas y los niños a partir de las

apropiaciones que ellos realizan de sus mensajes y de la diversidad de usos que practican en torno a estos.

Finalmente, en este capítulo se puede observar el amplio mundo de las interacciones que tienen las niñas y los niños en su vida cotidiana, un mundo en donde significan a cada objeto, que a su vez, les permiten ir construyendo su sí mismo.

Para los niños, el mundo es alegre, divertido, es para compartir, ayudar al otro, donde se hacen las cosas que les gustan, siendo el espacio que tienen y conocen el mundo entero, sin haber otras realidades. Sus relaciones establecidas con los adultos, van transformando en ellos, la manera de relacionarse con los otros y desde quienes construyen ideas que les transmiten respecto a cómo son los demás.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESDE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN LA VIDA COTIDIANA

5.1 El punto de partida.

La pregunta por la subjetividad de las niñas y los niños se desarrolló, a partir de las prácticas comunicativas que establecen los sujetos desde la interacción social en su vida cotidiana, de esta manera en la culminación del informe de la investigación realizada, se presentan como conclusiones hipótesis del análisis de los datos como categorías que hicieron presencia frecuentemente.

Uno de los primeros aspectos a resaltar, es la construcción del marco conceptual, el cual, a través de la metodología implementada, permitió establecer un proceso conjunto de apropiación de las ideas teóricas y de aquellas surgidas de los mismos datos. En este sentido, se destaca inicialmente el posicionamiento de la construcción de la subjetividad a partir de las interacciones, verbales, no verbales y mediáticas, dando un lugar central al papel de la comunicación con y entre los niños y las niñas. De esta manera, las conclusiones conceptuales se orientan hacia los siguientes aspectos:

1. La comunicación es interacción y se da en el mundo de la vida cotidiana.
2. La interacción es intersubjetiva y mediática.
3. Las prácticas comunicativas que tiene los actores en interacción, construyen la realidad de éste.
4. La subjetividad se construye desde las interacciones dadas en la realidad que está inmerso el sujeto.

El carácter de la niñez dentro del proceso realizado pone de manifiesto las contradicciones y paradojas que vivencian las niñas y los niños cotidianamente, tal como lo han expuesto conceptualmente Corea y Lewkowicz (2004), la noción de infancia se transforma de acuerdo al espacio sociocultural, en este sentido,

las niñas y los niños del Colegio La Concepción, CEDR, crecen con una clara intención comunicativa frente a las maneras de hacer y actuar en su contexto, diferenciando también la acción frente al adulto con el que se encuentren.

5.2 Conclusiones en relación a la subjetividad de las niñas y los niños.

La construcción de la subjetividad de las niñas y niños de este contexto está mediada por la relación con objetos sociales, tales como, sus padres, maestros y los medios de comunicación y con objetos físicos, entre los cuales se destacan sus mascotas. Los espacios de interacción con cada uno de estos objetos son diferentes ya que las intencionalidades de la acción y de la comunicación las niñas y los niños las manejan de manera diferente de acuerdo al contexto.

La primera relación destacada es la que se construye entre los mismos niños y niñas, en la cual la cooperación o ayuda es, característica principal dentro de la significación que hace sobre otro, en especial las niñas, quienes está más dispuestas a mostrar actitudes de colaboración incondicionalmente, por el contrario, en el caso de los niños, se ve un interés influenciado por el deseo de competitividad y de ejercer algún poder.

En estas relaciones de cooperación las prácticas comunicativas de los niños y las niñas se relacionan con objetos sociales del contexto como el conocimiento o físicos, como elementos escolares o animales, donde se intercambian ideas frente a ellos, estableciéndose una posición de lo que piensa cada uno al respecto.

Rogoff (1993) ha denominado a este proceso “Participación Guiada”, el cual se relaciona con el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” de Vigostky, en el cual, las niñas y niños tienden puentes, entre ellos saben y la nueva información que están manejando. El niño se sirve de la participación guiada en la actividad sociocultural mediante la apropiación del pensamiento compartido,

en función de sus propios intereses – un proceso activo y continuo, inherente a la comunicación.

Siendo así, el concepto de participación guiada se orienta a resaltar la actividad compartida, en relación con la comunicación, incluyendo tanto palabras como acciones, abarcando la rutina, las actividades tácitas y el ajuste entre el niño o niña con quienes interactúa (pp. 23-41). También se hace evidente cómo en la interacción con los otros niños, influye la relación con los objetos físicos, los cuales se manejan principalmente desde la proposición de ideas frente a sus múltiples usos, derivándose de una dinámica de juego.

Los niños son bastante propositivos y sus ideas surgen a partir de la manipulación de diferentes objetos, constantemente proponen ideas que en el espacio de interacción entre ellos, se organizan para llevarlas a cabo, sin embargo, esta actitud propositiva cambia cuando se interactúa con el adulto. Siendo papel del éste tan fundamental, que de acuerdo a cómo asuma su rol en el espacio de interacción, coarta o posibilita la acción del niño, situación que saben los adultos manejar bien, ya que la intencionalidad del gesto comunicativo cambia cuando se encuentran con una persona u otra.

En este sentido, se puede afirmar que las niñas y niños si son conscientes de la intencionalidad de su acción, y demostrándolo a través de estrategias como el silencio, el gesto no verbal, la evasión, la queja, la fantasía, además de la auto-reflexión interna, cuando piensan cómo actuar frente al otro. Desde la perspectiva del interaccionismo, “el sí mismo” o sea “el sujeto” o “la persona”, se construye cuando el actor social logra internalizar mediante la interpretación del significado, el gesto de quienes le rodean y el actuar frente al otro de acuerdo a dicha interpretación.

A los 5 y 6 años, los niños tienen la personalidad para saber que acto es más conveniente de acuerdo a la persona con la que interactúan, incluso la misma Rogoff (1993), en estudios con bebés ha mostrado cómo ellos, ya manejan la intencionalidad cuando interactúan con los adultos, por lo que afirma en su opinión, el no ser necesario que los niños pequeños intenten comunicarse para que realmente se comuniquen (p. 117).

En la interacción que los niños establecen con el otro, ya sea un adulto u otro niño, acudir a la fantasía es una estrategia que les permite mantener la conversación y no quedar mal frente al otro o en silencio.

La fantasía se combina con la realidad, en donde para el niño, son posibles muchas cosas y se producen también ideas frente al mundo cotidiano, en esta medida para Shutz (2003), quien imagina no postula ficciones como ficciones, sino que modifica las realidades efectivas en el como si..., *sólo quien vive la experiencia y a partir de ella, se “hunde” en la imaginación*, donde lo imaginado contrasta con lo experimentado porque *puede tener los conceptos de ficción y realidad efectiva* (La cursiva son citas de Husserl, citado por Shutz, p. 49).

La interacción con los objetos sociales como los medios de comunicación, en especial la radio y televisión, son apropiados en la cotidianidad desde la lúdica. El cantar y bailar las canciones es una de las practicas de esparcimiento que se realizan en el espacio de juego que tienen las niñas, por el contrario los niños prefieren otras actividades de juego creados por ellos mismos, sin gustarles participar en los bailes de las niñas, pero en las conversaciones sobre lo que ven en los programas que les gustan interactúan abiertamente con ellas. Es de destacar la influencia de los medios, en especial el papel que juega la música popular en el proceso de construcción de mundo por parte de los niños, donde los juguetes pasan a un segundo plano frente a la posibilidad de expresión y de compartir los gustos mediáticos.

Desde esta mirada, Rincón (2002) comenta cómo los niños ven los programas que llevan a la conversación en la vida cotidiana y cómo en su televidencia, influye la variable género, en éste caso, el programa más visto por las niñas era la novela Patito Feo y por los niños Dragón Ball Z, pandilla Guerra y Paz y el Cartel de los sapos.

Las mediaciones de tipo tecnológico, como el uso del computador o atari, son practicadas por los niños (as) desde una relación con el consumo en el caso de cuando se desea tenerlas, de poder, cuando se tiene la facilidad para acceder al manejo instrumental del aparato en relación a otras personas como

padres y madres, y de construcción del mundo que les rodea, cuando los niños empiezan a representarlo a partir de lo que ven y escuchan.

En la relación con el tiempo y el espacio, los niños construyen trayectorias con referencia al colegio, para ir de un lugar a otro van al colegio y se dirigen al sitio, luego regresan a él y así sucesivamente, la interacción con la calle es uno de los espacios que suscita el recuerdo de experiencias significativas y de personas relacionadas con esos espacios encontrados en el camino. El tiempo en el mundo que construyen las niñas y niños, es el presente, con base en él se les facilita hacer alusión al pasado, sin embargo, el futuro aún no es una noción clara para ellos.

5.3 Conclusiones sobre la interacción con los adultos: El pensamiento de los adultos es divergente con respecto al pensamiento de las niñas y los niños.

En la relación niños (as)- adultos existen distanciamientos ante la forma de ver el mundo, los adultos tienen un manejo del tiempo y el espacio diferente a los niños, su experiencia la construyen desde la relación con el pasado o el futuro, mientras que los niños (a) viven la cotidianidad, el momento presente.

En el caso de las maestras, se construyen las representaciones de infancia de manera dicotómica, entre la imagen que ellas tienen de lo que es la infancia y la experiencia de niñez, vivenciada por las mismas niñas y niños, esto genera que en ocasiones se saquen conclusiones a priori, como que los niños (as) se encuentran en condiciones de abandono o son maltratados.

Respecto a los padres y madres, ellos establecen la relación con sus hijos desde cuatro características a saber: proyección, transmisión de valores, mediación y posición de espectador. A través de cada una de estas acciones, los padres expresan el afecto a sus hijos, en la interacción padre/madres – niños (as) el sentimiento que prevalece es el amor, expresado desde las características ya mencionadas.

También en la interacción con los adultos, se ve con frecuencia la regulación del comportamiento y el “hasta donde puedo”, a partir de las normas y reglas que principalmente, los mayores han construido para los niños, ya sea desde valores sociales como el respeto o dinámicas de interacción como la religión. En la vida cotidiana del colegio, la interacción entre ellos se regula a partir de la repetición de las normas que en el ámbito escolar les han dicho, por lo tanto, con frecuencia llaman la atención del otro con las mismas palabras que utiliza su maestra.

Finalmente se puede comentar, que con frecuencia se considera a las niñas y niños de bajos recursos y a sus padres, como personas sin expectativas en el futuro, personas sin sueños, que no ven más allá de lo que la realidad les propone, y que además esta situación, genera abandono y maltrato hacia las niñas y niños por lo que, en consecuencia, son carentes de afecto y abandonados.

Desde la perspectiva de los niños y niñas, ellos construyen sus sueños en relación a los objetos con los que interactúan, entendiendo por objetos, los físicos, sociales y abstractos que propone el interaccionismo, en este sentido, si bien existe una carencia de objetos físicos, en algunos casos, la interacción con los objetos sociales y la incidencia de los objetos abstractos, muestran al niño (a) otras realidades diferentes a las del contexto en el cual crece.

Las niñas y niños manifiestan con mayor frecuencia, que quieren ser “manejadores de helicóptero”, profesores, reinas, estar en el ejercito, trabajar, más que realizar oficios sin profesión alguna o habitar la calle, ningún niño se visualiza de drogadicto, pandillero o ladrón.

Los padres y madres quieren a sus hijos, pero la expresión de afecto se construye desde una interacción diferente al imaginario consumista, ellos actúan de acuerdo a las condiciones que tienen, en muchas ocasiones, no pueden asistir al colegio o llevarlos y traerlos porque deben ir a trabajar para el sustento diario y esto es interpretado como abandono, cuando los castigan físicamente “es por su bien” y por que así lo hicieron los padres con ellos y funcionó, sin llegar a ser maltrato.

En esta relación, la educación tiene una gran responsabilidad, porque al no estar respondiendo a lo que el contexto real de las niñas y niños junto con sus padres les exige, es una educación “pobre para pobres”, en donde las maestras como algunos papás/mamás, son espectadores y no “intelectuales” transformadores de su realidad.

En este punto del análisis, es importante resaltar cómo las contradicciones que vivencian la infancia, se dan principalmente por la divergencia de pensamientos entre los adultos y niños, es necesario entonces, **escucharlos** más por parte de los adultos para construir otra realidad y no seguir repitiendo como en un círculo vicioso, las situaciones extremas a las que se enfrentan en algunas ocasiones.

ANEXOS

Anexo 1:

Documento de contextualización “Sobre Bosa y Su Niñez”.

Anexo 2:

Diseño entrevistas.

Anexo 3:

Matriz de análisis 1.

Anexo 4:

Matriz de análisis 2.

ANEXO 1



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA,
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN
Octubre 8 de 2007

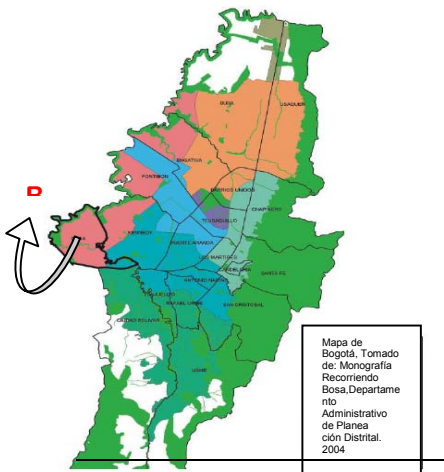
I. SOBRE BOSA Y SU NIÑEZ

Bosa “cercado que guarda y defiende las mieses¹⁸”, es la localidad 7 del Distrito Capital, ubicada en el sur occidente de la ciudad, se caracteriza por la presencia de diversas problemáticas, entre ellas, la más destacada es el desplazamiento¹⁹. De ancestros indígenas, “huellas de la Colombia Muisca”, donde aún habitan los tataranietos, hijos de los hijos de los caciques, se encuentran los Neuta, Chiguasuque, Tunjo, Guayambuco, entre otros, quienes han visto la transformación de su entorno rural a un espacio cada vez más urbanizado, el cual inició sin planificación territorial.

Su entorno lo atraviesa el río Tunjuelito, que si bien es un atractivo ecológico, también es una de las principales causas de amenaza de desastre natural que tiene la localidad.

Con una población de 525.429 personas, 9 de cada 100 habitantes son niños y niñas menores de 4 años y 20 son niñas y niños de 5 a 14 años, lo que implica que el 29% de la población es infantil.

Según los datos de la oficina de planeación distrital, Bosa es la cuarta localidad de Bogotá con los índices mas altos de pobreza y miseria,



¹⁸ Mieses: cereal maduro, tiempo de cosecha y de grano, campos sembrados. En: www.wordreference.com.

¹⁹ Según datos de la secretaria de Hacienda Distrital, “El 10,6% del total de los desplazados que llegaron a Bogotá durante el periodo enero 2000 - febrero 2003 se ubicaron en Bosa que, por debajo de Ciudad Bolívar.

situación que ha ido progresando por el ingreso a la ciudad, de familias desplazadas. *Hasta mediados del siglo XX Bosa era un municipio compuesto por cinco barrios y habitado por no más de 20.000 personas dedicadas, en gran parte, a la agricultura de subsistencia; los productos agrícolas que se cultivaban eran, principalmente, la cebada, el trigo, la papa, la arveja y las hortalizas. Su comercio se llevaba a cabo en la plaza, ubicada en lo que hoy es el denominado sector de San Victorino, en el centro de la ciudad. Esta situación fue cambiando a raíz de la problemática generada por la violencia en el campo, desde la muerte del líder político Jorge Eliécer Gaitán, llevando a muchos campesinos a llegar a las grandes ciudades, siendo Bosa uno de los asentamientos para buscar un mejor futuro y bienestar:*

“Hasta diciembre de 1954, Bosa perteneció a Cundinamarca, luego de ese mismo año entró a hacer parte de Bogotá... Bosa fue un escenario común para todo ese conglomerado de campesinos que llegaban a la ciudad, a su centro, pero allí no había espacio y se refugiaron entonces en lugares periféricos de la ciudad: en ese entonces esta geografía local era conocida como la hacienda San Bernardino, con no más de 10 familias” (Periódico Bosavoz. N° 1. Febrero de 2002. Pág. 10).

Así mismo, los relatos de los campesinos evidencian hechos de vieja data como testimonio de su asentamiento:

Timoleón Matiz, *fundador del barrio hace más de 27 años*, fue uno de los primeros presidentes de la Junta de acción Comunal y relata cómo era el paisaje del barrio y las penurias que se vivían, cuando apenas este territorio empezaba a poblarse: “Traía en mi camión el agua con la gente, no cobraba nada por el servicio de transporte, salíamos tipo 6 o 7 PM para volver pasada la media noche. Todo el mundo traía su caneca para recoger agua. Las vías estaban totalmente destapadas y de aquí para arriba era una huecamente: llegaba uno con la mitad de la canecada de agua (Ibíd., pág. 11).

Con esta y otras diversas situaciones, Bosa fue consolidando sus agrupamientos y organizándose desde el trabajo comunitario: “una gente traía un ladrillo, otra otro”²⁰ hasta llegar a ser la localidad que es hoy, organizada en cinco UPZ (unidades de planeamiento zonal)²¹: Bosa central, apogeo, Bosa

²⁰ Información dada por Luís Carlos Berdugo, vicepresidente Junta de Acción comunal del Barrio la concepción, Bogotá. Febrero de 2007.

²¹ Las unidades de planeamiento zonal se organizan desde el plan de ordenamiento territorial con el fin de “avanzar en el proceso de descentralización de la ciudad y alcanzar el propósito de construir una nueva estructura zonal, donde se conjugue la acción coordinada de la administración y los particulares, para recualificar, reestructurar y equilibrar el territorio, en especial la periferia infradotada, con acciones urbanísticas, encaminadas a jerarquizar y encauzar las actuaciones sobre el territorio para generar o consolidar el papel que deben cumplir de cara a las directrices del modelo de ordenamiento territorial.” En: Las unidades de

occidental, Porvenir y Tintal. Acompañando la situación de desplazamiento se encuentran también los altos índices de desempleo y economía informal que afectan la estabilidad de la localidad, predominando los estratos 1 y 2²². De cada 100 hogares, en el 2003, 60 estaban por debajo de la línea de pobreza y 17 por debajo de la Línea de indigencia (CINDE, 2006).



Otro de los aspectos relevantes en la localidad es el desarrollo cultural, que representa su idiosincrasia particular frente a la ciudad, movimientos y organizaciones sociales de campesinos e indígenas que aún prevalecen en el territorio local.

Teniendo en cuenta lo anterior, Bosa se ha desarrollado a partir del trabajo de las comunidades y las diferentes organizaciones, especialmente de tipo cultural que en ella han surgido, su principal problemática está centrada en el desplazamiento forzado de las personas que allí viven, quienes, no todas alcanzan a suplir sus necesidades básicas y habitan aún entre lo rural y lo urbano, caracterizándose por mantener su forma de vida y costumbres: “tienen como animales domésticos, no sólo a perros y gatos, sino también a gallinas, cerdos, conejos y cabras; esta situación deteriora las condiciones sanitarias de las viviendas, pues la inadecuada disposición de sus desechos crea un ambiente insalubre de alto riesgo, propicio para la propagación y el contagio de enfermedades” (DAPD: 2004:21).

Por otra parte, la población infantil prevalece en gran cantidad sobre el total de la población, con índices de poca cobertura en educación, ya que *Bosa*

planeamiento zonal. Mimeo. Alcaldía mayor de Bogotá. Departamento administrativo de planeación. Sin fecha

²² Según la oficina de Planeación Distrital, el asociar pobreza con estrato social “es una forma aproximada de registrar los niveles de pobreza en una comunidad. La estratificación socioeconómica es una herramienta de focalización geográfica que permite clasificar, en un área determinada, las viviendas y su entorno, en distintos estratos o grupos de estratos según sus características. Es útil para establecer tarifas diferenciales en el pago de los servicios públicos domiciliarios, para desarrollar proyectos de infraestructura física de beneficio general o determinar las tarifas del impuesto predial unificado”. En este sentido, se retoma en este documento inicialmente la caracterización hecha por el distrito, para justificar la tendencia predominante en la localidad de NBI que afectan a la población. Tomado de: Monografía Recorriendo Bosa. Oficina de Planeación Distrital. Alcaldía Mayor de Bogotá. 2004. Pág. 34.

tiene una de las más altas demandas de educación para la Población en Edad Escolar (PEE) de estrato 1 y 2, al igual que las localidades de Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Kennedy, Suba y Usme.

Así mismo, según el documento de Planeación Distrital con respecto a cobertura, se confirma que un alto porcentaje de la población es joven, “según la distribución por nivel educativo, la matrícula de la localidad se concentra en el nivel de básica primaria con el 48,5%, el nivel de básica secundaria y media representa el 43,9% y el nivel de preescolar participa con el 7,6% del total de la matrícula local, en el sector oficial. Por el contrario, en las cifras que corresponden a los promedios de la ciudad, se ve que la mayor participación de matrícula oficial se concentra en el nivel básico y medio de secundaria. Estas cifras confirman que Bosa es una localidad que tiene un alto porcentaje de población joven, con 24,7% de menores, cuyas edades no pasan de los 11 años” (DAPD, 2004: 43).

A este respecto, las niñas y los niños son protagonistas en la localidad, sin embargo, de acuerdo a los datos otorgados por la secretaria de Integración Social, su protagonismo yace en las altas cifras de maltrato y abuso sexual sobre los menores, situación que ha sido motivo de preocupación por las instituciones de protección al menor ICBF y DABS, y que ha llevado a la creación del Observatorio de Infancia y Familia en la localidad²³.

Bosa es una de las localidades con mayor población infantil, así mismo con mayores índices de maltrato y abuso sexual sobre los menores. A partir del trabajo realizado por el Observatorio de Infancia y Familia del ICBF seccional Bosa, se hace evidente esta situación: “las mayores problemáticas presentadas en la comunidad, era la presencia de situaciones referidas a prácticas de maltrato y abuso sexual. Resultados que coincidían con las estadísticas de consulta más frecuente en el área de Protección, las cuales daban cuenta del maltrato y el abuso sexual como “las problemáticas más preponderantes en este Centro Zonal”²⁴

Durante el 2005 se reportaron 10.053 solicitudes ante las comisarías de familia de la localidad, de las cuales 3.691 trataron acerca de conflictos familiares, 207 casos de violencia intrafamiliar²⁵, 225 medidas de protección,

²³ “La localidad muestra una tasa de 554,5 denuncias por VIF por cada 100.000 habitantes, cifra que resulta superior a la tasa promedio del Distrito (544,7) y ubica a Bosa dentro de las localidades con una tasa media-alta entre las localidades del Distrito”. DAPD, 2004. Pág. 63. Citado en: Informe de Investigación. Observatorio de Infancia y Familia ICBF. Centro zonal Bosa. Bogotá. Enero de 2006. Pág. 12.

²⁴ *Ibid.*, Pág. 8.

²⁵ La violencia intrafamiliar (VIF) se puede definir como aquel acto de violación de los derechos humanos, que se da en el contexto y con la participación de miembros del núcleo familiar, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio (Secretaría de Gobierno.

282 casos de maltrato infantil. En el 2006 se atendieron 3.310 casos de conflicto intrafamiliar, 669 de violencia intrafamiliar y 387 de maltrato infantil. En el primer semestre del 2007 la comisaría de familia N° 1 ha atendido 412 casos por violencia intrafamiliar y 43 denuncias de maltrato a menores, estos últimos son casos especiales directos en contra del menor²⁶.

Esta situación lleva a preguntarse al ICBF sobre las causas de violencia intrafamiliar, abuso y maltrato hacia los menores y si éstas se asocian directamente o no, con las condiciones de vida de los menores, por tal motivo se adelanta un primer estudio piloto durante el año 2003 en la UPZ el porvenir, la cual se caracterizaba por tener altos índices de denuncia sobre los temas anteriores en las comisarías de familia, luego en el 2004 el observatorio inicia un proceso de investigación participativa con los diferentes actores involucrados a través de los grupos familiares, comunidad, restaurantes escolares, Hogares comunitarios (HOBIS Y FAMIS) con el objetivo de conocer los significados sociales los niños y las niñas, representaciones de maltrato, roles de los adultos frente a los niños. “De igual forma se recogieron las respuestas planteadas a las preguntas de qué, cómo y para qué investigar en el IOF de la localidad, y a quienes involucrar en la conformación de un equipo para el proceso de investigación” (OIF, 2006: 36), teniendo en cuenta que el proceso se propone desde una perspectiva cualitativa donde la comunidad es el actor principal en el proceso de investigación (IAP).

Como resultado de esta investigación, el observatorio encontró que las principales causas de la situación de maltrato hacia los niños son, en primer lugar factores económicos, seguida de la falta de comunicación. Las malas palabras, según el informe, se constituyen en la principal herramienta del maltrato, aunque frente a esta situación, se llama la atención en el mismo documento respecto a la comunicación, ya que se plantea también el diálogo como estrategia para la resolución de los problemas. Es decir, hay una

Violencia intrafamiliar en Bogotá). La violencia en la familia es distinta a otros tipos de agresiones o abusos, porque ocurre en el ámbito psico-social del hogar, en el que se debería tener mayor seguridad y protección; además, quienes ejercen la violencia son personas con las que se tiene una relación filial con compromiso (real o esperado) de afecto.

Se considera que medir la prevalencia real de la violencia resulta complejo, dado que las estadísticas disponibles por medio de entidades estatales y otras, usualmente subestiman los niveles reales de violencia debido a la escasa información y a la diversidad de fuentes y conceptualizaciones. Una de las instancias dedicadas a atender la problemática asociada a la convivencia del núcleo familiar son las Comisarías de Familia, las cuales buscan proteger los derechos de los niños y niñas y la familia, promover la convivencia pacífica y desarrollar acciones dirigidas a la detección, atención y prevención del maltrato infantil y la violencia intrafamiliar. En: Monografía recorriendo Bosa. Departamento administrativo de planeación Distrital. Bogotá 2004, Pág. 64.

²⁶ Datos obtenidos según estadísticas del diagnóstico local sobre violencia sexual de la Secretaría de Integración social e informe de la comisaría de familia N° 1, en visita del día 4 de julio del 2007.

contradicción evidente entre lo que se dice, se piensa y se hace, por parte de los adultos hacia los niños.

En este sentido, para los habitantes de Bosa “el niño es el ser en quien se depositan esperanzas, deseos y expectativas”:

Por su presente, debemos hacer un mundo mejor, y atenuar su sufrimiento y ayudarles a que pueda ser un hombre integral y útil para la sociedad”... “receptor y multiplicador de conductas de sus mayores”. (OIF, 2004:43)

De acuerdo al informe de investigación de la OIF “el niño es concebido como un objeto pasivo, como proceso en desarrollo o receptáculo de sentimientos, valoraciones y significaciones” (Pág. 43), pocas veces se le reconoce como sujeto, más bien, se le proyecta hacia el futuro: “*los niños son el futuro*”, comentaba uno de los habitantes, líder comunitario cuando se le entrevistó a principios del presente año.

Las expresiones plasmadas como representación del niño o niña, hablan de los encargos que los adultos hacen, ubicándolo en un lugar idealizado, el niño es exhortado a ser bueno, puro, inocente. “*Es un mundo nuevo*”, *talento, inspiración, fuerza y creación digna de respeto y protección*”. Pero también, hablan del niño o de la niña en abstracto, desde las disposiciones legales, desde lo que se instituye en el discurso institucional como el deber ser (Ibíd., Pág. 43).

Por otra parte, durante el año 2006 se llevaron a cabo los Foros sobre el “Acuerdo ciudadano por la primera infancia y la educación inicial en el Distrito Capital”, en donde se socializó con diferentes actores de la comunidad, la situación de las niñas y niños, construyéndose unos primeros acuerdos respecto a los ejes anteriores, destacando que las niñas y niños menores de cinco años en la localidad, no tienen en su mayoría, acceso a espacios de socialización diferente a su familia:

En el 2003, de cada 100 niños y niñas menores de 5 años, 29 asistieron a un centro de desarrollo infantil, 52 se quedaron en la casa con el papá o la mamá, 1 fue al trabajo con su papá o su mamá, 2 estuvieron al cuidado de una empleada y 16 estuvieron al cuidado de otra persona en otro sitio.

Durante el 2003, de los niños y niñas que no asistieron a centros de desarrollo infantil, 1 no lo hizo porque no había una institución cercana, 10 porque era muy costoso, 11 porque no encontraron cupo, 17 porque había un familiar que los cuida en la casa, 53 porque quienes los cuidaban consideraron que no están en edad de asistir y 8 por otra razón. (CINDE, 2006, impreso publicitario).

La cobertura en educación es atendida principalmente por el sector oficial con un 64% y el 34% restante se encuentra en el sector privado. Es de destacar entonces, cómo en la localidad el primer espacio de socialización está en la familia, luego hacia los cinco años, las niñas y niños tienen acceso en mayor proporción a la escuela, para cursar el grado obligatorio de preescolar o el ingreso al grado primero, donde la atención es a un número mayor de población a partir de los procesos de articulación que adelanta la Secretaria de Educación²⁷.

Teniendo en cuenta la anterior, la situación de la niñez en Bosa está dada entre los ideales del adulto que lo forma para que sea en el futuro, una persona de bien, y el presente, de un niño o una niña que vivencia el maltrato a través de las malas palabras o el castigo físico, un sujeto que no es reconocido en muchas ocasiones, como tal, que no tiene el 100% de las posibilidades de acceso a la educación durante su primera infancia, pero que accede a la escuela en mayor proporción hacia los cinco años, ya que sus padres consideran que antes de esta edad no deben asistir, por lo que se quedan en casa con algún familiar.

En segundo lugar, se destaca como una de las principales causas de maltrato hacia los niños son, la situación económica y la falta de comunicación familiar, el primer aspecto se puede asociar a la condición social enunciado anteriormente, respecto al desplazamiento forzado que han vivido desde varias generaciones los habitantes de esta localidad, en la cual, las niñas y niños se ven involucrados, como el caso de la “Toma del parque de Bosa” durante el período ínter semestral del año 2006.

Situación en la que nacieron niños como el hijo de la señora Floralba Reyes, quien aseguró que de “aquí solo salgo con el niño en brazos y con el recibo de un subsidio de vivienda” (El Tiempo, 28 de julio de 2006 Pág. 13) o que según el gobierno eran utilizados “como escudos humanos”. Independientemente de las intenciones, las niñas y los niños desde sus primeros años conocen un mundo que lejos está de garantizarles una vida digna y el ejercicio de sus derechos como condición de su subjetividad, estos últimos forman parte esencial del discurso institucional alejado de la realidad.

Sobre la problemática de comunicación, ésta no se ha indagado al interior de la familia, no se encuentran evidencias sobre un trabajo diferente al del OIF, que abra otros caminos de investigación al respecto, por lo que hablar de comunicación y niñez en la localidad emerge como una necesidad, vista más allá de ser una estrategia para la resolución de conflictos.

²⁷ Ver: Acuerdo 138 de 2004. Consejo de Bogotá, Decreto 243 “Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial” de la Alcaldía Mayor y la resolución 188 del 24 de Enero de 2007 de La Secretaria de Educación Distrital.

NIÑEZ Y EDUCACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, la localidad presenta un alto índice de población infantil que a su vez, demanda una amplia atención para la cobertura en educación, no solamente en el ciclo inicial sino también, en la educación básica y media. En este sentido, La Secretaría de Educación viene trabajando desde el 2005²⁸ en torno a la construcción, ampliación y mejoramiento de los colegios oficiales, construyendo 10 colegios para la localidad, de los cuales, se benefician más de 100.000 niñas y niños.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos gubernamentales, aún existen colegios con condiciones inapropiadas para la garantía del derecho a la educación, es el caso del colegio La Concepción, Centro Educativo Distrital Rural, el cual presenta condiciones de hacinamiento e infraestructura inadecuada. Cabe aclarar que Bosa no tiene territorio rural, el nombre del colegio hereda rasgos de su fundación, pero está inmerso en un contexto urbano.

El colegio está ubicado en la UPZ occidental, la cual ha sido priorizada por el distrito para la inversión de los recursos públicos, “el rango de edad predominante en este sector de Bosa es la población entre los 20 y los 54 años con el 46,23% del total, seguido por la población joven, entre los 5 y los 19 años, al que le corresponde el 34,65%, le siguen los niños con un 14,36% y finalmente, la tercera edad con el 4,74% del total de la población” (DAPD, 2006, Pág. 51), en esta UPZ se han identificado situaciones de maltrato y abusos contra los menores, tal como se ha mencionado anteriormente, es una de las situaciones que afectan la condición de la niñez en la localidad y a la que muchos adultos por temor o apatía no denuncian.

Las niñas y los niños que asisten al colegio provienen de barrios aledaños como San Bernardino, el Divino Niño, el Recuerdo, las Margaritas, San Antonio, la Libertad, Chico Sur, la Ciudadela el Recreo y la urbanización Santiago de las Atalayas.²⁹ Fue fundado en 1992 como alternativa para resolver el problema de cobertura, inició su funcionamiento en las instalaciones del salón comunal del barrio La Concepción, “locación que fue cedida en calidad de préstamo por la comunidad y adaptándola de acuerdo a los Convenios efectuados con la Junta de acción Comunal del barrio”³⁰.

²⁸ En la localidad hasta el año 2006 existían 26 colegios oficiales, de los cuales 21 eran administrados directamente por la SED nivel central y 5 se encuentran en concesión. Los nuevos colegios forman parte de los 21 ya existentes, en proceso de consolidarse como instituciones diferentes.

²⁹ A manera de diagnóstico... la realidad local y su evidencia en la cotidianidad comunitaria. Colegio la Concepción CEDR. Bogotá. 2006. Pág. 4

³⁰ *Ibíd.* Pág. 5.

“En Febrero de 1992, se inician labores escolares con los grados Primero y un Pre-escolar, dirigidos por los docentes Alba Altamirano, Aura Helena Bello y Hugo Ávila, en espacios inadecuados y sin ningún tipo de mobiliario.

Los estudiantes traían de sus viviendas, sillas en el mejor de los casos e incluso se usaron ladrillos y tablas para improvisar pupitres y mesas de trabajo. Con la colaboración de los dineros recaudados por La Asociación de Padres de Familia se hacen algunos arreglos de pisos y divisiones de aulas durante el primer semestre de 1992.

En el año de 1.993, se inician labores con todos los grados de primaria y en el mes de Abril la escuela es dotada de algunos materiales y pupitres. En este mismo año, se hace bajo la dirección del señor Héctor Rodríguez, una pequeña construcción en el segundo nivel de la casa, ampliando dos aulas más, un baño y un pequeño espacio administrativo. Desde el año 1.993, funcionan seis (6) grados desde Transición hasta Quinto de Primaria en las dos Jornadas.

A través del tiempo, La Junta hace varios intentos por recobrar el Salón Comunal que consideran ha sido arrebatado por la escuela y es entonces, cuando la comunidad usando todo tipo de herramientas lucha por defender el espacio de los Estudiantes. Incluso, se llegó a instancias judiciales y aún en el año 2.003, el Presidente de la Junta, Rodrigo Fabra hace gestiones que intentan provocar la reubicación de estudiantes y maestros alegando la pertenencia del Salón comunal a la comunidad.

Fallos de la Justicia consiguen que, la Institución continúe funcionando en estas instalaciones compartiendo este espacio con algunos eventos de la Junta de Acción Comunal. (CEDR La concepción, 2.006:5).

La situación es sentida por los dirigentes de la Junta de Acción Comunal, quienes manifiestan que han perdido un espacio y que la SED no se los quiere devolver. En el año 2005, atendiendo al incremento de cobertura el colegio amplía su infra-estructura con el arrendamiento de la planta física del colegio Liceo Nuestra señora de Lourdes, el cual había dejado de funcionar porque no reunía los requisitos necesarios, así mismo ingresan nuevos docentes y se completa el acceso de 1200 niños y niñas entre los 5 y 13 años, quienes asisten en ambas jornadas: mañana y tarde, profundizando las dificultades de espacio y de infraestructura que ya se tenían en la anterior sede.

La principal problemática que presenta el colegio es el hacinamiento:



Nuestra institución alberga hasta 33 niños en aulas de 23 metros cuadrados, con deficiente iluminación artificial, poca natural y además con muy escasa ventilación.

El edificio en que nos encontramos no tiene tampoco áreas comunes, ni precarios espacios de circulación que se reducen a un hall por piso (en total 3), de aproximadamente 9 metros de largo por 1.50 de ancho, donde circulan a diario cerca de 1.160 estudiantes, 34 maestros y 3 administrativos.

Por no contar con áreas comunes, los descansos y actos culturales o encuentros del total de nuestra población, se realizan en el parque aledaño que no tiene

encerramientos, está en medio de vías sin pavimentar y presenta algunos problemas de inseguridad por frecuentes atracos a la comunidad, de parte de jóvenes que circulan en bicicleta (Ibíd., Pág. 5).³¹

³¹ Según el informe del Equipo Pedagógico Local, de igual manera se hace evidente la situación presentada por los docentes:

"a.) las aulas están organizadas en un edificio y el salón comunal. Este último no tiene una batería de baño adecuada para los niños, el techo está muy bajo lo que ocasiona bastante calor que se percibe al ingresar. Este espacio se comparte con la comunidad. El edificio consta de 5 pisos, y dos baterías de baño, las cuales se encuentran en regular estado y emanan mal olor.

b.) En cada salón el promedio de niños es de 38; quienes intentan ubicarse quedando sin espacio para su movilidad, incluso una maestra tiene su escritorio fuera del aula y allí acomoda el material necesario para sus clases. La puerta esta obstaculizado por pupitres que ocupan los niños o las maestras, ya que no hay más espacio para ellos.

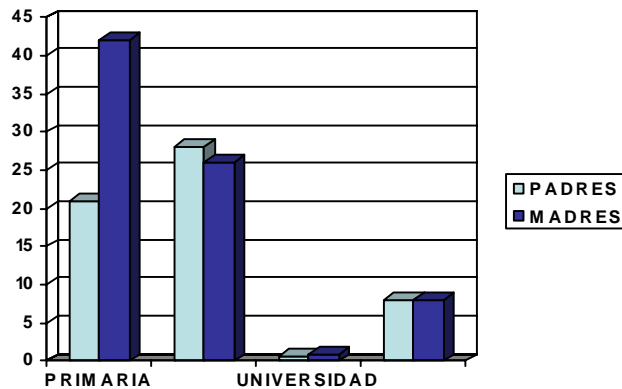
c.) El aspecto ambiental presenta deficiencias ya que se percibe mal olor en ambas plantas físicas que ocasiona irritabilidad y congestión para respirar.

d.) Las escaleras son angostas para la cantidad de niños que atiende la institución, hay una reja que impide el acceso sin embargo puede resultar peligrosa si algún niño se sube allí.

e.) Las niñas y los niños toman su descanso en el parque que queda al frente de los edificios, pero la rectora manifiesta que allí hay problemas de seguridad con respecto a hurtos y personas que consumen drogas alucinógenas frente a los niños.

f.) El cuerpo docente junto con las coordinadoras y rectora manifiestan la intención del trabajo en equipo para mejorar, proyectándose hacia la compra de un lote en el cual puedan construir una planta física propia y ampliar la cobertura hasta la educación media. La rectora ha iniciado la gestión, haciendo contactos sobre algunos lotes cercanos.

g.) Las maestras comentan que los niños se pegan con frecuencia, ya que no tienen mucho espacio para su movilidad". SED. Cadel Bosa. Bogotá DC. Marzo 8 de 2006. Oficio.



Esta condición lleva, a que las interacciones al interior del colegio, se establezcan de acuerdo al espacio que tienen, según las maestras, esto genera que los niños y niñas sean “agresivos” con sus compañeros. Así mismo, los estudiantes han aprendido a manejar el espacio público como la calle, y los parques como espacio propio de la institución, sin haber diferenciación entre lo público de la calle, de lo privado y público del colegio, encontrándose con todas las personas que usan la calle, trabajadores, habitantes de ella como *drogadictos, delincuentes, vendedores ambulantes*.

Según el diagnóstico del colegio, las familias de las niñas y niños son de bajos recursos, los padres de los estudiantes en un 34% se desempeñan como trabajadores independientes en el área de las ventas y la construcción, un 10% son desempleados, el 30% empleados de diferentes empresas, 12 % trabajan como vigilantes y un 12% es empleado de la construcción, en cuanto a las mamás, el 30% es ama de casa, el 21% es ayudante doméstico por días, el 9% trabaja en ventas informales y el 18% trabaja como empleada de alguna empresa.

Respecto al nivel educativo de los padres y madres se destaca que en la primaria las mamás tuvieron mayor acceso al estudio, sin embargo, los padres cursaron en mayor proporción el bachillerato, el acceso a la universidad se ubica sobre el rango del 0- al 1%, mientras que no tuvieron estudio aprox. en un 8%, de acuerdo a datos del colegio durante el año 2006. (Ver gráfico 1).

La violencia intra-familiar para las maestras y maestros, es uno de los factores que podría afectar el desarrollo educativo de los estudiantes, especialmente, por la falta de acompañamiento en las tareas y “abandono” de los hijos en casa, solos, evidenciando también, dificultades en las relaciones con los padres y madres, por parte de la institución.

Sobre la práctica educativa

El cuerpo docente, tras los cambios ocurridos en el año 2005, inicia un proceso de renovación de su PEI, con el fin de implementar nuevas metodologías, pertinentes para el contexto y la educación de los estudiantes, no obstante ésta situación ha generado dificultades en cuanto a la aceptación de los padres y madres de familia, para quienes la calidad de educación continúa siendo el cúmulo de Contenidos que puedan tener consignados los niños, como impronta personal que les permita un desempeño y una competencia básica, sino que se puedan materializar a través del libro de texto o del cuaderno (Ibíd. Pág. 4), así mismo, la dificultad del trabajo en equipo, por parte de algunos maestros, quienes continúan enseñando de manera tradicional.

En general, el diagnóstico institucional acude a las condiciones de espacio físico como causa principal de las problemáticas que presentan los niños y niñas: falta de atención, concentración, aislamiento, autoestima, respeto, intolerancia y agresividad, entre otros. También se considera que la televisión y los video-juegos son la única oportunidad de acceso a la tecnología, por parte de los estudiantes, actividades que no permiten ampliar el universo cultural y lector de las niñas y niños.

Las niñas y niños al interior del colegio, manejan adecuadamente el espacio, suben y bajan las estrechas escaleras sin dificultad, de igual manera, salen a los dos parques en los que toman su descanso sin mayor dificultad. Dentro de las aulas, se encuentran siempre sentados, escuchando a su maestra o realizando alguna actividad, para salir de su puesto pasan por encima de él, ya que a lado y lado tienen otra persona.

Uno de los indicadores de la calidad de la educación está dado a partir de los resultados en las pruebas oficiales, en este caso las pruebas SABER. Cabe aclarar que no es el único aspecto a tener en cuenta, en esta dirección, durante el 2005 se aplicaron dichas pruebas de Estado a las niñas y niños del colegio del grado quinto, en ambas jornadas, siendo éste el último grado que tiene el colegio, por lo que allí, se materializa, en parte, el proceso vivido desde el ingreso a pre-escolar en la institución.

Las áreas evaluadas fueron: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Matemáticas. En el área de Ciencias Naturales, el colegio se encuentra debajo de la media, Distrital y local, aunque más cercano al distrito, en ciencias sociales, igualmente está por debajo del promedio, destacándose la localidad con un porcentaje mayor al del distrito, en lenguaje el promedio es superior al local y cercano al Distrital, con respecto a matemáticas está por debajo de la media, local y Distrital, distanciándose de ésta última en tres puntos (Tabla 1).

	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE	MATEMÁTICAS
COLEGIO	51.67	50.96	65.00	62.02
BOSA	53.63	52.14	64.58	63.85
DISTRITO	52.60	51.44	65.53	65.56

Tabla 1. SED. Base de datos. Julio de 2.007.

Los resultados del 2.005 son aceptables en Lenguaje y Matemáticas, mientras que las otras áreas, Ciencias Naturales y Sociales presentan un promedio bajo a nivel institucional, Lenguaje es una de las áreas más fortalecidas y Ciencias Sociales, la de menor desarrollo en competencias.

ANEXO 2

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA MAESTRIA EN COMUNICACIÓN PROCESO METODOLOGICO

(matriz de proceso lógico)

Titulo del proyecto:

Nombre del estudiante: DIANA CONCHA RAMÍREZ

Línea de investigación: NIÑEZ Y COMUNICACIÓN- PRÁCTICAS SOCIALES DE LA COMUNICACIÓN

Unidad de análisis y unidad de estudio: Interacciones sociales

Niñas y niños

Pregunta: ¿Cómo se construye la subjetividad de los niños y las niñas de 5 y 6 años en el colegio la concepción de la localidad de Bosa, desde las prácticas comunicativas cotidianas?

Objetivo específico	Categorías	Preguntas Orientadoras	Descripción Metodología	Tiempo	Fecha	Materiales	Observaciones
Describir las interacciones de las niñas y los niños en su cotidianidad	Prácticas	¿Cómo son las interacciones? ¿Cuáles son los objetos que tienen mayor significado? ¿Cuál es el lugar que más les gusta? ¿Cómo se narran a sí mismos y a los otros?	<p>Actividad: Lo que veo y escucho.</p> <p>Objetivo: Identificar las apropiaciones que hacen los niños de la TV y radio.</p> <p>Metodología: Se llevaran diferentes materiales como sábanas, papel, pinturas y se colocarán en un lugar específico dentro del recinto, se explica al grupo lo que vamos a hacer y luego se invitan a las niñas y a los niños a organizarse en grupos de máximo 5 personas (8 grupos) y dramatizar sus programas o personajes favoritos ya sean que los escuchen en la radio o los vean en la televisión, luego se socializa frente a todos, se hace registro filmico y finalmente este es presentado a los niños.</p> <p>Escuchar y registrar comentarios percepciones, preguntas de los chicos. Preguntas sugeridas para los niños: ¿Por qué me gusta este personaje? ¿Qué hace? ¿Me gustaría ser cómo él? ¿Qué me dice? Grabación sobre las clases de la profe y niñas(os) en</p>	2 horas	2 de abril	Papel, ropa, maquillaje, espejos, televisor y video-cámara.	Contrastar información con diario de campo y las grabaciones.

			el salón. Observación (registros diarios de campo).				
			Actividad: Me expreso desde los sentidos. Objetivo: Observar lo que comunica cada niño desde su cuerpo. Metodología: Para este taller se trabajará con 16 niños y niñas seleccionados previamente de acuerdo a la experiencia durante la salida, se trabajará en un salón oscurecido, con los pies descalzos, allí inicialmente se percibirán olores, luego sensaciones de diversos materiales con los pies, sonidos, sabores, se encenderá una vela y se invitará a los chicos a hacer sombras. Finalmente los niños dibujarán en un mural cuando se sintieron más cómodos: ¿Qué fue lo que más te gustó? Se socializa en el grupo, explicando por qué. Narraciones de sí mismo. ¿Cómo me describo?, ¿Qué hago?, ¿Quién soy yo?	2 horas	8 de abril	Papel, bolsas oscuras, inciensos, velas, fósforos, sabores diversos, aserrín, lija, plástico	Ubicar el espacio con anterioridad, la selección de los niños debe ser de acuerdo al análisis que se haga de la información hasta el momento (No se pudo realizar por falta de tiempo institucional)
			Actividad: Los lugares que habito. Objetivo: Observar la narración de los lugares significativos para las niñas y los niños. Metodología: Realizar un recorrido imaginario con los niños, invitándolos a "viajar" a esos lugares especiales que tenemos en nuestras casas y en el colegio. ¿Cómo me siento en ese espacio?, Dibujar. Socializar.	2 horas	Semana del 16 al 20 de junio	Hojas blancas doble carta, marcadores	Revisar poética del espacio. G. Bachelard
			Actividad: Cómo veo a mi profe. Objetivo: Identificar cómo narra el niño a sus maestros. Metodología: Invitar a los niños (as) a dibujar a su profe y a su maestra practicante, luego socializar en el grupo lo que dibujaron ¿Qué dicen los niños (as) de sus maestras? Preguntar: ¿Quién manda en el salón?, ¿Quién es el más juicioso, el más consentido, el más cansón... Con el fin de indagar si hay estereotipos sugeridos por las maestras.	2 horas	18 de abril	Hojas blancas doble carta, marcadores	
Describir relatos de memoria que hacen los niños y las niñas de sí mismo y de quienes los rodean.	Narración de sí mismo	¿Qué narraciones hace el niño (a) de sí mismo y de los otros?	Actividad: Salida por el barrio Objetivo: Identificar los relatos que hacen los niños de su contexto. Metodología: Invitar a las niñas y a los niños a recorrer el barrio circundante al colegio, visitar la casa de algunos que vivan cerca, solicitar a los niños que tomen fotografías de lo que más les guste, entrevistar a alguna persona del barrio. (para ello, las niñas y los niños deben preparar la entrevista y proponer las preguntas) se finaliza la actividad a través de un	4 horas	4 de abril	Cámaras fotográficas, videocámara	Realizar los procedimientos de permisos necesarios para retirar los niños de la institución, incluso solicitar el acompañamiento de la policía, por motivos de seguridad de los niños y de los equipos.

			diálogo con los niños.				
			<p>Actividad El álbum familiar.</p> <p>Objetivo: Identificar cómo narra el niño (a) su familia.</p> <p>Metodología: Invitar a los niños (as) a traer su álbum familiar y socializarlo en el grupo de compañeros. ¿Quiénes son ellos?, ¿qué estabas (estaban) haciendo?, ¿qué lugar es ese? ¿Actualmente con quienes te encuentras?</p>	2 horas	Semana del 16 al 20 de junio	Álbumes, salón cómodo.	
Describir los "imaginarios de futuro" que construyen las niñas y los niños desde su contexto cotidiano.	Imaginarios de futuro.	¿Cómo conciben su futuro, las niñas y los niños?	<p>Actividad: ¿qué me gustaría hacer? ¿Cómo me veo cuando sea como mi....hermano mayor, mi mamá mi papá...?</p> <p>Objetivo: Conocer cómo se proyectan en el tiempo las niñas y los niños.</p> <p>Metodología: Trabajar con recortes de revista, collage.</p>		Viernes 6 de Junio	Revistas, papel y pegante.	Se realizó la actividad a través de dibujos.
			<p>Actividad: Entrevista a profundidad con las familias.</p> <p>Objetivo: Observar las interacciones familiares en que construyen la subjetividad ¿Qué le dicen los papás a los niños? ¿Cómo representan a sus hijos? ¿Cómo se organiza la dinámica familiar? ¿Qué hace el niño en casa?</p>		Sábados 7,14,21 de Junio	a. Grabador	

ANEXO 3

MATRIZ DE ANÁLISIS 1

La matriz diseñada para el análisis por su volumen es muy amplia y no es posible ubicarla en este espacio, a continuación se exponen las categorías y subcategorías que la componen:

CATEGORIA O UNIDAD DE ANÁLISIS GENERAL: Interacción.

- ❖ DISCURSOS:
 - Qué dicen sobre sí mismos?
 - ¿qué se dice sobre ellos?
- ❖ ROL DEL ACTOR:
 - Niñas,
 - Niños,
 - Maestros y maestras,
 - Maestras en formación,
 - Madres y madres de familia.
- ❖ SIGNIFICADO:
 - Sensaciones, Ideas, sentimientos, actitudes.
- ❖ INTERPRETACIÓN:
 - Simbólica: gestos verbales o no verbales (ruegos órdenes, mandatos, sugerencias, declaraciones).
 - No simbólica.
- ❖ OBJETOS: Físicos, sociales, abstractos
- ❖ JUEGO.
- ❖ ESPACIO.
- ❖ REGLAS.
- ❖ IMAGINARIOS DE FUTURO.
- ❖ RELATOS DEL PASADO.

ANEXO 4

MATRIZ DE ANÁLISIS 2

OBJETIVO CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LOS NIÑOS Y NIÑAS	MATRIZ DE ANÁLISIS SOBRE LOS TALLERES	MATRIZ SOBRE LAS GRABACIONES EN EL AULA (DATOS: ENTREVISTAS, DIARIOS Y GRABACIONES)	TRANSCRIPCIÓN SOBRE LAS GRABACIONES DE LOS NIÑOS(AS)	CATEGORIAS DEL INTERPRETE	CATEGORIAS TEÓRICAS	CONCLUSIONES
<p style="text-align: center;">INTERACCIÓN</p>	<p>DISCURSOS: Los niños no hablan de mismos, cuando refieren sobre ellos, remiten a lo que los adultos le han dicho comentan con quienes viven.</p> <p>Respecto a la maestra tiene diferentes opiniones de acuerdo como los tratan generalmente los regalan pero los niños reconocen que les enseña y es para su bien.</p> <p>Con Catherine hay más confianza, le ven buena. Las mamás los papás son a quienes los niños evocan cuando sienten frustración el deseo de algo, a veces no se mencionan.</p> <p>ROLES: Los roles que asumen los niños y las niñas cuando</p>	<p>DISCURSOS: Las maestras tienen diferentes concepciones de infancia:</p> <p>Consideran que es una etapa, en la cual hay diversas infancias, de acuerdo a las vivencias o situaciones que tengan que enfrentar los niños(as).</p> <p>Los niños son carentes de afecto, se juega y tienen amigos, están abandonados, son felices, frágiles, tiernos, maltratados, no tienen expectativas, poco inteligentes, no se comportan como se espera. El colegio es el lugar donde encuentran afecto y sus maestras son como un dios para ellos.</p> <p>Las</p>	<p>Los niños ven programas de televisión que están dirigidos para otro tipo de público Pasión de Gavilanes, Pandillas, Guerra y Paz, cartel de los sapos.</p> <p>También ven muñequitos en el canal 11, ven noticias y de ahí sacan los datos de las cosas que pasan:</p> <p>Había un avión aterrizó, murieron cinco personas y veintidós quedaron heridas, el avión aterrizó amarraron a diez personas, el avión fue despegar vieron las diez personas ahí, el avión aterrizó, las recogieron el mismo avión.</p> <p>Dejaron aun bello abandonado, les quitaron las hormigas, lo recogió una señora. lo llevaron</p>	<p>1. RELACIONES CON LOS ADULTOS: Los niños y las niñas comparten su tiempo con los adultos, ya sean sus padres, familiares o las maestras, estas personas inciden en la imagen que los niños (a) tienen de ellos mismos, la motivación que ellos den a los niños les lleva a realizar sus acciones con más entusiasmo.</p> <p>Hay distanciamiento entre maestras y el de los niños de la imagen que ellos tienen de su contexto y de los padres.</p> <p>Éstos últimos quieren a sus hijos y les demuestran afecto, se relacionan desde cuatro aspectos: proyección, transmisión de valores mediadores espectadores.</p>	<p>Ariés: Imagen inocente del niño. Piorelli Corea y L.: Niños pensados por el adulto, los adultos no escuchan a los niños.</p> <p>Blumer, Berger Luckmann: transmisión padres a hijos y maestra estudiantes (Ariés)</p> <p>Blumer: construcción del sí mismo intencionalidad de acción Rogoff: Estrategia para llamar la atención Blumer: Objetos sociales Daniel Prieto: Recepción</p>	<p>1. El punto de vista del adulto difiere del punto de vista del niño.</p> <p>2. Los padres se relacionan desde cuatro características: proyección, transmisión de valores, mediadores espectadores.</p> <p>3. Las maestras siempre dan ordenes a los niños establecen un marco de acción muy regulado.</p> <p>4. se conserva la imagen inocente del niño</p> <p>5. Se relaciona la precariedad económica con la carencia de afecto no es así en los casos que se observaron.</p> <p>6. El recuerdo emerge más fácil en los adultos que en los niños.</p>

	<p>están con la maestra de escuchar, hablan más con la practicante cuando están entre ellos proponen.</p> <p>SIGNIFICADO: Aparecen los gustos y los miedos. Las preferencias de los niños son los animales y elementos de la naturaleza. La cama es el lugar preferido. El juego genera bienestar y alegría. Los lugares a los que salen los asocian con diversión.</p> <p>Las ideas generalmente se proponen y parten de los objetos que los rodean, ya sean físicos o sociales, aún no hay claridad de objetos abstractos. Las actitudes varían de acuerdo al contexto y a la persona que se encuentren.</p>	<p>observaciones que hacen las maestras, se refieren en especial, a dos aspectos: procesos académicos y disciplinarios. Lo académico se relaciona con el hacer o aprender los conceptos vistos y lo disciplinario, a portarse bien o a exaltar sus cualidades.</p> <p>Los padres de familia manifiestan afecto hacia sus hijos y justifican cuando los regañan o les pegan, porque los quieren y es por su bien.</p> <p>ROL DE LAS NIÑAS: Son colaboradoras, les gusta bailar y cantar, se integran fácilmente.</p> <p>ROL DE LOS NIÑOS: Son competitivos, buscan el chiste, la broma.</p> <p>En general, comparten niñas y niños, pero las diferencias se dan en cuanto a sus gustos, usos o apropiaciones mediáticas.</p> <p>Las niñas comparten con mayor facilidad sin condiciones, mientras que los niños proponen la competencia. Los niños plantean el chiste, la burla o la broma.</p>	<p>hospital y el bebé se hablo morido. Parque del colegio le robaron un bolso a la señora.</p> <p>En una casa se incendió, y la mamá de un bebé dijo auxilio, nadie escuchó, y ella envolvió al bebé en una sabana y lo tiró por la ventana, y ella murió.</p> <p>Anoche hubo una explosión de venta de ropa. Aquí en Bosa, en el colegio están haciendo hueco para arreglar la calle. Un señor iba en bicicleta y un perro mordió la pierna en Libertad. Un niño iba volando la cometa, se enredó en un cable, la cometa a desenredar, se cayó del tercer piso en El Recreo.</p> <p>1. RELACIONES CON LOS ADULTOS: Las niñas y los niños comparten su tiempo entre los adultos, ya sean sus padres, familiares o las maestras, éstas personas inciden en la imagen que los niños (a) tienen de sí mismos, la motivación que ellos den a los niños les lleva a realizar sus acciones con más entusiasmo.</p> <p>Hay distanciamiento entre el pensamiento de los</p>	<p>Las maestras hablan a los niños siempre dando órdenes e instrucciones estableciendo reglas, sin embargo, con la maestra en formación hay confianza y el diálogo se da más desde la pregunta.</p> <p>Los niños en general, tienen un recuerdo a su maestra del año anterior porque es buena. Los padres con mayor facilidad se proyectan en el pasado y en el futuro.</p> <p>2. SUBJETIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD: Las niñas y los niños construyen su subjetividad desde el significado que dan a las cosas que los rodean, en este sentido los objetos son relevantes en el proceso; aparecen con frecuencia lo que les gusta, entre ellos la naturaleza, los animales, la cama, la TV, estos elementos le hacen sentir bienestar y alegría. La interacción con los objetos lleva a los niños a proponer ideas y ser creativos.</p> <p>Constantemente juegan y proponen juegos con elementos sencillos por ejemplo: pepas de mandarina. No tienen recuerdos muy marcados</p>		<p>7. Los objetos físicos son muy relevantes en la construcción de significado que hacen los niños, la interacción con ellos los lleva a proponer ideas.</p> <p>8. El juego es una actividad constante.</p> <p>9. El recuerdo de los niños emerge en la interacción con los objetos físicos. El futuro no lo identifican, viven el presente.</p> <p>10. Utilizan estrategias para manipular la acción del otro y lograr lo que ellos quieren.</p> <p>11. Las niñas disfrutaban más de la música y el baile que los niños.</p> <p>12. La colaboración es la principal forma de relación con los otros niños.</p> <p>13. Las reglas se repiten, tal cual, se dice a los niños.</p> <p>14. La fantasía es un recurso para mantener la interacción y dar cuenta de algo.</p> <p>15. Los medios inciden en un proceso de construcción de realidad, en especial la TV y la música.</p>
--	--	--	---	---	--	--

		<p>ROL DE PADRES: Los padres son vistos por parte de las maestras desde un rol de abandono, desde los datos, se ve al papá como la autoridad del hogar.</p> <p>El embarazo juega una etapa decisiva, ya que al ser traumático o no deseado e incide en la posición de tener más hijos, proyectan en sus hijos sus deseos, son mediadores entre los niños y la tecnología, transmiten los valores que ellos han aprendido. También asumen un papel de espectadores.</p> <p>ROL MAESTRA EN FORMACIÓN: Genera preguntas, da instrucciones, órdenes, establece el diálogo siempre desde preguntas, exige silencio y que se escuche.</p> <p>ROL DE LA MAESTRA: Da reglas, empieza las frases y los niños la terminan, transmite su fe religiosa, se interesa porque aprendan a leer.</p> <p>SIGNIFICADO: la risa de los niños, temor y rechazo hacia</p>	<p>maestras y el de los niños y de la imagen que ellos tienen de su contexto y de los padres.</p> <p>Estos últimos quieren a sus hijos y les demuestran afecto, se relacionan desde cuatro aspectos: proyección, transmisión de valores, mediadores, espectadores.</p> <p>Las maestras hablan a los niños siempre dando órdenes, instrucciones, estableciendo reglas, sin embargo, con la maestra en formación hay confianza y el diálogo da más desde la pregunta los niños en general tienen como recuerdo a la maestra del año anterior porque era buena.</p> <p>Los padres con mayor facilidad proyectan en el pasado, en el futuro, ven también dragón Ball Z.</p> <p>Relacionan lo que ven en TV con lo que pasa a su alrededor (cita de Javier y la policía), se apoyan en la fantasía para explicar los sucesos. Pablo escobar era un narcotraficante que le dio a la mamá que le hicieron unos bolsillos por dentro se metía droga y la llevaba por allá a Estados Unidos.</p>	<p>viven el presente, hacen referencia a su maestro del año pasado, porque era buena, sin embargo, estar en la calle y pasar por algunos lugares les hace recordar a alguien algún suceso.</p> <p>El futuro no lo identifican como tal, es necesario hacer una relación "cuando seas más grande como... tú papás". Utiliza estrategias como el silencio, alzar los hombros, llorar, poner de mal genio para manifestar sus inconformidades.</p> <p>Repiten las reglas que les han dicho. Acuden a la fantasía para mantener la interacción, explicar lo que están diciendo.</p> <p>Respecto a la INTERSUBJETIVIDAD, su actitud cambia de acuerdo al espacio y la persona con la que se encuentre sus familiares inciden en sus sueños y en su perspectiva de mundo.</p> <p>Los roles de las niñas y los niños se diferencian por sus gustos e intereses, a los niños les gusta bailar, ellos prefieren jugar; en las vacaciones se van a otros lugares y lo asocian con diversión. La principal</p>		<p>16. El consumo de drogas incide en la actitud de los niños hacia los otros.</p>
--	--	---	---	---	--	--

		<p>la escritura, una de las maestras piensa que los niños, no quieren ser niños sino adultos.</p> <p>Tienen una actitud negativa hacia la infancia (discurso), las discusiones son momentáneas, el gesto no verbal se utiliza para expresar inconformidad, malestar. La actitud constante en ellos es el juego, los objetos físicos son significativos para proponer ideas, el silencio se utiliza para manifestar indiferencia, apatía, tristeza.</p> <p>Cuando el adulto los motiva, ellos se esfuerzan más para lograr sus metas, son espontáneos para expresar su afecto, se sorprende frente a los usos que tiene el computador utilizan estrategias como ponerse bravo, hacer mala cara para obtener lo que quieren, en su relación con la naturaleza y animales, expresan ternura y alegría.</p> <p>En las ideas son propositivos, proponen juegos con los objetos que les rodean, comparten, colaboran, cuando descubren algo llaman</p>	<p>Empiezan a construir significados: "narcotraficante tráfico droga, el ejército castiga personas, noticias de pobreza, ciclismo se dice con la bicicleta, y con casco, y con unos guantes y con una rodillera".</p> <p>Hola que tal (risas) estamos en radio corazón vamos a presentar los deportes de radio, corazón los deportes, se crean con un balón, una bicicleta y un patineta, entonces vamos a hablar primero lo de fútbol, los campeonatos de fútbol se juegan con un balón y un arquero con unos guantes para que él le peguen durante el juego.</p> <p>Las carreras de autos se juegan con un auto y también, algunos autos se estrellan, y los deportes son los de los ciclistas, los de fútbol, los de los campeonatos, los de los patines y también, hay algunas patinetas. Cuando pelean como en Pandilla Guerra y Paz".</p> <p>Disfrutan de los chistes y les gusta narrarlos cuando, no los saben o no los recuerdan, acuden a la fantasía para terminar sus historias. Las normas que dicen a los otros son las que los adultos les han</p>	<p>actitud que se da es la colaboración.</p> <p>3. INTERACCIÓN CON LOS MEDIOS: Los niños, les llama la atención los muñequitos de las series, las novelas y el noticiario; escuchan música popular y juegan cantando el baile de "Las Divinas", mientras trabajan hablan de lo que vieron en la TV.</p>		
--	--	--	---	---	--	--

		<p>al otro para que vea el descubrimiento.</p> <p>REGLAS: El adulto (la maestra) siempre está dando órdenes a los niños, ellos no participan en la construcción de las normas. Los niños dicen a los otros como deben comportarse de acuerdo a las normas que han aprendido.</p> <p>La maestra les expresa sus sentimientos para llamar la atención al orden y al cumplimiento de los deberes. Los espacios de autonomía son cuando la maestra dice. El castigo físico, los padres lo utilizan cuando los niños no entienden lo verbal. El lavado de las manos, escuchar y el silencio, son las normas que mas se exigen. En casa se refuerzan las normas del colegio, desde el respeto a la maestra y a los otros niños.</p> <p>OBJETOS: El objeto físico que más se menciona es el computador, la TV, el aula, el parque. En los objetos sociales se mencionan las películas como tema de conversación. Siguen</p>	<p>enseñado:</p> <p>Lavarse la manos, cuidar a los animales; solicitar también cuidar a los niños y saben que los papás van a la cárcel si no lo hacen</p>			
--	--	--	--	--	--	--

		<p>las que los adultos establecen. Escuchan música como Reguetón o rancheras.</p> <p>Los maestros ven con preocupación la relación de los niños con los medios. Las niñas se expresan con mayor facilidad con la música que los niños, ellos prefieren el juego, la TV y la radio, los cuales, son temas de conversación mientras trabajan. Para los padres el conocimiento es una oportunidad para defenderse en la vida.</p> <p>JUEGO: Los abuelitos son los agentes socializadores durante las vacaciones. Los adultos dudan de lo que hacen los niños. Se usa el computador para el juego, los niños juegan más en la casa y los padres respetan el espacio de juego, les gusta jugar con los animales.</p> <p>INTERPRETACIÓN: A los niños generalmente, se les habla desde las órdenes y las instrucciones; a veces el adulto se expresa de ellos de manera despectiva.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>RITUAL: (No hubo datos).</p> <p>TIEMPO: Los niños viven el tiempo en presente, el cual transcurre entre el aula, la casa y durante las vacaciones cuando viajan a donde los abuelos.</p>				
IMAGINARIOS DE FUTURO	<p>De parte de los niños, ellos no visualizan su futuro como tal, sino desde la pregunta de lo que les gustaría ser o quisieran ser cuando grandes, se hace necesario decirles como cuando sean como los papás y las mamás o sus maestras.</p> <p>Dentro de sus sueños les gustaría trabajar en oficios varios, reparar remolinos, hacer escobas, manejar helicóptero, meseros, profesora, también estar en el ejército y tener una metralleta, ser como los personajes de la TV.</p> <p>El héroe se</p>	<p>Los adultos ven que los niños no tienen expectativas sobre su futuro. Los papás inciden en el proyecto de futuro que tengan los niños de acuerdo a las oportunidades que les presenten.</p> <p>Se espera que tengan unas condiciones diferentes a las que han tenido hasta ahora. A veces se ve un futuro sin esperanza, se expresa temor frente al contexto y lo que ofrece.</p> <p>La maestra considera que de acuerdo a los padres que tengan los niños, ellos moldean su futuro.</p>			Bachelard Mead.	

	<p>convierte en su ideal a seguir y también, el reflejo de aquellos con los que tiene más contacto: Profesores y tíos en el ejército. Sus ideales son correspondientes a lo que el medio les presenta, pero se puede decir que están muy pequeños, y aún falta mucho camino por recorrer para que tengan acceso a otros sueños.</p>					
A	<p>MEMORI</p> <p>Algunos niños como Dennis, Danilo, Sneider no tienen álbum de fotos donde reconstruyan la memoria familiar.</p> <p>Recuerdan a su maestra del año anterior porque los trata bien.</p> <p>Se sorprenden al no saberse el nombre de los amiguitos, hecho que es superado con el paso del tiempo.</p> <p>Se nota la diferencia en los hechos significativos que van construyendo los niños, pues en el caso de Juan David, su historia familiar es larga y la relata a</p>	<p>En el caso de los padres y maestras, hablan de sus experiencias de la infancia con mayor facilidad.</p> <p>El recuerdo aparece en el momento que se pregunta por él en el caso de los niños, en los adultos es espontáneo.</p> <p>Generalmente los niños hablan de las personas con las que han compartido. La muerte es el hecho más significativo.</p>			<p>Bachelard, Mead</p>	

	<p>través del álbum de fotos.</p> <p>Pero en el caso de Danilo y de varios niños con quienes se trabajó, éste recuerdo no existe, ya que fueron hijos no deseados o no viven con sus padres o, se presentan situaciones familiares particulares que no registran estos hechos.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

BIBLIOGRAFIA

- ❖ Alvarado, S. Niñas y niños constructores de paz. (s.f.) disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/doctorado/constructores/contenidos.htm#2PROYECTO>, recuperado octubre de 2007
- ❖ Ariés, P. 1987. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid. Taurus ediciones
- ❖ Alcaldía Mayor de Bogotá. 2006. *Foros 2006. Acuerdo ciudadano por la primera infancia y la educación inicial en el Distrito Capital*. Convenio de Cooperación por la primera infancia y la Educación inicial en el Distrito Capital. Bogotá. Panamericana
- ❖ Alcaldía Mayor de Bogotá. 2004. Política de calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. 2004-2008. Bogotá. DABS
- ❖ Bachelard, G. 2006 (1957) *La poética del espacio*. México. Fondo de cultura económica
- ❖ Documento: Una mirada documental al proyecto: “Construcción e implementación de una estrategia pedagógica para la fundación de compañeros del niño y el anciano”. Apoyo N1 4. Bogotá. 2000. (s. e)
- ❖ Baena, E 1997. Familia e Infancia: *las nuevas voces de la democracia, el papel de la escuela*. Bogotá. ICBF. Instituto para el desarrollo de la democracia Luís Carlos Galán. pp. 71-88
- ❖ Bateson, G. y otros. 1982. *La nueva comunicación*. Barcelona. Editorial Kairos
- ❖ Berger, P. y Luckmann. T. 2003 (1968) *La construcción social de la realidad*. Argentina. Amorrortu editores.
- ❖ Bertely, M. 2000. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós
- ❖ Blumer, H. *La cuestión metodológica del interaccionismo simbólico*. (s. d)
- ❖ Bruner, J. 1984. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Alianza editorial
- ❖ Casado E. 2001. *La teoría de las representaciones sociales. Conocimiento social y sentido común*. Caracas. Universidad Central.
- ❖ Corea, C. Lewkowicz, I. 2004. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós

- ❖ Coulon, A. 1995 (1993) *Etnometodología y educación*. Barcelona. Paidós
- ❖ De Certeau, M. 1996. *La invención de lo cotidiano. Vol. 1. Artes de hacer*. México. Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios sociales de occidente ITESO
- ❖ De Certeau, M. 1999. *La invención de lo cotidiano. Vol. 2 Habitar, cocinar*. México. Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios sociales de occidente
- ❖ Foucault, M. 1994. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. Ediciones de la Piqueta
- ❖ Garfinkel, H. 2006. *Estudios en etnometodología*. España. Editorial Anthropos
- ❖ Golluscio, L. (compiladora) 2002. *Etnografía del habla*. Edeba.
- ❖ Hammersley, M. y Atkinson. P. 1994 (1983) *Etnografía. Métodos de investigación*. España. Paidos
- ❖ ICBF, y otros. 2003. *Conclusiones Foro: Primera infancia y desarrollo el desafío de la década*. Bogotá. CINDE.
- ❖ Laverde, M. C., Daza, G. Pardo, M. 2004. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá. Universidad Central. Siglo del hombre
- ❖ Arias, L. y Fayad. J. 2004. Reconocimiento de la niñez. Santiago de Cali 1890- 1930. Cátedra escuela y modelos pedagógicos. Cali. Instituto de educación y pedagogía. Universidad del Valle. Colciencias
- ❖ Marc, E. Picard, D. 1992. *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires- México. Paidós
- ❖ Mead, G, H. (s.f.). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires. Paidós
- ❖ Mélich J. 1994. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. España. Anthropos
- ❖ Moscovici, S. 1975. *Introducción a la psicología social*. Barcelona. Planeta
- ❖ Pilotti, F. 2001. *Serie políticas sociales - globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. División de desarrollo- Santiago de Chile. Naciones Unidas, CEPAL, ECLAC. Disponible en: [Http/ http://www.eclac.cl](http://www.eclac.cl). Recuperado en marzo de 2006.

- ❖ Prieto, D. (2002) *Derechos de la niñez: una tarea para madres y padres*. Manual de formación proyecto Child media, Plan Rocca, Guatemala. Disponible en: <http://www.plan-international.org/pdfs/derechosninez1.pdf>. Recuperado en enero de 2008
- ❖ Rincón, O. Los niños de la Tele. (2002) En: *Televisión Infantil: voces de los niños y de las industrias televisivas*. Bogotá. Convenio Andrés Bello
- ❖ Rogoff, B. 1993. (1990) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- ❖ Shutz, A. y Luckmann T. 2003 (1973) *Las estructuras del mundo social*. Buenos Aires. Amorrortu Editores
- ❖ Shutz, A. 2003 (1964) *Estudios sobre teoría social. Escritos II*, Buenos Aires. Amorrortu Editores
- ❖ Strauss. A. y Corbin. J. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- ❖ Touraine, A. 2006 *El sujeto, en: ¿podremos vivir juntos?* México. Editorial Fondo de cultura económica. p. p 61-97
- ❖ UNICEF. 1999. *Convención sobre los derechos del niño*. Bogotá
- ❖ Uriz, M. 1993. *Personalidad, socialización y comunicación. El pensamiento de George, Herbert Mead*. España, Universidad Libertarias, Prodhufi.
- ❖ Universidad Distrital. 2005. Estudio sobre: "Identificación de imaginarios y concepciones de infancia asumidos por los actores que participan en los procesos dirigidos a la educación de niños y niñas entre 4 y 7 años, del distrito capital". Bogotá. (s. p)
- ❖ Software Atlas Ti versión 5.0

Lista de documentos sin datos:

- ❖ Diagnóstico local de violencia sexual. Diapositivas
- ❖ Situación de los jóvenes en la localidad de Bosa. Diapositivas
- ❖ "Sabía usted". Situación niñez. Foro acuerdos ciudadanos.
- ❖ UPZ 84 Bosa occidental (Fotocopias)

- ❖ Periódico Bosa voz Fotocopias (s. d.)
- ❖ Las unidades de planeamiento zonal. DAPD
- ❖ Monografía histórica de Bosa
- ❖ Resumen barrios afectados por inundación – Oficina de Prevención y Atención de Emergencias

