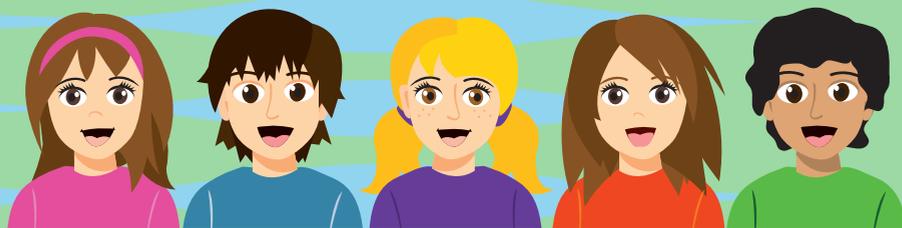


Colección **Memorias**

Infancia hoy: **Desde una perspectiva investigativa**

Reflexiones presentadas durante
el *Primer Simposio Nacional e Internacional
de Investigaciones en Primera Infancia*



Elizabeth López Ochoa
Luz Edilma Usuga Graciano
Liliana Yanet Gómez Aristizábal
Gloria María Isaza Zapata
Sandra Juliet Clavijo Zapata
Marta Elena González Gil
Ángela María Restrepo Jaramillo
Adriana María Gallego Henao
Natalia Andrea Alzate Alzate
Luisa Fernanda Ríos López
Libia Elena Ramírez Robledo



305.231 Fundación Universitaria Luis Amigó
F981 Infancia hoy [recurso electrónico] desde una perspectiva investigativa : reflexiones presentadas durante el Primer Simposio Nacional e Internacional de Investigaciones en Primera Infancia Adriana María Gallego Henao, compiladora ... [et al.] Medellín Fundación Universitaria Luis Amigó 2011
Colección memorias
66 p.
Producción intelectual de docentes de la Funlam
Autoras : Elizabeth López Ochoa, Luz Edilma Usuga Graciano, Liliana Yanet Gómez Aristizábal, Gloria María Isaza Zapata, Sandra Julieth Clavijo Zapata, Marta Elena González Gil, Ángela María Restrepo Jaramillo, Adriana María Gallego Henao, Natalia Andrea Alzate Alzate, Luisa Fernanda Ríos López, Libia Elena Ramírez Robledo
INTEGRACION SOCIAL INFANTIL; DESARROLLO DE LA LECTURA; NIÑOS--LIBROS Y LECTURA; LECTURA ELEMENTAL; RELACIONES DE FAMILIA; PSICOLOGIA INFANTIL; RESILIENCIA INFANTIL; NIÑOS - INTERVENCION PSICOSOCIAL ; Fundación Universitaria Luis Amigó

Colección *Memorias*

Infancia hoy: desde una perspectiva investigativa

© Fundación Universitaria Luis Amigó
Transversal 51A 67 B 90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)
www.funalm.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8399-50-8

Fecha de edición: Febrero 2012

Autoras:

Elizabeth López Ochoa
Luz Edilma Usuga Graciano
Liliana Yanet Gómez Aristizábal
Gloria María Isaza Zapata
Sandra Juliet Clavijo Zapata
Marta Elena González Gil
Ángela María Restrepo Jaramillo
Adriana María Gallego Henao
Natalia Andrea Alzate Alzate
Luisa Fernanda Ríos López
Libia Elena Ramírez Robledo

Prologuista: Olga Cecilia Vásquez Jaramillo

Compiladora: Adriana María Gallego Henao

Corrección de estilo: Luz Ofelia Jaramillo Arboleda

Diseño y diagramación: Ana Milena Gómez Correa

Ilustración portada: Rocío Sabina Tobón Figueroa

Edición: Carolina Orrego Moscoso (Departamento Fondo Editorial Funlam).

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Texto resultado de investigación. Financiación realizada por el Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin autorización escrita de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Agradecimiento

Al grupo de investigación Educación e Infancia por el compromiso, dedicación y responsabilidad con que ha asumido el reto de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas de la ciudad que habitamos.

Contenido

Prólogo	7
El desarrollo de la resiliencia en niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo, a través de la intervención psicosocial	9
<i>Elizabeth López Ochoa</i>	
Inclusión en la primera infancia.....	19
<i>Luz Edilma Usuga Graciano</i> <i>Liliana Yanet Gómez Aristizábal</i>	
Percepciones simbólicas infantiles: una mirada investigativa.....	25
<i>Gloria María Isaza Zapata</i> <i>Sandra Juliet Clavijo Zapata</i>	
El juego: potenciador del desarrollo humano	31
<i>Marta Elena González Gil</i>	
Docente y lectura en el preescolar	39
<i>Ángela María Restrepo Jaramillo</i>	
Familia y prácticas de crianza en el contexto del Centro de Formación para la Paz y Reconciliación (CEPAR)	47
<i>Adriana María Gallego Henao</i> <i>Natalia Andrea Alzate Alzate</i> <i>Luisa Fernanda Ríos López</i>	
Psicoanálisis y constitución subjetiva	57
<i>Libia Elena Ramírez Robledo</i>	

Prólogo

Pensar la infancia hoy es hacer un reconocimiento a los niños y niñas como seres humanos con capacidades para interpretar el mundo y contribuir en su transformación. La compilación de las reflexiones presentadas durante el *Primer Simposio Nacional e Internacional de Investigaciones en Primera Infancia* es una manera de sensibilizar a la sociedad frente a una población que es vulnerable por su misma condición y es una forma de reconocer el papel fundamental de los adultos en la atención a la infancia, por ser éstos quienes plantean, orientan y promueven las acciones necesarias para lograr el desarrollo armónico e integral de los niños.

Esta compilación reúne reflexiones sobre diversas temáticas; consideraciones que son producto de trabajos de investigación que se articulan a los procesos de desarrollo infantil y que aportan a la consolidación de una concepción de la infancia como etapa trascendental de la vida.

Inicialmente se presenta el texto titulado *El desarrollo de la resiliencia en niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo, a través de la intervención psicosocial*. En él se hace alusión a la resiliencia como un potencial del ser humano que se desarrolla frente a factores de riesgo determinados. Esto indica que los individuos, familias, instituciones y comunidades, en los momentos críticos, desarrollan capacidades para superar las dificultades. De esta manera asumen una posición de responsabilidad frente a la vida, situación que se ve reflejada no sólo en el bienestar de los niños y niñas, sino también en el desarrollo de su capacidad resiliente.

Igualmente, se reflexiona sobre la inclusión desde la primera infancia, una forma de derrumbar barreras en todos los ámbitos y ejercer la equidad y la igualdad social. Éste es el primer paso para que la persona se reconozca a sí misma como ser individual con características particulares ancladas en un mundo plural que valora y acepta la diferencia y así contribuye al fortalecimiento cultural y humano.

Como complemento a las ideas anteriores se presentan las reflexiones generadas en la investigación *Percepciones simbólicas de los niños, niñas y agentes educativos de una institución oficial de la ciudad de Medellín*. Este estudio evidencia la forma como las ideas de los niños, al ser puestas en consideración del adulto, son tergiversadas por éste debido a su rol de normatizador, y cómo las ideas de los niños sobre su complemento alimenticio están matizadas por sus percepciones sobre la religión, la economía familiar, la salubridad, la comunicación y las normas.

Se presentan además reflexiones acerca del juego como manifestación de la dimensión lúdica y como elemento fundamental del desarrollo humano, y la forma como éste incide en la construcción de los códigos sociales al permitir que el sujeto se sienta parte activa de la sociedad. Todo lo anterior enmarcado en

los pensamientos de algunos autores interesados en exaltar las características del juego y sus aportes al desarrollo del lenguaje, a la construcción de cultura, al despliegue de la libertad y, ante todo, al placer generado en la acción misma, que se convierte en estímulo para la construcción del conocimiento.

Otro texto que hace parte de este compendio surge de una investigación desarrollada con el ánimo de caracterizar las prácticas, los enfoques y las concepciones de los docentes frente a la construcción de la competencia lectora de los niños de transición, en diez colegios oficiales de Medellín. Este trabajo permitió definir la lectura desde las concepciones de los docentes, los propósitos trazados por éstos para orientar los procesos de lectura en los niños, y los enfoques y métodos que son más utilizados.

De la misma manera se presenta el trabajo de investigación *Familia y prácticas de crianza en el contexto del Centro de Formación para la Paz y Reconciliación (CEPAR)*, cuyos resultados permiten comprender las transformaciones de significados relacionadas con las prácticas de crianza de poblaciones vinculadas a dicho centro de formación, a partir de la inclusión de la familia en los procesos formativos.

Finalmente, se hace una reflexión desde el psicoanálisis y la constitución subjetiva, apoyada en las ideas de teóricos como Lacan y Freud, entre otros. En ella se profundiza en el paso de lo biológico a lo simbólico, o mejor aún, en la manera como el sujeto construye su identidad, asume las normas, accede a la cultura y se constituye en sujeto de deseo para otro, pasando por una relación edípica.

Olga Cecilia Vásquez Jaramillo

El desarrollo de la resiliencia en niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo, a través de la intervención psicosocial

Elizabeth López Ochoa*

La resiliencia se piensa como un potencial en el ser humano que se desarrolla frente a determinados factores de riesgo. A pesar de la escasa unificación teórica que existe sobre ella, es un referente importante porque está orientada a potencializar las capacidades humanas dentro de la intervención. Desde esta perspectiva se abandona la mirada fatalista de la determinación de problemas por la exposición a factores de riesgo, se reivindica la micropolítica como un espacio de resistencia a las problemáticas y, desde ella, se hace una crítica al concepto de normalidad y tipicidad en el caso.

Puerta De Klinkert (2002) afirma que la resiliencia invita a los profesionales a tener otra actitud frente a las personas que atienden, porque éstas no son pasivas ante las situaciones que viven y cuentan con herramientas protectoras que les sirven de escudo para superar las dificultades. Por su parte, Llobet (2005) considera que "el desarrollo máximo de las potencialidades de las personas en situaciones de adversidad es un objeto de estudio y un propósito de intervención, señalado por el enfoque de resiliencia" (p. 14).

El objetivo de la resiliencia es potencializar las capacidades de las personas y de las comunidades a partir de que éstas experimenten de otra manera sus recursos y que puedan ganar en autonomía, capacidad crítica y autogestión (Puerta De Klinkert, 2002), es decir, su objetivo es el desarrollo de las capacidades que los individuos, las familias y las comunidades poseen para superar las dificultades, asumiendo su propio crecimiento y su vida cotidiana de manera más activa y exitosa.

Consideramos la resiliencia como un estado o proceso en el cual no se pueden esperar los mismos resultados ante diferentes situaciones de riesgo, es decir, la resiliencia no se adquiere de manera permanente o compacta; ésta implica una

* Máster en Bienestar Social: Intervención individual, familiar y grupal de la Universidad de Valencia, España.

mirada más situacional y no normalizada. El niño, niña o adolescente resolverá las diferentes situaciones de manera distinta y con características diferentes de interacción. La resiliencia no es un escudo contra todas las situaciones difíciles, no genera personas completamente inmunes, sino que caracteriza una manera de vivir desde la ética y la responsabilidad personal.

En el proceso de resiliencia está implicada la subjetivación. Con ella la persona logra desarrollar aspectos interpersonales para salir de las adversidades sin desconocer su subjetividad, dependiendo de su proceso de desarrollo y del ciclo de vida en el que se promueva, esto unido al valor que se le dé en cada dimensión a ese proceso. Ello nos lleva a centrar la intervención en las potencialidades de los sujetos y en el fomento de la ciudadanía y del desarrollo social y ético.

Existen en el proceso de resiliencia dos componentes, internos y externos: los actores que desarrollan las capacidades para superar las adversidades y los escenarios que propician los factores protectores y potenciadores de esa resiliencia, como son las redes de apoyo de la familia y la comunidad. Es decir, la resiliencia comprende la interacción de un componente social y de uno personal, ambos permiten afrontar las dificultades. La resiliencia se construye en el vínculo con el otro.

Los comportamientos o competencias adquiridos para superar las situaciones difíciles (competencias sociales, comunicación, resolución de problemas, conciencia de la realidad, autonomía, optimismo, espiritualidad) nos permiten observar cómo operan la resiliencia y los diferentes procesos y actores asociados a ella.

Una de las principales dificultades del concepto tiene que ver con la cotidiana relación que se le asigna al mismo con la pobreza, como si sólo en ella se presentasen factores de riesgo, como si ésta implicara la ausencia de proyectos de vida, cultura y moral, o como si existiese una ausencia de factores protectores en estos contextos sociales. Como dice Rutter (citado por Llobet, 2005), "una misma variable puede actuar, bajo distintas circunstancias, en cualquiera de los dos sentidos mencionados, y que el propio proceso de vulnerabilidad-protección sólo tiene efecto en combinación con situaciones o factores de riesgo, y por lo tanto, actúan indirectamente".

De igual manera, al centrar la mirada en el individuo, se fragmenta el constructo, pues se toman en cuenta los aspectos psicológicos del mismo pero se niegan los aspectos relacionales que son igualmente importantes. Lo mismo sucede con el compromiso ético y político del individuo como ciudadano, con el orden de los valores y significados personales que éste le da a su vida.

Hablar de resiliencia es hablar de inclusión y diversidad, pues implica el reconocimiento de la dignidad del otro, y es a partir de esta ética del reconocimiento que se puede hablar de igualdad. Esta última entraña el respeto por la singularidad, la etnia, la cultura, la religión, las ideologías, las opciones sexuales, el género, la edad y la capacidad. Cuando se habla de inclusión, se asume una posición política diferente frente al otro, porque se le reconoce distinto en sus

características, se le reconoce desde su propio sí mismo, se le reconoce su historia personal y familiar.

El enfoque de resiliencia es, entonces, una mirada que favorece que espacios como los escolares sean contextos para el aprendizaje y se reduzca en ellos la deserción, ya que permite la diversidad como valor y destaca que los niños y niñas tienen la capacidad para salir adelante, a pesar de las dificultades, si transversalmente al desarrollo curricular, se fortalecen la autoestima, el humor, la independencia, el sentido de la vida y la autonomía.

Cambio de paradigma

La resiliencia nos plantea una revolución en nuestras concepciones de la intervención y del trabajo con los niños y las niñas; un cambio de paradigma en el que pasamos de pensar y de centrarnos en aquellos aspectos negativos de la vida de los niños y las niñas a contemplar la posibilidad de encontrar, entre toda esa adversidad, aspectos maravillosamente potenciadores que los lleven a otras elecciones.

Si nos detenemos a pensar en los diferentes factores a los que están expuestos niños, niñas y adolescentes, podemos ver que no todos los factores que llamamos de riesgo generan un problema de salud o un problema social. Éstos dependen en mayor medida de la respuesta que el ser humano les dé. Es allí donde entra el discurso de la resiliencia, pensada como la potencialización del ser humano para dar respuesta a esas adversidades.

Lo que nos hace pensar que si en una población se encuentran determinados factores de riesgo que aumenten las probabilidades de que aparezcan determinadas problemáticas, esto no indica necesariamente que en cada caso particular esa sea la causa de un problema. En esa singularidad también se encuentra el contexto cercano de la persona, su familia y comunidad, y por ello es necesario analizar caso por caso. Desde varios contextos se pueden mirar los factores de riesgo: en la salud, desde lo patológico y entonces se requiere una atención especializada; en lo educativo, se asocia a un destino inevitable, biológico o ambiental.

Al evaluar los diferentes factores de riesgo de una persona, se deben tener en cuenta su contexto, sus valores, su ética, su realidad familiar y personal. Una valoración de la realidad de los seres humanos no se puede basar sólo en sus aspectos negativos o desfavorables, también deben mirarse las relaciones estables y sanas del niño con personas significativas, la calidad de esas relaciones, la aceptación del niño (la confianza en sus capacidades, cómo se involucra en las soluciones de manera responsable), es decir, los diferentes componentes de los llamados factores de protección (Poletti & Dobbs, 2005).

La importancia de delimitar, establecer y tener presentes los factores de riesgo radica en la centralidad de la mirada, no sólo de los profesionales, sino

también de los diferentes programas de intervención que están orientados a proteger y cuidar de manera pasiva al otro, lo que genera resistencia y poca disposición para las soluciones y lleva a los profesionales a posiciones paternalistas (Puerta De Klinkert, 2002). Sin embargo, al posicionarse desde los factores de protección o desde *el modelo de desafío*, se busca que las personas participen activamente en el desarrollo de las herramientas para protegerse de los eventos traumáticos, salir fortalecidas de ellos y seguir creciendo personalmente.

En *el modelo de desafío* se reconocen las personas como agentes activos de su propia transformación y las personas con las cuales se está vinculado como potenciadores de estas capacidades. Frente a esto, Puerta De Klinkert (2002) dice:

Una actitud basada en el modelo de daño considera a los niños y a los adolescentes como seres indefensos que hay que proteger, sin capacidades, competencias, responsabilidades ni recursos suficientes para hacerse cargo de sí mismos y, por lo tanto, sin voz ni voto para intervenir como protagonistas de su propio proceso de superación, porque además están determinados negativamente por sus experiencias adversas. (p. 19)

Desarrollo de factores de resiliencia en la escuela

Llobet (2005) cita a Grotberg para aludir a la resiliencia desde tres dimensiones: la primera es el soporte externo que recibe el menor, que tiene que ver con los vínculos afectivos y las redes sociales y familiares con las que cuenta el niño o la niña. Puerta De Klinkert (2002) afirmará que éstas deben ser relaciones en las que "lo acepten como es y que de manera constructiva pongan límites y lo ayuden a crecer" (p. 20). La segunda tiene que ver con la fortaleza personal, con la valoración o autoestima del niño o niña, la cual se desarrolla en la interacción con las personas significativas. Desarrolla el *yo soy* una persona digna de ser amada, una persona que pueda decir "*yo puedo* hacer que las cosas sean diferentes", y "*yo tengo* personas a mi alrededor en las cuales puedo confiar y apoyarme ante las situaciones adversas". Y la tercera dimensión tiene que ver con la habilidad de resolver problemas, las habilidades sociales, o inteligencia emocional, como la llaman otros. Esta dimensión puede verse también en lo que Grotberg llama la creatividad y el humor, mirados desde la actitud positiva de las personas que les permite tener otra posición frente a las dificultades, manejar la angustia y ser creativas a la hora de analizar y encontrar soluciones. Llobet (2005) afirma que "la creatividad y el humor son desarrollados en y a partir del juego, suponen tolerancia a la ambigüedad y a la desorganización, flexibilidad de soluciones para los problemas" (p. 13).

Cada una de estas dimensiones nos permite observar el proceso de resiliencia. Pero todos estos aspectos se pueden desarrollar gracias a la dimensión vincular, pues las relaciones significativas que se establecen con personas dentro y fuera de la familia son las que permiten desplegar aptitudes para consolidar

relaciones y fortalecer el yo. Del mismo modo sucede con una red social y cultural que permite adquirir valores de vida para enfrentar de una mejor manera las dificultades.

Desde el enfoque desarrollado por Cyrulnik (2006), se plantea la resiliencia como un proceso que recorre y que depende de los recursos internos adquiridos antes del suceso difícil, de la significación que haya tenido la experiencia y de las relaciones que se tejan para poder hablar y actuar sobre eso. Dicho autor considera que sólo en la primera infancia puede adquirirse la resiliencia, idea que comparte con Vanistendael citado por Poletti (2005) lo que lleva a pensar la intervención de manera preventiva y a muy temprana edad. Vanistenda él nos habla de unas dimensiones que se deben desarrollar para tener resiliencia y las clasifica en niveles, con prioridades de satisfacción diferentes. Para ello construye "la casita". Allí plantea como fundamentales la aceptación incondicional del niño o niña como persona, el apoyo de su familia y de redes sociales, las significaciones de vida y sus valores, las aptitudes y el dominio de su vida, la autoestima, la creatividad y el humor.

No es poco común que los autores que abordan la resiliencia intenten explicar sus propuestas con gráficos. Wolin y Wolin (1999) proponen una mándala de 7 dimensiones: independencia, toma de conciencia, creatividad, humor, iniciativa, relaciones y ética. Desarrollándolas se puede fortalecer a los niños y niñas para su vida.

Intervención

Desde la mirada de la resiliencia, se plantean cuestionamientos a la manera como se concibe la intervención: se cuestiona que se vea lo patológico o enfermo en las situaciones y no las potencialidades y capacidades de los sujetos para enfrentarlas. Se hace necesario, entonces, que en la intervención los profesionales piensen constantemente en nuevas formas de hacer con los niños y las niñas, para no estigmatizarlos, ni encasillarlos, culparlos o sobreprotegerlos. Para ello, en las instituciones, se deben crear espacios para la reflexión y la formación de la praxis diaria y así propiciar que surjan otras formas de construir conocimiento y otras maneras del hacer.

Para que el profesional tome esta postura, es indispensable que reconozca a ese niño o niña que tiene al frente como un ser humano con derechos y capacidades para transformar su realidad. Así se reconoce al niño, niña o adolescente no como un menor sino como un ser con derechos y deberes.

El desarrollo de la resiliencia se logra en la práctica. El individuo lo consigue cuando puede probar sus habilidades, al establecer relaciones significativas necesarias, al poder contar con los demás en sus momentos difíciles, al ser corregido y elogiado en el momento oportuno. Es necesario para ello que el niño pueda probarse a sí mismo en diferentes actividades, que cobre confianza en sí mismo, que logre descubrir sus capacidades y para qué le son útiles éstas en la vida.

Llobet (2005) nos propone que el profesional, en cada encuentro que tenga con la persona a la que acompaña, debe tener una actitud diferente al cataclismo y promover en el individuo, desde la conformación del vínculo, una nueva manera de relacionarse y tramitar el conflicto a partir de su singularidad.

Cada encuentro es el único a realizarse, y en el debiéramos aportar, a quien nos interpela, alguna herramienta de abordaje de los problemas. La posibilidad de proponer un andamiaje, una desnaturalización de las relaciones violentas, una mirada no estigmatizadora, proporciona también una alternativa, el soporte psíquico y afectivo necesario para tramitar el conflicto, el trauma, la adversidad. (Llobet, 2005, p. 89)

Técnicas y orientaciones en la intervención desde la resiliencia

Estrategias de intervención clínica

Una de las técnicas desarrolladas es el *debriefing*, una técnica específica que tiene por objeto ayudar a las personas que estuvieron expuestas a traumas a manejar sus reacciones físicas y psicológicas. Es una técnica conductual que tiene sus limitaciones porque se centra más en las reacciones conductuales frente a la situación, como en el caso de estrés postraumático, que en la resignificación de los hechos.

Otra técnica de intervención son los *grupos de apoyo*. En ellos las personas pueden compartir sus experiencias difíciles con otros que han vivido la misma situación, contando con profesionales que orientan la supervisión del problema a nivel grupal.

Poletti (2005) nos advierte que la mejor manera de promocionar las cualidades de la resiliencia para la superación de las situaciones difíciles consiste en que "la persona que atravesó un drama tiene necesidad de ser escuchada, aceptada, apoyada. Tiene necesidad de encontrarse en ella y en su entorno" (p. 101), es decir, necesita crear condiciones psicológicas nuevas, capaces de transformar los efectos traumáticos de la adversidad.

Otra de las técnicas más utilizadas en la promoción de la resiliencia en niños es el arte-terapia, la resignificación de los hechos difíciles por medio del arte. A través de la pintura, la escultura, el teatro, la música, la escritura se pueden expresar los sentimientos negativos que genera la experiencia. El arte-terapia no sólo lleva a superar las dificultades experimentadas, sino también a adquirir habilidades para la vida diaria.

Estrategias de intervención educativa

Las escuelas son “ambientes claves para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a la presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias –social, académica y vocacional– necesarias para salir adelante en la vida” (Henderson & Milstein, 2003, p. 30).

Los autores citados en el párrafo anterior proponen seis puntos relevantes que la escuela, la familia y la comunidad pueden aportar a la vida de los niños y niñas en situación vulnerable. Los primeros tres pasos hablan de mitigar los factores de riesgo enriqueciendo los vínculos, no sólo con las personas más cercanas a los niños, sino también en aquellas actividades que hacen parte de su vida, como son las que tienen lugar en la escuela y las actividades prosociales. Es necesario fijar límites claros y firmes, enfrentando las conductas de riesgo de los niños y niñas, expresándoles con claridad lo que se espera de ellos, enseñándoles las habilidades sociales necesarias para su vida, como son la resolución de problemas, la asertividad, la comunicación, la toma de decisiones.

El siguiente paso consiste en la construcción de la resiliencia por medio del afecto y el apoyo incondicional no sólo de la familia, sino también de aquellas personas cercanas al niño o niña que se convierten en referentes significativos para él. Se debe creer en las capacidades de los niños y las niñas estableciendo expectativas elevadas pero a la vez realistas con el fin de generar la motivación necesaria para asumir nuevos retos y probarse a sí mismos de lo que son capaces. Y por último, es necesario brindar oportunidades de participación significativa, es decir, que los menores sean corresponsables de su proceso de formación y de vida, que puedan participar en la elaboración de metas, en las actividades, y en la toma de decisiones.

Las instituciones educativas tienen el reto de fortalecer las capacidades de los niños y las niñas, pero también es claro que la escuela es un espacio con limitaciones para asumir todas las problemáticas sociales y personales que los niños y las niñas traen. Por ello, el trabajo articulado en redes y la gestión de manera asociada le permiten a la escuela dar respuesta a todos los interrogantes que le llegan de la familia y de la sociedad.

Cuando se habla de articulación se hace referencia a movilizar los procesos relacionales, flexibles y horizontales, de cooperación, solidaridad y responsabilidad a partir del diálogo, de modo que la identidad de cada institución fortalezca su fecunda continuidad en el otro. Es pensar en las instituciones como instrumentos de comunicación para el desarrollo de los niños y las niñas, y de ayuda en la construcción de su inteligencia, su identidad, autonomía y autoestima. Lo expresan mejor Giordano y Nogués (2007, p. 60): “Establecer un grado de compromiso, articulación y colaboración mutua que permitiría aprovechar las sinergias de cada uno de los sectores con un enfoque de gestión asociada e integrada que favorezca resultados exitosos y sostenidos en el tiempo”.

Uno de los mayores retos del docente es fortalecer para sí su capacidad resiliente. Un docente que tiene desarrollados estos factores resilientes

enriquece los vínculos prosociales mejorando la comunicación entre los alumnos, los docentes y los directivos; se adapta y busca soluciones a los conflictos de manera positiva; fija límites claros y consensuados; valora la opinión del otro; enseña habilidades para la vida; brinda apoyo y afecto, sin los sentimientos de lástima o descalificación que marginan; apunta a que sus niños y niñas tengan un aprendizaje significativo, poniendo en práctica el pensamiento crítico; y tiene claro que su aporte a la vida de sus estudiantes es valioso y por ello se involucra e involucra al otro en el proceso de aprendizaje.

Para que exista la promoción de la resiliencia es necesario fortalecer a la familia, lograr que ésta sea un recurso fundamental en el proceso para el crecimiento de sus miembros y de ella misma. Esto se puede realizar por medio de tutorías individuales o grupales, brindando espacios de reflexión, formación y búsqueda de dificultades, ofreciendo alternativas y herramientas que contribuyan al desarrollo del niño o niña y de su grupo familiar. "Resulta vital ayudar a las familias a adquirir unos niveles básicos de funcionalidad en su estructura y en su dinámica tanto interna como externa, para que puedan convertirse en una ayuda real para sus miembros, y así éstos sean capaces de superar cualquier historia personal" (Vanistendael, citado por Puerta De Klinkert, 2002, p. 20).

Conclusiones

El cambio de mirada por parte de los profesionales que trabajan con los niños y las niñas, tomando en cuenta a la familia y a sus compañeros docentes, favorece una mayor integración de su quehacer. Permite la inclusión y participación de todos los referentes de los niños y niñas en el desarrollo de sus potencialidades.

El espacio escolar no sólo propicia el desarrollo de competencias escolares, hacen parte de este proceso las actividades lúdicas, la formación y participación de los padres, los proyectos de integración de las diferentes áreas, el fortalecimiento en red.

La escuela debe enfrentar los distintos retos y demandas que le vienen de la sociedad, por ello debe ser fortalecida desde la articulación tanto interna como externa, propiciando relaciones horizontales y flexibles que permitan el constante diálogo, la cooperación, la solidaridad, el afecto y el compromiso.

Pensar en fomentar la resiliencia también nos invita a pensar en una posición política donde se dé un ambiente de inclusión, de respeto por la diversidad, donde los actores no sean pasivos ante las problemáticas, sino que, confiados en sus capacidades y características, inviten al otro a crear sus soluciones.

La resiliencia no sólo es una capacidad que deben adquirir los niños y las niñas, la escuela y los docentes también deben conseguir las potencialidades para superar la adversidad y los retos que se les presentan. Es por ello que el docente debe tener las cualidades necesarias para que, con su quehacer, permita el desarrollo de los niños y las niñas.

Lista de referencias

- Cyrułnik, Boris. (2006) *La resiliencia: desvictimizar la víctima*. Editora Feriva.
- Giordano, S. & Noguez, S. (2007). *Educación, resiliencia y diversidad: un enfoque pedagógico y social de la intervención con niños, escuelas, familias y comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Llobet, V. (2005). *La promoción de la resiliencia con niños y adolescentes entre la vulnerabilidad y la exclusión: herramientas para la transformación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Novedades Educativas.
- Poletti, R.; Dobbs, B. (2005). *La Resiliencia: el arte de resurgir a la vida*. Buenos Aires. Grupo Editorial Lumen
- Puerta De Klinkert, M. (2002). *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen Hhumanitas.

Inclusión en la primera infancia

Luz Edilma Usuga Graciano*
Liliana Yanet Gómez Aristizábal**

La importancia de la educación y cuidado en los primeros años de vida de los seres humanos fue plenamente reconocida en la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” (Jontiem, 1990). En esta conferencia se reconoció que el aprendizaje y, por tanto, la educación comienzan desde el nacimiento, lo cual supuso una nueva visión de la educación básica.

En su artículo V, la UNESCO (1990) expresa lo siguiente: “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, a la comunidad o a las instituciones, según convenga”, prestando especial atención a los niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad y con mayores desventajas. Este postulado es ratificado diez años después en el “Foro Mundial de Educación para Todos” (Dakar, 2000).

La igualdad de oportunidades ha de empezar desde el nacimiento para superar o reducir lo más tempranamente posible las situaciones de desigualdad o vulnerabilidad en las que se encuentran millones de niños y niñas en el mundo. América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión. Como señala Tedesco (2004), una de las tendencias más fuertes de la nueva economía es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población. Sumado a esto, persiste el desconocimiento de la inclusión en países como Colombia donde históricamente se ha ignorado nuestra condición de nación diversa y se han querido borrar las múltiples expresiones de la diversidad con pensamientos y proyectos hegemónicos.

Como consecuencia de lo anterior, surgen propuestas de inclusión que son la respuesta política del Estado a la situación de discriminación que histórica, cultural y políticamente, han vivido sujetos y poblaciones. Las políticas de inclusión propenderían, entonces, por incorporar, con equidad y pertinencia, a dichos sujetos y culturas, desde un marco de equiparación de oportunidades y de reconocimiento de los derechos humanos que propicien una vida digna, entendida

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

** Aspirante al título de Magíster en Epidemiología de la Universidad CES.

ésta como la igualdad en la libertad de elegir lo que se quiere ser y hacer (los funcionamientos) frente a oportunidades reales y el reconocimiento de apoyos y tratamiento diferenciado, según las características individuales y personales de cada niño, niña o joven. Lo anterior podría garantizarles a estos últimos beneficios en contextos protectores que les brinden cuidado permanente a ellos y a sus familias y les permitan desarrollarse como ciudadanos del mundo, con goce efectivo de derechos plenos (Moreno, 2004).

En la actualidad, el término “discapacidad” se transforma en un concepto más humanizante, con una mirada desde las potencialidades y habilidades, más que desde las carencias y limitaciones. Se conoce el concepto como “capacidades diferentes”. Tal concepción implica que, en algún momento de nuestro ciclo vital, todos podemos necesitar de ayuda o apoyos, ser dependientes de alguna situación o circunstancia, lo que puede generar limitaciones desde el entorno y las actitudes excluyentes, convirtiéndose éstas en barreras que no permiten dar respuesta a la diversidad de los seres humanos. Esta incapacidad del entorno y las actitudes mencionadas generan dificultades y muchos retos conceptuales y de política pública.

Desde las diferentes convenciones internacionales que tienen como tema central una “Educación para todos”, se plantea que, independientemente de que pueda ver, oír, caminar, sentir, oler, aprender, participar, entre otras actividades, el sujeto con discapacidad sigue poseyendo su calidad de persona y su dignidad. Lo que implica que esta condición sea vista por fuera de la persona o sus características físicas, sociales, culturales, mentales, es decir, que “los problemas que enfrentan personas con discapacidad no son un resultado de los impedimentos de la persona sino más bien consecuencias de las barreras en la sociedad, las cuales pueden ser físicas, de actitud, jurídicas, informativas, o cualquier otro tipo de barrera que provenga de la falla de una sociedad o cultura en darle cabida a una persona” (ONU, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008).

Cuando se habla de *capacidades diferentes*, se toma como referente el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum (2000): aquellos modos de realización de una vida con dignidad humana, que no necesariamente son los típicamente reconocidos por la mayor parte de la sociedad, pero que también conciben formas distintas para realizarse plenamente a partir de distintas opciones, rutas, maneras, escenarios y oportunidades. Las personas que tienen capacidades diferentes pueden aportar de forma significativa al desarrollo social y humano, y se espera que se les permita existir, desarrollarse, elegir y crecer, bajo la premisa de que se puede ser distinto sin que se deba ser excluido.

Para los sujetos con capacidades diferentes, éstas son las habilidades y oportunidades para desarrollar su proyecto de vida, son las posibilidades de actuación que les permiten escoger, tomar decisiones como seres valiosos en sí mismos, debido a su diversidad, la cual es vista no como deficiencia ni limitación, sino como un elemento enriquecedor de la condición humana (De Asís, 2006 citado por Palacios & Romanach, 2006). El sujeto con capacidades diferentes tiene unas formas de acceder al mundo de la vida distintas, pero igualmente

humanas. Son estas diferencias o diversidades las que hacen que cada persona –niño, niña o joven- sea única, determinada por sus características individuales.

Esta condición de diferencia o diversidad es la que se propone como *capacidad diferente*, es decir, se encuentra dentro del rango de desempeño humano posible, pero caracterizado por lograr desempeños usando rutas, rutinas, procedimientos, pasos, distintos a los tradicionales. Así, todos aquellos que ven, oyen, se desplazan, procesan información de manera distinta, entre otros comportamientos, y logran desarrollar actividades de la vida cotidiana con apoyos tanto humanos como tecnológicos, se agrupan dentro de una gran categoría general de *personas con capacidades diferentes* de acuerdo con el enfoque de capacidades humanas de Sen y Nussbaum (1993).

En una ciudad para todos, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales (actitudinales) e institucionales que limitan las oportunidades, el pleno acceso y la participación de todos los niños y niñas en los diferentes contextos. En otras palabras, en una ciudad para todos, los ciudadanos comparten desde la primera infancia y se hace énfasis en ciertos espacios para narrar modos de pensar y expresar la inclusión en los diferentes escenarios y contextos. Se resalta, además, la importancia de los cuidados y de la educación en los primeros años de vida porque esto permite una mejor comprensión del tema de inclusión desde la primera infancia.

Explícitamente para el caso de la educación, Tony Booth y Mel Ainscow (2004) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los y las estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implicaría que los centros de atención realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos. Para el Ministerio de Educación de Colombia, “inclusión significa convivencia de todos los seres humanos en el mismo espacio comunitario atendiendo con calidad y equidad tanto las necesidades comunes como las particulares. Para hacer realidad la inclusión se necesitan aumento de activos sociales, políticas públicas y legislación” (MEN, 2008, p. 14).

En primera infancia la inclusión es concebida por Tony Booth, Mel Ainscow y Denise Kingston (2006) como un principio-directriz que implica cambio. Es un proceso sin fin de mejora del aprendizaje y de la vinculación de todos, que demanda la eliminación de la totalidad de las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de los niños y niñas.

La inclusión implica la transformación del centro infantil y la puesta en marcha de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Esto significa para los agentes educativos un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños y niñas, reconocer que, como éstos difieren entre sí, no todos deben llevar a cabo las mismas tareas, y entender las distintas formas en que pueden responder a experiencias compartidas. En este proceso es importante consolidar la participación de todos los agentes educativos involucrados (familia, adultos significativos, maestros, cuidadores, profesionales).

También es importante reflexionar sobre las creencias y valores (cómo actuar con equidad o justicia, honestidad e integridad) que se incorporen en el acompañamiento afectuoso e inteligente. Esto con el fin de generar competencias en los niños, niñas y sus familias, que favorezcan procesos inclusivos donde se resalte la importancia de la participación y se construyan comunidades con base en la comprensión, el respeto por la diferencia, la preocupación por crear un futuro sostenible para los niños y jóvenes, el fomento del disfrute en el juego, el aprendizaje, las interacciones y el derecho a unos servicios locales de calidad.

Es necesario pensar la inclusión en el territorio nacional, porque persisten barreras que son el resultado de la interacción de las personas con un contexto que limita significativamente su participación y su desarrollo. Estas barreras provienen de las actitudes personales y de las prácticas culturales que desconocen o evitan abordar las necesidades particulares de las personas (MEN, 2008).

La noción de “barreras para el juego, el aprendizaje y la participación” hace alusión a las dificultades en la educación y el cuidado infantil. Éstas pueden proceder de cualquier aspecto del centro infantil o jardín: su distribución física, su organización, las relaciones entre los niños y los adultos, y el tipo de actividades que se realizan. Las barreras se extienden inevitablemente más allá del centro infantil y se pueden encontrar en la familia, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales.

En el proceso de inclusión, los apoyos se convierten en una de las formas de posibilitar la participación de los niños y niñas. Éstos los proporcionan los agentes educativos cuando planifican las actividades pensando en todos los niños y niñas, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando éstos se ayudan entre sí. El proceso de inclusión se concibe como todas las actividades que aumentan la capacidad de la familia, la comunidad y el centro infantil para responder a la diversidad de los niños y las niñas. Es entonces como, en el diálogo que se propicia entre el enfoque de derechos y el horizonte de la inclusión, emergen unos conceptos que es necesario explicitar.

Participación en la primera infancia

Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros, hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo, por el otro y por los otros.

En cualquier cultura, la capacidad de los niños de participar de manera eficaz recibe directamente la influencia del grado de apoyo otorgado por los adultos, del respeto con que se les trata, de la fe y la confianza que se les tiene y de las oportunidades que se les brinden para que asuman responsabilidades siempre mayores.

Participar es el proceso de respetar el derecho de los niños a manifestar su opinión y a que se les tome en serio. Hay que potenciar que los niños reivindiquen sus derechos y sean conscientes de los procesos en que participan. Acompañar a los niños en el ejercicio de su derecho a participar es una tarea fundamentalmente educativa. Consiste en facilitarles la adquisición de las capacidades necesarias para participar. Se trata de fomentar determinadas actitudes y ciertas capacidades para expresarse, para dar forma comunicativa eficientemente a los intereses, las opiniones y los deseos para ponerse de acuerdo, negociar, consensuar.

La participación refuerza la autoestima de los niños y su confianza en sí mismos, promueve sus facultades generales, produce mejores resultados, consolida la comprensión de los procesos democráticos, estimulando su dedicación a los mismos. Les da la oportunidad de desarrollar su sensación de autonomía e independencia incrementando su competencia social y su capacidad de adaptarse.

Vulnerabilidad y primera infancia

La vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y la posibilidad de acceder al servicio educativo.

La vulnerabilidad también ha sido entendida como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita de manera inmediata o en el futuro a los grupos afectados para conseguir la satisfacción de su bienestar en tanto subsistencia y calidad de vida en contextos socio-histórico y culturalmente determinados (Perona, 2000).

En contextos de vulnerabilidad, como los de Colombia, es necesario que la atención de la primera infancia se efectúe a partir de una lectura objetiva de los comportamientos, estados de ánimo y sentimientos, generados por la *pérdida* de los seres queridos, la casa, los amigos, los juguetes y, en general, de todos los elementos que han constituido su existencia, y que desaparecen de forma súbita, agresiva y definitiva, es decir, por todas las *pérdidas* que instauran un estado de desarraigo en relación con los objetos fundamentales para la estructuración de la personalidad e identidad a nivel personal y social.

Para finalizar, es fundamental que los procesos educativos permitan, desde la primera infancia, construir al interior de las familias, las instituciones educativas y las comunidades, interacciones de calidad entre los diferentes agentes educativos que participan en el contexto de desarrollo de los niños. De esta manera se favorecen “factores protectores o inmunológicos” como la formación y el afianzamiento de los vínculos afectivos y sociales y la sustitución de las prácticas de crianza autoritarias, represivas y violentas por métodos persuasivos, argumentativos y amorosos. Así mismo se favorece la creación de espacios para el debate, el diálogo y la concertación que permitan la comprensión y solución racional de los conflictos que se presentan en los distintos ámbitos de la vida familiar y social.

Con relación a la educación inclusiva desde la primera infancia, será posible una inclusión visible, si el centro infantil promociona la igualdad de oportunidades, y la valoración y aceptación de la diferencia desde la vida misma. Esto se logra facilitando la participación, el juego, la interacción y el aprendizaje de acuerdo con las características diversas de los niños y niñas, comprendiéndolos, escuchándolos y respondiendo a sus necesidades, intereses, estilos de aprendizaje, habilidades, ritmos individuales y potencialidades, entre otros, sin involucrarse en actos de discriminación. Debe aceptarse y valorarse la diversidad como el motor que moviliza los cambios en las prácticas, culturas y políticas institucionales, mediante estrategias flexibles e incluyentes y a través de una oferta de apoyos que potencien las capacidades de todas y todos. Así se contribuye a la eliminación de las barreras y la segregación y se previene la exclusión.

Lista de referencias

- Booth, T. & Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile, Chile: OREALC/UNESCO.
- Booth, T. & Ainscow, M & Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Reino Unido – CSIE
- Moreno, M. (2004). *Políticas y concepciones en discapacidad: un binomio por explorar*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Nussbaum, M. (2000). *El Enfoque de las capacidades*. The Capabilities Approach, CUP. Oxford. Reino Unido.
- Palacios, A. & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Editorial Diversitas.
- Perona, N. (2000). *Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Primer Congreso Internacional "Políticas Sociales para un nuevo siglo", Concepción, Chile*.
- Sen, A & Nussbaum, M. (1993). *The Quality o Life*. World Institute for Development Economic Research. Oxford: Clarendon Press
- Tedesco, J.C., (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En: *Seminario de Políticas Públicas de Equidad*. Organizado por la Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO. Santiago.
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jontiem, Tailandia*. UNESCO/París.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía de Mejoramiento Institucional*. Cargraphics S.A. Santa Fe de Bogotá. Colombia.

Percepciones simbólicas infantiles: una mirada investigativa

Gloria María Isaza Zapata*

Sandra Juliet Clavijo**

En el presente texto, se pretende dar a conocer los resultados de la investigación, llevada cabo en el 2011, sobre percepciones simbólicas de los niños, niñas y agentes educativos de una institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Medellín.

En el “Primer Simposio Nacional e Internacional de Investigaciones en Primera Infancia”, realizado en la Fundación Universitaria Luis Amigó, se socializó dicha investigación con la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son las percepciones simbólicas de los niños y niñas sobre el complemento alimenticio que reciben y las interacciones sociales que se presentan entre ellos en el momento de consumirlo?

La anterior pregunta se hace en un momento en que, en Colombia, hay múltiples propuestas que se centran en direccionar acciones pluridimensionales que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas y la de sus familias desde una perspectiva de derechos en ámbitos diversos como el académico, económico, cultural, social, religioso, nutricional, entre otros, los cuales se dinamizan en políticas orientadas hacia una atención integral.

Sin embargo, estas políticas que se piensan para los niños y las niñas requieren también ser analizadas desde la mirada de éstos. Tal condición es ratificada a partir de convenios internacionales como la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y adoptada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991 y a través de la Constitución Política de 1991, que estableció, en su artículo 44, como derechos fundamentales “la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión...”, la cual da paso a la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006).

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

** Magíster en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales.

En dicha Ley se define a los infantes y adolescentes como sujetos titulares de derechos y se “entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad” (Ley 1098, 2006, p. 2). Se entiende, además, que hacen parte de la sociedad y, por lo tanto, poseen derechos, pero éstos no se pueden evidenciar y cumplir si la voz de quienes son sujetos de la ley no se expresa, escucha e interpreta, sin importar la edad del portador de esos derechos.

Según Blúmer (1969), los comportamientos humanos son el resultado de un proceso interpretativo que permite guiar desde la acción humana al tomar decisiones según las formas como el hombre ha percibido o interpretado el mundo.

Además, permite investigar qué significan las acciones de los *otros*, para definir el curso de la propia acción con base en lo observado e interpretado y, así, establecer procesos de interacción interpretativa que, para esta investigación, fueron determinados por la voz de los niños, las niñas y los agentes educativos desde sus múltiples formas de expresión.

La investigación que buscaba detallar esta problemática, se encuentra articulada al Semillero *S.I.E. Salud-Infancia-Educación: Investigación pensada desde la infancia*, y es un tema de reflexión desde el curso “Crecimiento, Desarrollo y Nutrición” del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Además, se buscaba un espacio para apoyar los derechos que se plasman, entre otros, en la Política Pública de Primera Infancia. También se buscaba ser el medio, como dice Eumelia Galeano, para devolverles la voz, en este caso, a los niños y las niñas, para que se expresen desde su cotidianidad. Ésta puede ser vista desde las percepciones simbólicas de la realidad que viven y construyen y que, a veces, es interpretada diferente, en especial por parte de las personas que los rodean, cuyo interés puede ser asegurarles estilos de vida saludables.

Desarrollo de la propuesta

El objetivo principal de la propuesta investigativa fue describir las percepciones simbólicas que tienen los niños, niñas y agentes educativos de una institución pública del Municipio de Medellín, sobre el complemento alimenticio que reciben los estudiantes por parte de la Secretaría de Bienestar Social, y las interacciones sociales que se presentan entre ellos en el momento de consumirlo.

Los objetivos específicos fueron:

- Identificar las percepciones simbólicas que tienen los niños, niñas y agentes educativos de una institución pública del Municipio de Medellín, sobre el complemento alimenticio que reciben los estudiantes por parte de la Secretaría de Bienestar Social.

- Identificar las interacciones sociales que se presentan entre los niños, niñas y agentes educativos de una institución pública del Municipio de Medellín, sobre el complemento alimenticio que reciben los estudiantes por parte de la Secretaría de Bienestar Social.
- Establecer las relaciones que se dan entre las percepciones simbólicas que tienen los niños, niñas y agentes educativos de una institución pública del Municipio de Medellín, sobre el complemento alimenticio que reciben los estudiantes por parte de la Secretaría de Bienestar Social, y las interacciones sociales que se presentan entre ellos en el momento de consumirlo.

A partir del paradigma cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico, se buscaba el acercamiento a “comprender desde el lugar de los actores sociales las representaciones que tienen del fenómeno en cuestión”, que para esta investigación permitió cumplir los objetivos propuestos y tener claros los alcances y, más aún, determinar posibles intervenciones a partir de los resultados que arrojó el estudio.

Los instrumentos, como la entrevista semiestructurada, brindaron la posibilidad de acercarse a los entrevistados y sus historias desde las experiencias que éstos tenían sobre las temáticas abordadas. Además, brindaron la posibilidad de compartir otras experiencias que se generaron en la interacción que se vivió con los participantes.

La observación no participante, previa a las entrevistas, fue de gran importancia para evaluar la temática a indagar y, además, para analizar otras situaciones que inicialmente no se reflejaban desde la teoría y que pertenecen al plano de la realidad cultural en la que estaban inmersos los participantes.

Las reflexiones que surgieron del trabajo de campo fueron un elemento importante en el análisis de la información, en la medida que de allí emergieron nuevas preguntas factibles de investigar en el futuro.

Los registros fílmicos y fotográficos se constituyeron en evidencia valiosa para analizar la información pues se podía volver sobre ellos todas las veces que fuera necesario para solucionar dudas y buscar nuevas respuestas.

El taller interactivo realizado con los niños y las niñas fue una estrategia importante para motivarlos y lograr de ellos una interacción activa, dinámica, y en completa concordancia con el tema a tratar. Con el taller se permitió un acercamiento más real a la situación actual de los niños en relación con el consumo del complemento alimenticio en la institución educativa.

Conclusiones

Se vislumbra, a partir de las percepciones que tienen los niños y que son significativas para ellos, que éstas son consideradas conocidas por el agente edu-

cativo, desde una postura de adulto, que a veces se convierte en excluyente, porque puede carecer de valor y conllevar a reforzar algunas prácticas formativas que se dan primeramente por el hogar y que luego son robustecidas desde la sociedad.

Se puede visibilizar en esta investigación que las percepciones de los niños y niñas, con respecto al complemento alimenticio que reciben, están relacionadas con los siguientes aspectos:

Lo religioso

Para algunos niños y niñas de la institución, el complemento es un regalo de Dios, por lo tanto lo aceptan, agradecen, consumen y, en algunos casos, pueden compartirlo con otros, como una forma de cumplir con un precepto de orden religioso desde la compasión.

En este sentido la religión se constituye en un amparo específico que tienen los padres de familia o cuidadores para hacer que los niños y las niñas consuman los alimentos ofrecidos.

Económico

Algunos niños, niñas y agentes educativos destacan que el complemento alimenticio no se debe “desperdiciar”, ya que “es un alimento y es costoso”, “no se tiene otra oportunidad de consumirlo en casa”, “es arrojar dinero”. Pero también se desprenden de éste, otros aspectos importantes en cuanto a lo económico desde el entorno familiar, como son:

- La precariedad económica de los padres.
- La no disponibilidad de tiempo para prepararles el desayuno o empacar la *lonchera*, ya que deben desplazarse a trabajar.
- El delegar la responsabilidad nutricional a la institución educativa.

También se observó que los padres invierten el dinero, que destinarían para el cuidado de sus hijos en la institución educativa, en otros bienes materiales que se requieren en la casa o en gastos personales y, como el niño es copartícipe de esta vivencia, se genera, entre otros aspectos, un matiz: que sea reconocido como de menor posibilidad económica, por lo tanto, “pobre” y por esta razón, merecedores de este beneficio. Tal situación se expresó con algunas exclamaciones como “ellos lo necesitan más que yo” o “no tiene dinero para comprar, así que se lo regalan”.

La norma

También desde los agentes educativos y los niños, se encontró que los padres piensan que en el colegio les dan alimentos nutritivos, porque en casa no pue-

den hacerlo. Según lo expresan éstos, porque los niños son muy “caprichosos”. Esto genera una percepción que no se había contemplado: cómo se articulan la norma y el proceso de alimentación.

La anterior situación se pudo evidenciar cuando los niños manifiestan que se consumieron todo lo ofrecido en el restaurante escolar o en forma parcial, siendo este último caso en el que intervienen varios factores, entre ellos están: llevarlo a la familia, regalarlo a un compañero (contexto ya expuesto antes) arrojarlo a la basura como muestra de desagrado, o tenían un interés mayor a comer en ese instante como: jugar, compartir otros eventos, o retar a quienes están en el restaurante como acompañantes.

La salud

En este aspecto se destaca la creencia social y cultural de que una persona bien alimentada es una persona sana y, en este mismo sentido, los niños y las niñas con alguna morbilidad resaltan la importancia de comer muy balanceado.

La comunicación

Capta la atención que en una actividad de socialización entre adultos, niños y niñas, como es el momento de la comida, no se evidencie un diálogo constante entre ellos. En esta situación influyen variables como que las personas a cargo están ocupadas en su labor, ya sea cuidando que los niños coman o estableciendo orden, o velando porque los niños no dejen sus platos, alimentos u otros implementos fuera de lugar, o porque no arrojen a la basura los alimentos o jueguen con ellos.

Sin embargo, se evidencian también constantemente los gestos de agrado, las sonrisas y caricias como complemento de la acción de consumir el alimento, un alimento que es preparado para los niños y que se busca sea para su beneficio.

Lo anterior invita a pensar que los niños y las niñas tienen también posiciones propias frente a lo que acontece con su vida. Pero siendo más precisos, invita a exigir que el agente educativo no sólo establezca un puente que le permita cruzar hacia la información que tiene el niño, sino reconocer, comprender y valorar esas percepciones que se tienen en la infancia.

Pero aún más, invita a que los menores tengan voz y sean escuchados desde diferentes contextos de intervención, entre pares y desde aquellos que sirven, como lo asume Vargas (1994), para el “reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (p. 2).

Lo que nos permite ver que surge en estas percepciones, como lo manifiesta Allport (1974), “algo que comprende tanto la captación de las complejas circuns-

tancias ambientales como la de cada uno de los objetos” (p. 4), y en relación con las interacciones sociales, los niños aprenden los significados, los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento y actuar e interactuar de una manera humana.

Lo anterior nos lleva a repensar y repensarnos en nuestro papel de agentes educativos, con responsabilidades de actuación inmediata y no *a posteriori*, porque la infancia es ahora no a futuro, aunque sí sus consecuencias. Si pensamos en términos de una relación costo beneficio deberíamos reflexionar sobre cómo acercarnos más a esas percepciones de los niños y las niñas, no para que éstas sean las que determinen el norte de sus procesos integrales, pero sí para que sean un elemento a tener en cuenta.

Y si deseamos, mínimamente, garantizar una sociedad que avance hacia una construcción sólida, no sólo de equidad, sino también de mejores estándares de vida desde la resiliencia, al considerar la otredad, los procesos consensuados y de reconocimiento, debemos entonces pensar ¿cuál es nuestro rol en estas intervenciones? ¿Cuál es el mío? ¿Cuál es el del resto de los agentes educativos?, y ¿cuál es el tuyo?

Lista de referencias

- Allport, F. H. (1974). El problema de la percepción. Buenos aires Nueva visión.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. [Interaccionismo simbólico; perspectiva y método]. California: Editorial: Universidad de California.
- Galeano, E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín, Colombia: Editores La carreta.
- La Constitución Política de Colombia. (1991).
- Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Bogotá, Colombia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vargas, M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 1994, vol.4 (8), p. 81.

El juego: potenciador del desarrollo humano

Marta Elena González Gil*

Esta reflexión, más que una construcción teórica, es un reconocimiento al juego como manifestación de la dimensión lúdica, pieza esencial del rompecabezas que conforma el desarrollo humano. Una dimensión que se manifiesta en experiencias de vida fraguadas en la pluralidad y sirve de asiento a la canalización de sentimientos y emociones, a la construcción de códigos sociales, al despliegue de la libertad, al placer y a la construcción de conocimientos. Siguiendo estos parámetros, se orienta este texto apoyado en las ideas de teóricos como Vigotsky, Huizinga, Roldán, Luna, Decroly y de Borja Solé, entre otros, que creen como yo en el espíritu infantil que acompaña por siempre la existencia humana.

Cuando se es niño o niña, todo es mágico, la felicidad se simplifica en el juguete anhelado, en el canto de un pájaro y hasta en el sonido de las aguas corrientes. Con el transcurrir del tiempo se devela ante la mirada atónita del niño y de la niña, el marco que encuadra la existencia, y con él, el reflejo de sí mismo referenciado en el otro y en lo otro; ese otro que otorga sentido con sus cuotas de alegría, armonía, amor y tranquilidad, pero que también, por uno u otro motivo, ocasiona desilusión, tristeza, incertidumbre... aspectos que matizan la vida y no pueden evadirse por ser parte articular de su esencia.

En estas circunstancias, el juego se posiciona como una actividad inherente al sujeto y facilita sus procesos de socialización en la familia, en el entorno y en la sociedad, es un mediador en situaciones emotivas que permite a los niños y a las niñas encontrarse a sí mismos, pensarse en contextos imaginarios, y pronosticar posibles desenlaces en las situaciones vivenciadas dentro del mismo juego o en la realidad. En esta interacción los niños adquieren elementos que se constituyen en referentes a la hora de tomar decisiones y son, además, los rasgos característicos de sus modos de actuar en el mundo.

El juego se manifiesta como una actividad placentera que genera satisfacción y goce entre aquellos que se permiten flotar en momentos mágicos, sin importar edad, género o condición social. Bien lo dice de Borja Solé (1980, p. 13): "[...] el juego está conectado con la risa y la diversión. Los niños mientras juegan ríen con frecuencia, el juego-humor, o sea la actitud del juego en la que

* [Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.](#)

interviene la risa como un elemento, es una actitud de liberación, el placer y goce son esenciales en ella”.

Esa sensación placentera que se experimenta al participar en una actividad lúdica podría atribuirse a la liberación de todo aquello que nos resulta aplastante, y que puede estar representado por sentimientos abrumadores como la ira, la preocupación, la envidia, la incertidumbre, en fin, la impotencia ante la insatisfacción de deseos y necesidades.

Por mucho tiempo el juego tuvo un carácter recreacional y competitivo, era asumido principalmente como una actividad alternativa para entretener a los niños y las niñas y, en algunos casos, a los adolescentes. Hoy en día su concepción ha trascendido hasta llegar a ser tema de discusión en las agendas gubernamentales. Su importancia es exaltada en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en la que se expresa: “El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales”. En este acuerdo, se hace, además, referencia al juego como factor de desarrollo y como derecho propio de los niños y niñas en el ámbito mundial.

No obstante, muchas personas aún restringen el concepto de juego a lo exclusivamente recreacional, y al indagar por su concepción es común escuchar que es “una actividad con fines únicos de diversión para los participantes”, “una manera de recrearse”, “una forma de pasar el tiempo” o simplemente “una actividad propia de niños y niñas”. Sin embargo, si nos conformamos con estas afirmaciones, estaríamos limitando el carácter polifuncional de un concepto que va más allá de lo puramente lúdico, que brinda la posibilidad de que el individuo se reconozca y sea reconocido por otros. Esto sin dejar de nombrarlo como una herramienta educativa que viabiliza la comprensión de la realidad y desarrolla la capacidad reflexiva para afrontar las situaciones diversas que pueden aparecer en el transcurso de la vida.

Este último reconocimiento se condensa en el juego *canalizador* de emociones y sentimientos, materializado en la vía que conduce al individuo a la incorporación de comportamientos exigidos por toda sociedad, códigos éticos y morales que son interiorizados por medio de la asunción de roles en los que se intenta ver la vida desde el lugar del otro y desde allí comprender situaciones y vivencias externas. Sólo así sería posible llegar a una reflexión crítico-constructiva en la que se adjudiquen juicios de valor coherentes con las propias convicciones. Estas ideas se reflejan en los destellos de la diversidad, en la implicación con el otro y en la creación de los vínculos necesarios para ser parte del mundo social y para llegar a reconocer a ese *otro* en sí mismo.

En estas circunstancias, los niños y las niñas comienzan a tomar posición frente al bien y el mal, representados en lo que les produce placer y dolor, una figura antagonica en la que se gesta la sensibilidad humana que va tomando forma dentro de sí a través de vivencias individuales y colectivas, experiencias que les permiten asumir, construir, o rechazar normas creadas a partir del juego. Así mismo se exteriorizan conductas agresivas regularizadas en mundos imaginarios, en los que se hace daño sin hacerlo, se odia sin odiar, porque la violencia, aunque

es parte del juego, se reflexiona con *seriedad*. Por tanto, es posible llegar a comprender al otro a través de situaciones orientadas desde la lúdica, porque “[...] el juego provee de la oportunidad de expresar sentimientos negativos, de experimentar con soluciones alternativas y de procesar nueva información sin las consecuencias que tendría en la vida real” (Garaigordobil & Fagoaga, 2006, p. 43).

El jugar a ser alguien, por ejemplo, significa un reconocimiento de otros modos de ser y de hacer fuera de sí mismo, porque allí la imaginación toma parte en el juego y permite que el niño y la niña reproduzcan vivencias que han observado en su cotidianidad, como una forma de asumir reglas que les hacen comportarse de determinada manera. En palabras de Vigotsky (1979): “La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado. La niña imagina ser su madre y la muñeca su hija; en consecuencia, está obligada a seguir las reglas de la conducta materna” (p.148).

La capacidad de abstracción emergente en la representación de los distintos roles permite asumir una posición frente a las actividades y vivencias de la vida adulta, demostrando aceptación o rechazo por ellas, y poniendo en evidencia los deseos y las proyecciones futuras. “El niño se siente pequeño frente al poder del adulto, pero el mundo del juego le permite ampliar los horizontes de sí mismo, superando los límites rígidos que en ocasiones las circunstancias le imponen” (Garaigordobil & Fagoaga, 2006, p. 44). La representación de roles es la forma como el niño y la niña eligen en su intento de adaptarse al mundo de los *grandes*, un mundo que no comprenden porque los saca abruptamente de su universo permisivo, agradable y ensoñador.

Lo anterior en el sentido en que, una vez iniciado el camino de su existencia, los niños y niñas empiezan a percibir cambios en las actitudes adultas, porque aquellas acciones que en un momento fueron motivo de celebración y aplausos, se van convirtiendo poco a poco en lo incorrecto, lo que hay que modificar porque ya se es parte de un mundo diferente. Ellos no comprenden en qué momento se desmoronó su mundo maravilloso, y es a través del juego que canalizan esos sentimientos de incertidumbre e intentan comprender a los adultos por medio de la representación de roles. De acuerdo con Garaigordobil y Fagoaga (2006) el niño

En el juego puede representar figuras poderosas, puede invertir el rol de su vida real, el niño agresivo puede tomar roles bondadosos, el que soporta una educación autoritaria puede hacer de padre autoritario, y al que se le exige una conducta madura puede tomar el rol de bebé. El juego posibilita la expansión del “yo” y, por consiguiente, el desarrollo personal. (p.44)

El juego no sólo es un factor mediador en la asunción de normas sociales, es también libertad, es un expulsor de las limitaciones que da vía libre a todo aquello que en el mundo real no es posible, es una forma de eliminar las barreras restrictivas de la realidad. Sin embargo, la libertad en el juego no está referida a lo que es permitido hacer o decir en determinado espacio, momento o lugar, pertenece más a la fantasía, al despliegue imaginario que permite acceder a los más anhelados deseos y poseer todo aquello que nos acerca a la felicidad. Los

niños y niñas, por ejemplo, encuentran esa libertad representando personajes que los ubican en niveles superiores al de su madre, su padre o su maestra(o), como una forma de *desquitarse* de la imposición de comportamientos por parte de estas figuras normativas que personifican para ellos la obligatoriedad y la coartación de su libertad.

Sin embargo, el juego no se limita a lo puramente imaginario, está implicado también en la construcción de la realidad en la esfera individual y colectiva, porque posibilita la adopción y creación de grupos sociales con características específicas que establecen diferencias, y que se van constituyendo a partir de la transmisión generacional como sello de su cultura individual. El juego es generador de cultura y, además, el medio por el cual se accede a ella. Es jugando como los niños y niñas aprenden a relacionarse con los objetos y con las personas para significar su mundo.

En este punto resulta pertinente citar a Huizinga (1972), quien aduce que “[...] la cultura en sus fases primarias tiene algo de lúdica, es decir, que se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego” (p.67). El autor aclara que no hay una transmutación del juego a la cultura, sino más bien un origen lúdico en el entramado socio-cultural, que va pasando al trasfondo a medida que la cultura se expande en sus múltiples formas. Este umbral lúdico merece un reconocimiento especial por tratarse del marco general que acuna la cultura en sus primeros momentos y la fortalece de tal manera que trasciende en el tiempo.

La concepción de cultura implica necesariamente al ser humano por ser él quien construye relaciones simbólicas con los otros y con su entorno, a través del lenguaje que le permite comunicarse y dar sentido a sus actuaciones. Es una construcción en la que participan los seres humanos en un contexto determinado, por tanto es cambiante y variable según el lugar de ubicación de cada grupo social, y obedece a diferentes modos de percibir e interpretar el mundo.

No puede concebirse la cultura sin reconocer el papel que juegan, en su construcción, los procesos lingüísticos y comunicativos, códigos de entendimiento que facilitan la vida del ser humano al permitirle el acceso al conocimiento, la obtención de recursos, la participación, la sostenibilidad, y todas aquellas condiciones que garantizan sus derechos individuales y colectivos. El lenguaje para el ser humano es el medio facilitador de la participación en procesos sociales en los cuales influye, y en los que a la vez recibe la influencia del otro. De acuerdo con Luna (2008), la esfera lingüístico-comunicativa constituye:

[...] el soporte sobre el cual se construye y reconstruye una imagen del mundo material y social, que va a servir de base para la actuación de los sujetos individuales y colectivos en la vida cotidiana, facilitando el establecimiento y dinamización de las relaciones sociales necesarias para el conocimiento y transformación del mundo físico y para la edificación del mundo social. (p.4)

A partir de estas consideraciones se aprecia al ser humano en un proceso de desarrollo continuo que facilita el despliegue de sus capacidades, orientadas hacia todo aquello que puede ser y hacer en la vida. Esta construcción está

determinada por los afectos, la capacidad cognitiva, los elementos reguladores de la ética y la moral, el uso de la palabra, el espíritu creativo y la capacidad de transformación.

El juego, como creador y promotor de cultura, es el motor que impulsa al ser humano hacia la apropiación de su mundo, lo sumerge en él, y hace que se impregne de todo aquello que allí acontece como una manera de reconocimiento y aceptación de lo que es y de lo que tiene, pero también como una forma de vislumbrar posibles fisuras que sirvan de quiebre al momento de emprender la transformación de sí mismo, del otro y de su realidad.

La transformación de la realidad trae impresa la naturaleza cambiante de la cultura y, con ella, la necesidad imperante de renovar permanentemente los saberes necesarios para comprender esa realidad, y entonces aparece de nuevo el juego como estrategia de acceso al conocimiento, porque la sola motivación que genera la palabra *juego* hace que se despierten intereses que confluyen finalmente en procesos de aprendizaje dinámicos y significativos.

Bajo estas concepciones se reconoce el papel preponderante que cumple el juego como herramienta de aprendizaje, porque a través de su implementación se “[...] fomenta el desarrollo de las estructuras intelectuales” (Mir, Corominas & Gómez 1997, p.33). Esto en el sentido en que existe una variedad de actividades lúdicas que exige de los participantes el desarrollo de habilidades cognitivas y la organización de sus ideas, lo que les implica la ampliación de sus esquemas mentales al verse abocados a situaciones que representan complejidad cognitiva.

La dimensión lúdica es el cimiento para la construcción del aprendizaje a través del desarrollo de actividades significativas y, como forjadora de saberes, permite los primeros acercamientos a la interpretación de realidades. El juego “produce un desarrollo cognitivo, que es a su vez, una herramienta importante para la integración social y que educa valores que nosotros creemos fundamentales” (Mir, Corominas & Gómez, 1997, p.33), además, favorece la creación infantil, la sensibilidad y la reflexión en la medida en que los niños y las niñas proponen las reglas como condiciones que serán asumidas por ellos mismos en el momento de participar en las actividades. Igualmente posibilita la construcción de nociones y conceptos sin mediación externa, porque el hecho de sentirse protagonista de un proceso hace que la motivación sea intrínseca y, por tanto, esté impregnada de goce. Por esta razón el juego puede considerarse una estrategia para generar aprendizajes duraderos, porque lo que se goza no se olvida.

A través de juegos colectivos es posible construir y aceptar reglas sociales, desarrollar la creatividad, adquirir confianza en sí mismo y en los otros, y acceder a un sinfín de beneplácitos que finalmente confluyen en la construcción de la autoestima del niño y de la niña, porque hacen que éstos se sientan escuchados, valorados y tenidos en cuenta. Es en este sentido que los escenarios interactivos se convierten en potenciadores del desarrollo cognitivo, cuando implementan juegos y actividades grupales, orientadas por medio de talleres lúdicos y una gama de modalidades metodológicas tendientes a la auto-exigencia de procesos de pensamiento que pongan a prueba las capacidades de los sujetos.

La implementación del juego como estrategia de aprendizaje amplía los esquemas cognitivos y permite elaborar reflexiones profundas frente a las experiencias vividas, acciones totalmente necesarias en el momento en que se requiera tomar una decisión o valorar un obstáculo cuya remoción exija un adecuado razonamiento lógico y amplias habilidades de comprensión de todo tipo de situaciones. De esta manera, las responsabilidades que se asumen en el juego son la semilla no sólo para la elaboración de procesos mentales, sino también para la formación en la responsabilidad y el compromiso.

Es en este aspecto que se debe promover la participación de los niños y niñas en las distintas actividades lúdicas y recreativas, con el fin de construir modos de vivir y convivir en función del juego, en los cuales se moldeen las relaciones entre pares y entre éstos con los adultos alrededor de un interés común. En este entramado de redes sociales, el mundo individual es transformado a la luz de las experiencias del otro, mediante un estilo de vida de tipo dialógico. Así, se logra traducir el impacto de algunas situaciones sociales reales, al ser llevadas a una dimensión en la que el perdón y la reflexión son posibles, porque hay lugar para el consenso en la búsqueda de la convivencia y la paz. Estos valores adquieren firmeza al estar cimentados en el respeto mutuo, la equidad, la colaboración y la solidaridad.

Mediante el juego, los espacios físicos se transforman en lugares de sentido, en los cuales se da una construcción permanente del sujeto. Ésta tiene lugar a partir de la proyección de sus intereses hacia la exploración y el descubrimiento, porque el juego permite dar rienda suelta a la imaginación en un mundo que valida todo, porque en él los niños y las niñas no son comparados con factores matemáticos multiplicados por cero, son más bien prolongaciones de múltiples presencias, son escuchados porque no hay quien acalle su voz, tienen derecho a reír... gritar... llorar, e incluso a equivocarse y volver a empezar.

Esos lugares de sentido pueden llamarse bien sea ludotecas, escuelas, guarderías, calles o carreras, basta con que sus emisiones tengan algo de lúdica para convertirse en espacios anhelados y, por consiguiente, aportantes al desarrollo humano. Bien lo dice Roldán (2008) cuando expresa que el espacio físico "puede ser construido, reconstruido y recreado para la satisfacción de necesidades inherentes a la vida y como tal puede tomar diversas formas dependiendo de los requerimientos y condiciones culturales de quienes los habitan" (p.17). Estas ideas dejan entrever que cualquier escenario físico intencionado puede convertirse en un espacio potenciador del fortalecimiento de las relaciones interpersonales y de la construcción de conocimientos, máxime si se cuenta con herramientas que combinen la lúdica y el saber.

Encuentro pertinente concluir este texto con las expresiones de Garaigordobil y Fagoaga (2006), cuando acertadamente afirman que "[...] el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano" (p.61), porque el juego no sólo genera placer, sino que además, por medio de la interacción social, aporta a la construcción de los códigos lingüísticos para que el sujeto acceda al mundo simbólico y, por consiguiente, construya cultura y conocimiento, como una manera de abrirse caminos en la vida, derrumbar barreras y desplegar su pensamiento hacia mundos posibles.

Lista de referencias

- Convención sobre los derechos del niño (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- De Borja Solé, M. (1980). *El juego infantil (organización de las ludotecas)*. España: Oikostau, s.a. – ediciones.
- Garaigordobil, M. & Fagoaga, J. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. España: Editorial Ministerio de Educación y Ciencia.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Argentina: Emecé editores.
- Luna, M. (2008). *Comunicación y lenguaje: módulo 4*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales-CINDE.
- Mir, V. Corominas, D. & Gómez M.T. (1997). *Juegos de fantasía en los parques infantiles: para niños y niñas a partir de los dos años*. Madrid, España: Narcea
- Roldán, V. (2008). *Ambientes Educativos. Módulo 2*. Medellín, Colombia: Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales- CINDE.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Docente y lectura en el preescolar

Ángela María Restrepo Jaramillo*

Con el propósito de fortalecer la investigación en el campo específico de énfasis, la Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó ejecutó en el primer semestre de 2011 un proyecto¹ cuyo objetivo general era “caracterizar las prácticas, los enfoques y las concepciones de los docentes frente a la construcción de la competencia lectora de los niños de los grados transición, en diez colegios oficiales de Medellín”.

Debido al tema de este proyecto y a sus preguntas, el *diseño metodológico* se centró en un trabajo de corte cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico y una metodología soportada en estudios de caso interpretativo. Los criterios para la *selección de la población* se sintetizaron en los siguientes: diez docentes que en 2011 se desempeñasen en el grado transición de instituciones oficiales que en 2009 hubiesen obtenido un puntaje mínimo en el área del lenguaje en las pruebas Saber 5°.

El planteamiento del problema

Los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas en los ámbitos nacional, y global en general, han exigido a las instancias privadas y estatales revisar las causas de tal situación y derivar planes de acción que aporten al mejoramiento inmediato y radical de esos resultados.

En Colombia, los resultados, aunque han mejorado levemente en los últimos años, aún siguen marcando bajo en los comparativos de carácter internacional y prescriben logros mínimos de competencias en los estudiantes de los diversos niveles. Entre ellos, las pruebas de lenguaje siguen generando alarma por cuanto aluden a logros imprescindibles en cualquiera de las otras áreas evaluadas; por ello es imposible pretender que un estudiante de grado quinto, por ejemplo, responda bien a las pruebas de matemáticas o ciencias naturales, cuando no tiene capacidad para comprender adecuadamente los textos en los que las mismas

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

¹ En la ejecución del proyecto participaron como estudiantes practicantes Ana María Ortega R. y Diana Isabel Atehortúa B.

se le presentan o no es capaz de hacer inferencias o predicciones básicas que tienen sus bases en un “saber leer adecuadamente”.

El objeto de estudio en este proyecto tuvo relación con uno de los factores que determinan estos resultados: los procesos de enseñanza. Cabe aclarar que en cada institución y en los procesos de cada niño también intervienen otros factores, pero acá se aborda sólo lo concerniente al mencionado. Los interrogantes presentados para dar inicio a la investigación se sintetizan en: ¿han comprendido los docentes la importancia que tienen para el mejoramiento de estos resultados?, ¿asumen totalmente su papel como modelos para el aprendizaje de la lectura?, ¿instauran sus didácticas desde enfoques que aseguren la educación en la lectura y el máximo desarrollo de la competencia lectora?, ¿otorgan un valor trascendental en la vida académica de los niños, al momento de construcción de los procesos lecto-escriturales por los que atraviesan?, ¿tienen relación las estrategias de enseñanza de la lectura en los primeros grados con las habilidades y los niveles de logro en las pruebas estandarizadas de lenguaje?, ¿coinciden los métodos de enseñanza utilizados por los maestros con enfoques alternativos, como el constructivista, que se han calificado como decisivos para formar mejores lectores?

El camino para empezar a develar las respuestas tiene su punto de partida en los mismos docentes, por ello fueron los llamados a proveer información que permitiese entender, en primera instancia, los sentidos, los significados, las concepciones que tienen respecto a la lectura; y debido a que su enseñanza –en el lenguaje de muchos de los maestros– se inicia en el preescolar, más precisamente en el grado de transición (cinco años de edad aproximadamente), se acudió de manera directa a los maestros de este grado.

Los referentes teóricos

En el desarrollo de los *referentes teóricos* se enfatizó en la lectura, su aprendizaje y su construcción en la primera infancia. En ellos se sintetizaron elementos como: el enfoque semántico comunicativo, “como un proceso que pone énfasis en la construcción del sentido y en su materialización en la comunicación” (MEC, 2007). Es éste el que privilegian los Lineamientos Curriculares del área Lengua Castellana en Colombia, ello exige una orientación a los procesos pedagógicos, y en consecuencia a las didácticas, desde una perspectiva que deja de lado y supera el aprendizaje de técnicas para la decodificación. El aprendizaje de la lectura y, en general la formación en la competencia lectora, pretenden que el estudiante, y en nuestro caso, el niño de preescolar, tenga la posibilidad de desarrollar habilidades para comunicarse con los otros, de construir permanentes y nuevos significados en torno a su mundo a partir de la lectura, de recrear experiencias y vivencias mediante el diálogo con el texto.

El “boom” que hace aproximadamente tres décadas motivó a la ruptura de los esquemas tradicionales en la enseñanza de la lectura, incitó a suponer que los propósitos de su enseñanza, los métodos y, en consecuencia, su calidad,

cambiarían. Se gestaba un gran movimiento que redundaría en una nueva experiencia de aprendizaje de la lectura: ahora los niños la disfrutarían, encontrarían sus sentidos y aprenderían en coherencia con sus motivaciones, saberes previos y ritmos.

Las investigaciones derivadas de reconocidos académicos dedicados a indagar sobre la temática en cuestión hacen claridad respecto a que la técnica, su enseñanza y su aprendizaje, continúan siendo prioritarios. Es necesaria la “correcta oralización del texto” (Ferreiro, 2008) sustentada en una fuerte y, al parecer, indestructible tradición, que según esta autora se sintetiza en el esmero “por enseñar una técnica”. La persistencia de los métodos de enseñanza tradicionales, con enfoques centrados en el desarrollo de una técnica, hace evidente una realidad, que como enfatiza Ferreiro, es poco grata: la priorización en la enseñanza de la lectura se superpone a una “educación en lectura” (Botero, 2008).

Las metodologías siguen tomando forma sobre pasos rígidos que, en secuencias exactas, no sólo desmotivan sino que generan gran pérdida de tiempo. El mundo de los niños y sus intereses marchan de manera paralela a sus aprendizajes en lectura, sin la posibilidad de un encuentro que redirija este hacer.

Una concepción sobre los niños y sus capacidades subyace en estos métodos: su pensamiento es lineal, su capacidad de aprendizaje parece que parte siempre desde lo simple, lo particular; en ellos no cabe la característica de pensamiento global, complejo, integrador. Desde esta perspectiva... ¿cuándo podrán los niños acercarse a textos de mayor nivel de exigencia?

Autores como Cassany (1999) reiteran ideas que probablemente incidan en la formación de mejores lectores, entre ellas: abrir el aula a la realidad escrita del entorno, poner énfasis en el significado y en la interpretación, leer y escribir en cooperación, hablar para leer y escribir, poner énfasis en el proceso, leer y escribir con los chicos.

Otros, como María E. Dubois, en entrevista realizada por Padrón y González (2008), insisten en la necesidad de revisar los currículos para dejar de lado todo aquello que no sea fundamental y, en consecuencia, lograr mayores espacios para el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura.

Los hallazgos

Los *hallazgos* derivados del análisis de la información y el proceso interpretativo en general, dieron lugar a la consolidación de varias categorías. Algunas de éstas son:

La lectura: definirla desde las concepciones de los maestros se devela como un elemento de gran valor para el análisis, la interpretación y la generación de conocimiento en este proyecto, porque el significado que sobre ella se han formulado los docentes es decisivo para comprender luego el amplio bagaje de

concepciones y sentidos que igualmente han construido sobre temáticas conexas como los objetivos que se determinan para el año escolar en relación con la lectura; los enfoques asumidos como referencia para fundamentar sus métodos y estrategias de enseñanza; y las dificultades y los factores de éxito asociados a los logros obtenidos por los niños.

Acerca de esta noción, resulta interesante, pero a la vez inquietante, descubrir que para los maestros es complicado definir qué es la lectura. Tal parece que en las prácticas cotidianas y en la formulación anual de las planeaciones, los maestros creen poseer una concepción de base, por eso no indagan al respecto; pero en presencia de un alguien externo, en este caso las investigadoras, descubren la ausencia de una definición elaborada y la necesidad de consolidarla y de asumirla.

En sus respuestas sobre lo que es la lectura se observa inseguridad y una carencia de sustratos teóricos para soportarlas. En consecuencia, sus apreciaciones sobre esta categoría conceptual se sustentan más en construcciones empíricas generales que incluso dan lugar a ambigüedades.

Una primera acepción, y de uso muy frecuente, tiene que ver con la capacidad para decodificar: leer es “tener el código”, apropiarlo y, por consiguiente, articular las letras que previamente se han conocido.

Otra acepción hace referencia a entender que “leer” exige ir más allá de las letras, por esto se leen imágenes, gestos, acontecimientos, ya que ellos dan la posibilidad de comprender significados. Leer es crear sentidos, es hacer posible el goce de inferir, es capacidad para interpretar. Así todos los niños preescolares saben leer aunque lo hacen al comienzo con un código diferente al de los adultos y de otra manera.

Entre estas dos acepciones se observa un elemento en común: la alusión permanente a la lectura como un proceso interdependiente de la escritura y simultáneo a ésta, tanto así que los maestros en diversos momentos hablaban inicialmente de lectura, pero luego, y sin tener conciencia de ello, proseguían haciendo mención a la escritura e incluso confundían los procesos y los logros inherentes a cada una.

Una segunda categoría de concepciones trabajada en este proyecto demandó examinar los *propósitos u objetivos* que los maestros se han fijado para orientar el proceso de aprendizaje de la lectura en transición. Un elemento relacionado específicamente con éstos es un hallazgo muy particular en este proyecto ya que pone de manifiesto una incongruencia entre el currículo prescrito, es decir, el que plantean documentos y normativas proferidos por el Ministerio de Educación, y el currículo enseñado. Dicho de otro modo, aunque tales documentos planteen unos hilos conductores inherentes a lo que los niños deben saber y saber hacer, los maestros usualmente promueven algo que va “más allá” y que está determinado por ellos mismos. Teoría y práctica empiezan así a mostrarse, desde la pregunta por los propósitos de enseñanza o para el aprendizaje, como dos campos desarticulados que ponen de manifiesto una gran escisión.

Uno de los propósitos alude a la generación de motivaciones y al goce frente a la comunicación como posibilidad de expresión de sentimientos y a la relación con los textos desde los significados y sentidos que éstos pueden ofrecer, lo que en grados posteriores redundará en beneficio de los niveles de comprensión. Desde esta mirada se busca que los niños pasen al grado siguiente con una alta disposición en todo lo inherente a la lectura, la escritura y, en general, a la dimensión comunicativa. En esta perspectiva, el niño no debe “salir leyendo ni escribiendo”, sus logros se inscriben exclusivamente en el ámbito de desplegar unas potencialidades y de generar una actitud, que en años posteriores permitirán aprendizajes significativos.

Una segunda intención claramente definida, además de ser recurrente en la práctica, se refiere a aspectos denominados “aprestamiento”, que se sintetizan en el desarrollo de habilidades perceptivo motrices, como el manejo en el espacio, la ubicación en el renglón y la copia de textos cortos. Desde esta visión, lo fundamental es la habilidad para transcribir y reproducir signos gráficos y para controlar movimientos finos. Este propósito puede entenderse más cercano a habilidades escriturales que a habilidades para la lectura.

La tercera intención tiene que ver directamente con el aprendizaje del código convencional, es decir, el abecedario. Los niños deben acceder al sistema normativo propio de la cultura, lo que exige obligatoriamente la capacidad para decodificar independientemente del enfoque y del método utilizado. Bien porque el punto de partida sea cada letra, las sílabas, las palabras o las frases como unidades generadoras, la meta radica en la habilidad para establecer relaciones uno a uno entre fonemas y grafemas. El niño sabe leer, desde este propósito, en la medida en que logre “convertir” un texto escrito en un conjunto de sonidos articulados que dan vida a la palabra hablada, y en consecuencia sabe también escribir porque de manera paralela puede representar con signos gráficos aquello que escucha.

Otras categorías construidas tienen que ver *con los enfoques y los métodos*. En lo concerniente a las mismas, vuelven a evidenciarse grandes distancias entre la teoría y la práctica, entre lo que se piensa *que* debe ser y hacerse a partir de lo prescrito en el conocimiento generado por las comunidades académicas y lo que realmente tiene lugar en el ejercicio cotidiano en el que se orientan los procesos de aprendizaje de la lectura en los niños. La práctica se relata de manera fluida: el hacer, las actividades, las estrategias, se describen con riqueza de detalles; la teoría emerge sólo esporádicamente al nombrar algunos conceptos que no logran definirse y que, en consecuencia, no permiten, en su mayoría, su inscripción en el saber académicamente válido.

Esta afirmación se hace particularmente notoria cuando se indaga por enfoques o métodos o incluso cuando ellos mismos aluden tangencialmente a estos temas, ya que no expresan claridades respecto a lo que éstos son o implican sino que los confunden, y sus referencias son escasas alusiones indirectas, con palabras aisladas o con preguntas dirigidas a las investigadoras, que ponen de manifiesto su inseguridad en el saber y su necesidad de referencias para enmarcar su hacer en un contexto teórico.

Ahora bien, estas dudas y lagunas conceptuales de las que son conscientes los docentes y cuyas causas, según ellos, son el haber estudiado en la universidad hace muchos años; o que lo que se asimila en la universidad es diferente a lo que se aprende y se hace en la realidad del aula; o la presión del medio o de otros actores como los docentes del grado primero o los mismos pares; se encubren tras un eclecticismo que, sin ser nombrado, sí es explicado desde la decisión de no “casarse” con un enfoque o con un método, sino de “conjugarlos”. No obstante, esta decisión carece de una lógica teórica, de una explicación argumentada que soporte las estrategias planeadas e implementadas. Su razón se soporta más bien en lo exitoso de las actividades realizadas, en un bagaje de aprendizajes que desde la práctica han reportado satisfacciones frente a las concepciones que cada uno tiene sobre la lectura y los propósitos que han estructurado para su enseñanza o para la construcción que hagan los niños, y es a partir de ellas que los maestros se refieren, por ejemplo, al constructivismo y a métodos como el global, el fonético.

El constructivismo aparece, pero sólo como referencia que se insinúa aunque no se haya apropiado conceptualmente. En las narraciones de los docentes se menciona de diversas maneras al citar, por ejemplo, al niño como constructor de sus aprendizajes y su motivación como punto de partida, la escritura espontánea, los saberes previos como fundamento para el trabajo cotidiano, el acceso a niveles superiores a partir de las experiencias vividas, el contacto permanente con ambientes ricos en estímulos para la lectura, los portadores de textos, la relación entre los aprendizajes evidenciados por los niños y sus niveles personales de desarrollo, el valor de la mediación del maestro para la adquisición de logros potenciales o al enunciar algunas hipótesis de desarrollo psicogenético, como la silábica o la alfabética. Varias de las actividades realizadas cotidianamente en las aulas insinúan un origen basado en este enfoque, aunque luego las mismas sean llevadas a cabo, simultáneamente y de manera complementaria, con otras que se inscriben en enfoques distintos, como el tradicional, y en métodos que difieren en su totalidad de los postulados constructivistas.

El de los métodos fue uno de los temas frente al que más recelo manifestaron los maestros, y esto se hizo evidente en las preguntas que ellos hacían al momento de contactarlos para las citas, al iniciar las mismas o cuando observaban que en la entrevista nos acercábamos a este tema. En sus preámbulos para la conversación, aparecía la necesidad de confirmar que no se les preguntaría por la teoría y en ella, concretamente, por los métodos.

Los maestros integran en sus prácticas múltiples actividades y estrategias que guardan relación con diversos métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, es decir, no se inscriben en una sola propuesta para desarrollarla con todo lo que exige e implica. No obstante en los diálogos es posible observar como no han tomado conciencia de este fenómeno y, en consecuencia, creen estar dinamizando los procesos desde un solo método.

Este eclecticismo no obedece a una intencionalidad predeterminada, es decir, no es deliberado, ni tiene una explicación formal, sino que responde a decisiones relacionadas con experiencias que ya antes se han tenido, al interés que

pueden despertar en los niños en el momento, o a lo efectivas que puedan ser para generar resultados rápidamente. Un ejemplo concreto de esta situación se evidencia en el uso frecuente de “la escritura espontánea”, una estrategia de corte constructivista en cuya realización no se respeta realmente el proceso de “construcción” del niño, como bien puede esperarse, por cuanto sus finalidades están inscritas en dicho enfoque, ya que de manera simultánea a los productos que de ella se derivan, se exige al niño la mecanización de letras en un orden estricto, determinado por la lógica de los docentes o la de algunos textos utilizados en el preescolar. De igual manera, es posible observar como algunos maestros creen estar trabajando un método, cuando lo planeado y ejecutado, analizado desde la teoría, hace referencia a otro u otros diferentes.

Ahora bien, aunque en el hacer se evidencian distintos métodos, como ya se anotó, es indudable que prevalece una marcada tendencia a la ejecución de aquellos que bien pudiésemos clasificar como tradicionales, es decir métodos sintéticos que, como el alfabético, el silábico y el fonético, ponen el acento en las partes más que en el todo, porque asumen cada letra o cada sílaba como unidades de referencia y su lógica en el orden de aprendizaje de las letras pretende generar una experiencia de logros certeros en el niño a partir de la “interiorización”, en primera instancia, de las letras “más fáciles” para él.

Así es probable que la “o” y la “i” estén entre las primeras que se le enseñan, y la “e” sea la última. La rigurosidad en este proceso es una constante, la persistencia en la dedicación de largas horas durante una semana sólo a interiorizar una letra y a mecanizarla, mediante diversas actividades como planas, recortados, decorado, punzado, etc., persiste aun cuando se sepa que varios niños del grupo ya saben ésta y otras letras. Además, aunque los maestros enfatizan en partir exclusivamente del sonido en la enseñanza de las letras, lo que se observa en la realidad permite concluir que ellos realmente trabajan de manera simultánea el sonido de la letra (fonema) y su respectivo nombre, asociados lógicamente a su respectiva representación gráfica convencional (grafema).

Todo esto incide en un aprendizaje del código alfabético desde la fragmentación y la ausencia de significados, en contravía de las características de globalización y sincretismo propias del pensamiento en la primera infancia, y sus resultados finales redundan en beneficio de la decodificación como producto final en el aprendizaje de la lectura. Desde esta conclusión es coherente la comprensión que se tiene del “aprender a leer” como “decodificar” y de estos métodos como los que mayor eficacia garantizan al respecto. Es pertinente anotar acá, cómo estas prácticas centradas en los métodos sintéticos están fuertemente asociadas además a concepciones de la lectura como destreza perceptivo motriz, lo que deriva también en un énfasis recargado en la realización de actividades que contribuyan a mejorar la coordinación ojo mano, el manejo del espacio en el cuaderno y el desarrollo de la pinza manual.

Como múltiples textos guías obedecen a estas lógicas de la decodificación y desarrollo perceptivo motor, su uso se vuelve reglamentario en el día a día. En ellos se observa una estructura lineal soportada en el dominio de cantidad de trazos y en el aprendizaje inicial de las vocales y, posteriormente, de su in-

tegración con las consonantes para dar vida así a las sílabas o a palabras estereotipadas. Los maestros siguen fielmente su orden y, en consecuencia, sus actividades, sus métodos y los tiempos del año académico guardan estrecha relación con éste. Frente a ellos los niños, desde la mirada de sus profesores, desarrollan grandes habilidades motrices finas y logran altos niveles de buen comportamiento y disciplina en la clase.

En tanto a otros métodos, sólo en algunos casos, se evidencia la orientación del proceso desde los globales o analíticos, con ejes generadores determinados por una palabra elegida arbitrariamente o por la frase inherente a la fecha de cada día, por ejemplo: "hoy es jueves 3 de junio...", que es usual en las actividades básicas cotidianas de los preescolares. No obstante, en su puesta en acción es notoria la persistencia ingenua en complementar las estrategias inspiradas en los mismos con otras de carácter sintético. Esto implica que aunque algunos maestros manifiesten gran valoración de estos métodos y los describan como altamente pertinentes, en su desarrollo no se observan de manera "pura" sino que están permeados por otras consideraciones que les son ajenas.

Debe resaltarse que, bien sea porque las actividades estén suscritas a métodos sintéticos o analíticos, o por la riqueza de recursos y detalles que las nutren, en ellas se hace evidente el esmero de cada maestro por atraer la atención de sus niños, por mantener su interés y por promover, según su óptica y concepción de la génesis del proceso lector, una construcción altamente significativa o una mecanización efectiva. Por ello es un común denominador la realización de juegos y dramatizaciones, la invención de historietas y el aprendizaje de canciones sobre las letras o las palabras y la elaboración de trabajos manuales de modelado, recortado y otra variedad de técnicas gráfico plásticas que se asimilan a estrategias nemotécnicas para recordarlas. En este aspecto, se hace gala de la creatividad y del conocimiento del gusto de los niños por lo lúdico y lo fantástico, para ponerlos al servicio de la didáctica.

Lista de referencias

- Botero P., María Isabel. (2008). *Palabrario. Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. Consultado el 22 de enero de 2011 en: http://www.fcورونا.org/descargas/publicaciones/educacion/EDU_47_LeerEscribir.pdf#page=108
- Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- MEC (2007). PIRLS 2006. *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA*. España, Ministerio de Educación y Ciencia. http://www.oei.es/pdfs/pirls2006_informe.pdf
- Padrón, Olga y González, Viloria. (2008) *Educación en lectura*. Acción Pedagógica. No.17. Venezuela en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27479/1/articulo1.pdf>

Familia y prácticas de crianza en el contexto del Centro de Formación para la Paz y Reconciliación (CEPAR)

Adriana María Gallego Henao*

Natalia Andrea Alzate Alzate**

Luisa Fernanda Ríos López***

Planteamiento del problema

Los actos de violencia en la sociedad, y con ellos las consecuencias nefastas para los grupos humanos, hacen que sea indispensable el diseño de acciones estratégicas como mediadoras entre los fenómenos del conflicto social. Así, las acciones violentas de los grupos armados al margen de la ley han traído como consecuencias sociales el desplazamiento forzado, las transformaciones urbanas causadas por las migraciones masivas de las personas desplazadas, la ubicación de estos grupos en las zonas periféricas de la ciudad y la caracterización de estos grupos poblacionales como problema social; derivaciones del conflicto que el Estado ha debido tratar en los diferentes entes territoriales.

En el caso de Medellín, el tema de la violencia ocupa un papel protagónico, y los actores que hacen parte de ella son seres humanos que de una u otra manera han sido afectados por el conflicto. Inmersos en el fenómeno se encuentran varios grupos poblacionales: en primera instancia están las personas que han sido directamente afectadas, consideradas por el Estado como víctimas de la guerra, sujetos que al experimentar una situación de desarraigo por ser expulsados de su territorio deben buscar un lugar de acogida, un posible refugio del conflicto; también está inmerso otro grupo de personas que han sido partícipes de la violencia social, en tanto combatientes vinculados a grupos al margen de la ley, personas que han sido consideradas por el Estado y la sociedad como victimarios. Dentro de este último grupo también están aquellos sujetos que decidieron desmovilizarse y que, posteriormente, fueron reconocidos por el Es-

* Aspirante al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, en convenio con la fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE.

** Aspirante al título de Magíster en Estética de la Universidad Nacional.

*** Especialista en Docencia Investigativa Universitaria de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

tado y la sociedad como excombatientes, personas que renuncian a la violencia y empiezan un proceso de reintegración a la comunidad.

Los anteriores se constituyen en grupos humanos que ejemplifican la realidad social del país y de las localidades, una realidad que demanda acciones encaminadas a la inserción social y económica, al restablecimiento de los derechos y a la reparación del daño sufrido (Alcaldía de Medellín, 2008), pero sobre todo demanda conocimiento de los hechos y un proceso integral que propenda por el restablecimiento de los derechos.

Tales necesidades han empezado a ser tratadas desde el gobierno por medio de un proceso iniciado desde el 2003, en el que se pretendía redimir el tema del desplazamiento forzado y menguar la violencia de los grupos al margen de la ley. Desde ese año, fruto de las negociaciones del gobierno nacional y las auto-defensas se da inicio a un proceso nacional de desmovilización colectiva, acto que llevó a las localidades más afectadas por este fenómeno a definir e implementar acciones encaminadas al mismo fin. En esta línea, Medellín se propuso “definir e implementar un proceso local de reinserción de los excombatientes que colectivamente suscribieron los acuerdos y de aquellos que individualmente se acogieron a la desmovilización” (Alcaldía de Medellín, 2008, p. 28).

Dicha acción implicó, además, “el diseño y ejecución de acciones y programas orientados a la reconciliación” (Alcaldía de Medellín, 2008, p. 28), proceso de reintegración social que involucra la intervención pedagógica de diferentes entes territoriales y organizaciones sociales, es decir, el diseño de estrategias de carácter formativo para posibilitar el encuentro (libre de intimidación) de personas que han pertenecido a grupos paramilitares o guerrilleros y que al desmovilizarse deben encontrarse en otros contextos sociales y con otros intereses particulares.

Las acciones mencionadas a nivel nacional y local, para el tema de la desmovilización, hacen que los procesos formativos se conviertan en un asunto indispensable. Se pasa de acciones curativas, enmarcadas en la reparación de daños sociales, a la prevención mediante actos pedagógicos que tienen como fin un cambio en el pensamiento y, por tanto, en la manera de estar en el mundo.

Con relación a esta transformación en las acciones sociales, Medellín desde el año 2004, en asocio con la Alta Consejería para la Reintegración Social, ejecuta un proyecto que tiene como interés la formación integral de las personas que se han unido al proceso de reintegración social, dirigido en primera instancia a desmovilizados y posteriormente a post-penados, víctimas del conflicto armado y jóvenes en alto riesgo de violencia. Dicho proyecto se lleva a cabo a través del Programa de Paz y Reconciliación adscrito a la Secretaría de Gobierno del Municipio de Medellín, ente encargado de intervenir la población objeto a través de componentes de atención tales como “Educación y capacitación, acompañamiento psicosocial, generación de ingresos, atención a comunidades receptoras de desmovilizados, asesoría jurídica, investigación social, fortalecimiento institucional y ayuda humanitaria” (Alcaldía de Medellín, 2008. p. 43).

Específicamente para el componente de educación, correspondiente al acompañamiento y seguimiento de procesos de formación formal y formación para el trabajo y el desarrollo humano, se ha creado el Centro de formación para la Paz y la Reconciliación (CEPAR), con una propuesta centrada en atender necesidades educativas de las diferentes poblaciones que allí convergen, promoviendo la construcción de nuevas posturas frente a ellos mismos, sus familias y, por ende, frente a la sociedad, con lo que se abre lugar a un espacio que trasciende el quehacer académico o de formación laboral, para instalarlo en el ámbito de desarrollo y transformación de la persona. A partir de esta propuesta la población que se vincula al CEPAR debe acogerse a unos procesos de reintegración mediados por la intervención psicosocial, la formación académica y la formación para el empleo, lo cual garantiza un acompañamiento integral del ser humano, transversalizado por el componente de convivencia que busca transformar posiciones frente a la norma y las relaciones que se establecen con el entorno cercano.

En dichos procesos, el núcleo familiar tiene un lugar muy importante y se propende permanentemente por su bienestar, además se le brinda apoyo pedagógico, psicológico y, para los niños del Ceparcito, complemento alimenticio. Lo anterior mediante un trabajo integrador en donde los participantes del proceso logran construir significados frente a su rol en la sociedad. Los procesos formativos del CEPAR se han convertido, para las personas que hacen parte de ellos, en un aspecto fundamental para lograr la reintegración. Tener como temas prioritarios la atención integral y la inclusión de las familias ha evidenciado cambios sustanciales en los modos de ser y estar de los grupos vinculados al Centro de Formación. Así, la familia y su inclusión en los procesos formativos se constituyen en eje transversal de la reintegración social y, por tanto, en un fenómeno a investigar.

Una de las estrategias que se tienen para lograr lo deseado con los grupos familiares es la creación del Centro de Formación Infantil para la Paz y Reconciliación, Ceparcito, como “forma significativa de extensión a la comunidad, que tiene como prioridad trabajar en el fortalecimiento de familias formadas en la convivencia” (Programa Paz y Reconciliación, publicidad institucional) y la inclusión de la mujer en los procesos que allí se viven. De esta forma las mujeres pueden realizar sus actividades académicas y no ser relegadas dentro del ámbito familiar. El Ceparcito es un lugar preparado para atender, también de manera integral, a niños y niñas de 0 a 4 años, hijos de las personas vinculadas al proceso de formación. Se constituye, además, en un soporte para gestionar y apoyar los procesos de socialización y humanización que corresponden a la familia, pero que en este caso, por sus condiciones de alta vulnerabilidad social, no tienen los recursos para hacerlo.

Sobre los procesos que se han relatado hasta el momento, el equipo de directivos y profesionales del CEPAR afirma que los efectos del trabajo integrado con familias y niños han sido significativos y han impactado positivamente las prácticas de crianza de los grupos familiares. Sin embargo, todas estas reflexiones se han dado en contextos informales, y para la institución es de vital importancia reflexionar de manera rigurosa sobre el papel del proceso educativo

en las transformaciones de los grupos vinculados. Este interés da origen a una propuesta de investigación centrada en el conocimiento de las relaciones entre procesos educativos, inclusión familiar, atención integral, prácticas de crianza y transformaciones de sentidos y significados de las personas que, además de hacer parte de la reintegración social, han decidido incluir a sus familias en el proceso.

En esta perspectiva, se detectan dos tensiones fundamentales que pueden constituirse en hilos conductores para la investigación: la primera de ellas se origina en la relación procesos educativos y prácticas de crianza, ya que si bien el CEPAR atiende los procesos formativos y educativos para el sujeto que se reintegra y vincula a su familia en estos procesos, no ha emprendido aún acciones para identificar su incidencia en tales prácticas y vislumbrar los significados que en torno a éstas ha construido la familia que, como núcleo central en los procesos de socialización, determina la manera como el ser humano se inserta en su mundo. ¿Qué tipo de transformaciones se han dado en las prácticas de crianza asumidas a partir del proceso educativo que ofrece el CEPAR?, cuestión importante para entender que las apuestas formativas del CEPAR deben tender a la resignificación de las prácticas de crianza. La segunda tensión corresponde al vínculo entre lo pedagógico y los significados construidos sobre las prácticas de crianza. Los significados, según las apuestas teóricas de Sausurre (1983), se refieren al contenido mental que se le da al signo lingüístico; un contenido que debe ser consensuado y al que se le asigna un valor social, que debe ser igual para lograr una óptima comunicación. ¿Cuáles son los elementos pedagógicos que han determinado la transformación de significados? Si bien el CEPAR ha consolidado una propuesta educativa, es básico que en ella, desde lo tácito y lo formal que la constituyen, emerjan y se formalicen fundamentos, componentes, estrategias u otros que además de darle soporte epistemológico, le otorguen un sustrato pedagógico que pueda posteriormente comunicarse y compartirse con otros programas y poblaciones de características similares.

Tales tensiones ubican al grupo familiar* en el centro de la investigación, y a las prácticas de crianza actuales como objeto de indagación para dilucidar, a partir de ellas, de qué manera los procesos educativos transforman los significados del grupo social vinculado a este proceso. Temas que se constituyen como un aporte para el CEPAR en vía del mejoramiento de sus procesos, y como una posibilidad para generar conocimiento sobre la niñez y la familia alrededor de temáticas que para la situación social actual revisten suma importancia.

Así, la cuestión objeto de estudio se recoge en una pregunta directriz y varias orientadoras:

* 21 familias vinculadas a los procesos liderados por CEPAR

Pregunta directriz

¿La inclusión de la familia en los procesos educativos logra transformaciones de significados relacionados con las prácticas de crianza de poblaciones vinculadas al Centro de Formación para la Paz y Reconciliación (CEPAR)?

Preguntas orientadoras

- ¿Se han transformado los significados sobre las prácticas de crianza en los grupos familiares vinculados al CEPAR?
- ¿Los procesos educativos institucionales han tenido incidencia en las prácticas de crianza de los grupos familiares que hacen parte del proceso de formación en el CEPAR?
- ¿Qué aspectos de las prácticas educativas y del enfoque pedagógico del CEPAR se vinculan con las transformaciones de los significados relacionados con las prácticas de crianza de las familias que participan en los procesos formativos de la institución?

Objetivo general

Comprender las transformaciones de significados relacionadas con las prácticas de crianza de poblaciones vinculadas al Centro de Formación para la Paz y Reconciliación (CEPAR) a partir de la inclusión de la familia en los procesos educativos.

Objetivos específicos

Identificar transformaciones de significados sobre las prácticas de crianza en los grupos familiares vinculados al CEPAR.

Develar aspectos en las prácticas educativas y en el enfoque pedagógico del CEPAR que se vinculan con las transformaciones de significados relacionados con las prácticas de crianza de las familias participantes en los procesos educativos de esta institución.

Antecedentes del proceso de investigación

Durante los seis primeros años de vida, el ser humano pasa por un desarrollo físico, cognitivo, y social que se potencia a través de las relaciones que establece no sólo consigo mismo sino también con sus padres y demás adultos significativos, dichas relaciones están enmarcadas por costumbres, hábitos, pautas y tra-

diciones generacionales dadas por la cultura pero también por las condiciones sociales, políticas y económicas en las cuales las familias y niños se ven obligados a vivir y que inciden directamente en su desarrollo y formación.

No se puede desconocer que durante los últimos años las políticas sociales que se han venido desarrollando en Colombia han puesto la mirada en un tema de interés mundial como lo es la familia y la primera infancia, con ellas buscan mejorar la calidad de vida de más de 4 millones de niños y niñas colombianos, menores de 6 años, que viven bajo condiciones de vulnerabilidad.

Lo anterior ha despertado el interés de muchos profesionales investigadores quienes han orientado su labor hacia el análisis de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales en los que se ven inmersos estos niños y niñas, así mismo hacia la búsqueda de acciones que permitan mejorar las condiciones de vida de esta población. Es así como se empiezan ya a vislumbrar los resultados de estas acciones que dejan ver las condiciones en las que muchos de los niños de Colombia viven, y las formas en las que están siendo formados desde su núcleo familiar y cultural.

Son muchas las investigaciones que existen con relación a las prácticas de crianza, pero son pocas en las que se establece la relación de dichas prácticas con el conflicto y la situación social que ha vivido Colombia por tantas décadas. El mapeo de algunas de estas investigaciones muestra la importancia del papel que juegan los procesos de crianza y socialización en la familia, los cuales inciden directamente en el desarrollo social de los niños y niñas que viven en condiciones sociales poco favorables.

Una de estas investigaciones fue llevada a cabo por la universidad San Buenaventura, en el año de 2004, a cargo Beatriz Elena Arias Venegas, se titula "Procesos de socialización y crianza en familias vinculadas a violencia y conflicto armado". Su objetivo principal fue el desarrollo de diversas estrategias de intervención y participación de la comunidad que le permitieran conocer la importancia de los procesos de crianza y socialización con el fin de intervenir adecuadamente en el desarrollo social de los niños y niñas que actualmente viven en condiciones de alta vulnerabilidad social. Se tomaron como postulados los expuestos en la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de la conducta en el individuo. Dicha teoría ofrece una comprensión de la compleja y permanente interacción de las personas con sus ambientes más o menos inmediatos, e integra la estructura y dinámica de las redes sociales y las transacciones de apoyo que se generan en éstas.

La investigación permite desde lo conceptual lograr avances en cuanto a las nuevas miradas de estilos parentales, como también en las estrategias pedagógicas que la escuela aplica en el momento de intervenir en el conflicto. Así mismo se avanza significativamente en la reflexión acerca del papel que juega la familia en la socialización y, en caso de fallar en dicho proceso, cómo esto se convierte en un problema que se traslada al proceso de socialización en torno a la cultura.

Los estudios adelantados en temáticas que articulan la infancia, la familia y las condiciones de vulnerabilidad, tienden a buscar de qué manera inciden la pobreza y la violencia en la configuración de grupo sociales. Así, se cuenta con investigaciones como *Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho Observatorios de Infancia y Familia de Caldas*, un estudio de suma importancia para esta investigación, dado que establece la relación entre la cultura, las prácticas de crianza y el desarrollo y la formación de los niños. Se llevó a cabo con ocho familias, incluidas en el Observatorio de Caldas, en el 2005, y de sus hallazgos se derivan reflexiones relacionadas con las prácticas de crianza y el papel del grupo familiar.

Teniendo en cuenta los temas y orientaciones de esta investigación, se identificó como antecedente un estudio directamente relacionado con las prácticas de crianza, llevado a cabo en Familias Campesinas y realizado por CINDE, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Sede Sabaneta. El estudio fue desarrollado en el año 1996, pero es pertinente para el contexto actual, por la similitud de los conflictos. En él se identificaron y contrastaron las prácticas de crianza de los campesinos antioqueños de cuatro municipios con características socioculturales y geográficas diferentes. Desde allí María Teresa Luna expone, con relación al tema, el siguiente planteamiento:

Las prácticas de crianza constituyen entonces el conjunto de acciones que los sujetos adultos de una cultura realizan, para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas, el desarrollo de los sujetos, igualmente activos, pero más pequeños, del grupo. Las prácticas de crianza obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento, y al igual que éstas (las creencias y las pautas), tienen un carácter orientativo del desarrollo (Luna, 1999, p. 8).

A partir del estudio en mención se puede concluir que existen diferencias culturales entre las prácticas de crianza ligadas a los contextos, y que los patrones de conducta en las prácticas de crianza y en los vínculos relacionales permanecen a lo largo del tiempo, asuntos que se evidencian en las relaciones de pareja, la comunicación entre los miembros de la familia, la educación con relación al género, la moral y la afectividad de los niños.

De igual forma, se cuenta con las contribuciones que realiza el psicólogo Eduardo Aguirre Dávila, profesor del Departamento de Psicología y director del Grupo de Socialización y Crianza de la Universidad Nacional de Colombia, en su texto *Prácticas de crianza y pobreza*. Este autor logra abordar el tema de las prácticas de crianza en el contexto familiar colombiano, que a lo largo de los años se ha visto marcado por el desempleo, la crisis económica, las condiciones de pobreza y violencia que actualmente afrontan diversas esferas de la sociedad colombiana. Este autor, en su publicación, plantea que es de vital importancia conocer las prácticas de crianza si se quiere una influencia positiva en el desarrollo infantil, para lo cual es necesario un conocimiento profundo de los vínculos relacionales (padres/cuidadores-hijos) y de los cuidados relacionados con el bienestar físico y psicosocial de los niños.

Una de las investigaciones más relevantes, que reúne también otro de los componentes del trabajo que se pretende llevar cabo en cuanto a primera infancia y conflicto armado, se encuentra en el texto *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*, investigación desarrollada en octubre de 2009 y realizada por El Observatorio del Conflicto Armado de la Corporación Nuevo Arco Iris, el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa -IDIE- Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI-, y la Fundación Save The Children. Esta investigación se realizó en tres zonas del país, Putumayo, Arauca y Magdalena Medio, focalizada principalmente en la primera infancia. Los informes de ésta hablan de los antecedentes del conflicto armado en Colombia y de los factores internos y externos que lo conforman, además del impacto que ha tenido el conflicto armado en la primera infancia.

Para finalizar, es importante reconocer la importancia de cada una de las investigaciones que se analizaron ya que destacan las perspectivas respecto de las prácticas de crianza teniendo en cuenta, cada vez más, las diferentes condiciones culturales. Por ello, las orientaciones de las investigaciones para el siglo XXI implican ausencia de estándares universales pues dichas prácticas están dadas por determinantes culturales, sociales, familiares y políticos que terminan indiscutiblemente por moldear los contextos en los cuales se desarrollan y socializan los niños y que marcan sus vidas de manera significativa.

Resultados parciales

El proceso de investigación, hasta el momento, ha arrojado resultados derivados de rastreos documentales que serán posteriormente contrastados con el trabajo de campo. A partir de dichos rastreos se pueden mencionar reflexiones iniciales alrededor de las configuraciones y dinámicas familiares, y su incidencia en las prácticas de crianza.

Se considera a la familia como el eje central de las prácticas de crianza, ella se convierte en una estructura simbólica en la cual el ser humano se forma y a través de la cual el individuo introyecta los principios y reglas básicas para insertarse en la sociedad. Sus cambios obedecen, entre otras cosas, a transformaciones históricas en la concepción de infancia y familia, evidentes en el incremento de acciones para atender de manera integral a la población infantil, y en programas orientados a promover relaciones adecuadas dentro del núcleo familiar.

Lista de referencias

- Alcaldía de Medellín (2008). *Plan de Desarrollo 2008- 2011: Medellín es solidaria y competitiva*.
- Luna, M.T. (2004). *Prácticas de crianza en Antioquia: Un estudio en Familias Campesinas*. Sabaneta, Antioquía -CINDE-.

Luna, M.T. (2008). *Módulo 1 Área de desarrollo Humano. Unidad 1 perspectivas del desarrollo humano*. Sabaneta, Antioquia- CINDE-.

Saussure, Ferdinand (1983) *Curso de lingüística general*, Madrid: Alianza Editorial.

Psicoanálisis y constitución subjetiva

Libia Elena Ramírez Robledo*

Para dar cuenta del paso de lo biológico a lo simbólico, es decir, de cómo se accede a una identidad, a ser sujeto de la norma, del deseo, de la cultura, Lacan avanza en la profundización del Edipo freudiano desde un análisis lingüístico estructural, en el sentido de que éste estaba centrado alrededor de la satisfacción de la pulsión, en tanto que el lacaniano se da con respecto de la satisfacción del narcisismo, de acuerdo al lugar que vaya ocupando el falo en la estructura edípica.

El autor plantea este complejo edípico en tres momentos: en un primer momento tenemos tres personajes, madre, hijo y falo, y la relación que se establece entre ellos. El hijo desea ser todo para la madre, ser su completud, llenar su falta y para llegar a serlo, se torna en lo que la madre desea, ser el deseo de ella, ser el falo materno. Aquí el bebé no se diferencia del deseo materno, es lo que ella desea en el sentido más radical de ser el deseo del otro. Ambos, tanto la madre como el hijo, forman una relación dual imaginaria de completud. En ninguno falta nada. Es una relación mítica originaria a la que todos los seres humanos tienden a regresar.

En el primer momento, la madre es el lugar donde se le transmiten al niño el lenguaje y la ley, ya que aquél depende totalmente de ella, no solo en el aspecto biológico sino esencialmente desde el deseo, el reconocimiento y el amor. En este sentido, la madre lee en el niño las necesidades: si ella tiene frío, piensa que su hijo también tiene frío, lo arropa y le nombra esa necesidad; si tiene hambre, hace lo mismo, de manera que se va estableciendo entre la madre y el hijo (si éste es deseado) una relación de armonía en la que ella anticipa las necesidades del bebé, las intuye e interpreta su pedido, como cuando el bebé llora porque está mojado, tiene hambre o simplemente porque desea que lo mimen, le hablen, lo reconozcan y es en ese momento crucial del ser humano, que a través del Otro materno, se va transitando del orden biológico al de la demanda, del lenguaje. Ya el bebé llora no sólo por hambre, sino porque desea ser nombrado, reconocido y amado, por lo tanto es la madre la que da significado al llanto, transformándolo en significante.

* Magíster en Psicoorientación de la Universidad de Antioquia.

En este mismo sentido, los autores Marina Quintero y Leonel Giraldo (1999) plantean:

Lo que la madre desea es, pues, la restitución de su narcisismo, la completud. Para lograrlo, simboliza en una forma particular, específica para ella, aquello que imaginariamente la colma. Su hijo es inteligente, hermoso, valiente, afortunado... y es esto lo que pasa a través de sus decires. El hijo toma de esa fantasía materna su identidad; toma eso que la madre desea como si fuera él; en definitiva, toma de su madre el deseo de ser, es decir, lo que en psicoanálisis se designa como la identificación primaria. (p. 71).

Este primer tiempo da cuenta del ingreso al registro imaginario. Al identificarse el bebé con la imagen del otro (la madre), se confunde con ella y la toma como la suya propia, es decir, se identifica con esa imagen que no es él, originando esta identificación una alienación profunda en el ser, pero necesaria para dar el paso del organismo biológico, al cuerpo como una construcción libidinal, imaginaria y simbólica.

Es un proceso complejo que tiene que ver con la prematuración del cachorro humano. En este momento el bebé todavía no tiene dominio sobre su cuerpo. Este fenómeno aparece antes de la marcha; pero el bebé a través de la imagen completa que su madre le devuelve, se vive como completo. Esto es lo que se llama narcisismo primario, matriz originaria del yo; yo imaginario en tanto está confundido con la imagen del otro: "yo soy el otro en tanto soy reconocido y deseado por él", abriéndose una alternancia donde el sujeto puede reconocerse en el otro sólo cuando éste le reconoce y para constituirse debe aceptar y reconocer al otro, es decir, esta identificación imaginaria genera una exterioridad en el ser, un desalojo, un lugar de tensión en la oscilación entre yo y el otro; "yo soy un otro que no soy yo mismo", posición que genera una relación de fascinación pero también un lugar mortífero, "me fascina encontrarme reflejado en la imagen del otro, ser completado por el otro"; yo ideal, completud. Pero también tensión en tanto estoy alienado, quedando reflejada aquí la rivalidad "o yo, o el otro". Así lo muestra Lacan en el juego de los niños pequeños cuando parte del ejemplo de sentar a dos niños solos, frente a frente. Comienzan con un juego de seducción, se miran, se ríen y de repente uno de ellos arremete y empuja, tratando de dominar o desaparecer al otro, y cuando el niño agredido llora, también llora el agresor. Esto nos da cuenta de una relación narcisista e imaginaria. Relación inaugural y estructural del sujeto que en cualquier momento de su historia puede repetirse, que no es privativa del primer momento del Edipo, sino que hará su aparición en cualquier emergencia subjetiva que demande su irrupción.

Esta primera relación de completud es rota con la entrada del padre que interviene como corte y separa al hijo de la madre, en el sentido de que priva al hijo de la madre diciéndole: "no poseerás a tu madre", y a la madre: "no reintegrarás tu producto". Es el momento de imponer la ley por antonomasia, no al incesto, "No con la madre" y, al caer esta relación con la madre fálica, el sujeto queda dividido, en falta: la madre, su falo que lo completaba, se ha ido para no

regresar jamás desde ese lugar, momento de angustia, de vacío, de falta, y que luego el sujeto tratará de llenar con objetos sustitutos de ese primero, o sea objetos fálicos que por ser sustitutos no complementarán totalmente la falta que quedó de ese primer objeto y es así como el sujeto arranca por el desfiladero sin fin de la demanda y el deseo a través del proceso transferencial e identificatorio; operación que le permite hacer su incursión en el orden simbólico, del poder representar objetos, del lenguaje, de la metáfora y la metonimia, del significado y el significante, tratando de encontrar ese objeto primero, pero que sólo lo halla representado en otro sustituto. Se abre así al orden de las sustituciones infinitas buscando encontrar el objeto que satisfaga su deseo, pero que en definitiva será lo que nunca volverá a encontrar, sólo podrá nombrarlo a través del lenguaje y tampoco podrá aprehenderlo, pues no hay una relación unívoca entre significante y significado.

En este mismo orden de ideas, María Cristina Rojas y Susana Sternbach (1997) plantean:

La instalación de la castración, rescata al niño de la alienación primordial, a través del ejercicio de una función paterna que lo habilita como sujeto deseante. Esta legalidad simbólica, relativa a la –presencia- ausencia del falo, instituye la prohibición ligada a la ley fundamental, y sienta las bases para la salida exogámica y el ingreso a la cultura. En su carácter más irreductible, la castración remite a la imposibilidad radical del goce absoluto; es decir, a una carencia que es condición de estructura más allá de los recubrimientos imaginarios y de los alcances simbólicos. (p. 28).

Pero si la madre no permite la entrada del padre simbólico y atrapa al hijo en su deseo incestuoso y mortífero, pocas posibilidades le quedan al bebé para su ingreso al registro simbólico: el orden del deseo, la ley, el lenguaje, la creatividad, la norma y el aprendizaje social. En este caso tenemos lo que en psicoanálisis se llama la forclusión del nombre del padre, la psicosis.

También ocurre que si el padre se queda en el segundo tiempo del Edipo, ocupando el lugar de ley para el hijo, es decir, el lugar que ocupó la madre en el primer tiempo del Edipo, ser la ley del hijo, también quedará el niño en relación dual con el padre, por tanto, atrapado en lo imaginario; no pudiéndose nombrar como diferente al padre y a la madre, ni asumir su identidad simbólica.

Si la madre permite la entrada del padre, pero no lo reconoce como hombre de su deseo y ley simbólica para su hijo y hace una alianza perversa con éste, se establecerá una lucha de ambos contra el padre y ese hijo no se podrá identificar con la figura paterna, tramitada de manera perversa por la madre. Son esas madres que están dispuestas a dar y hacer todo por sus hijos, los adoran, no permitiendo que para ellos exista una ley diferente a la ejercida por ellas, madres que se presentan a sus hijos como las únicas sacrificadas y hacen del padre una figura desvalorizada (independiente de las características personales que posea), pues es la madre la que tramita el nombre del padre y depende de como ella lo transmita quedará el hijo posicionado frente a la castración simbólica.

En el caso que aquí nos ocupa, que es la estructura perversa, el hijo quedará muy mal parado frente a la norma: de un lado la madre se le presenta como aquella que todo lo puede hacer por su hijo y sabe siempre qué quiere él. Se le muestra como un ser generoso, donador incondicional a manera de yo ideal; pero a la vez que el hijo idealiza esa figura de madre buena, también la vive como figura amo, generando esta ambivalencia una relación compleja y difícil entre madre e hijo. Esto permite que esa madre se adore y a la vez se odie, haciendo que oscilen entre la sobreprotección y el maltrato a los hijos.

Por esta vía el nombre del padre no aparece bien transmitido en el mensaje materno, más bien aparece como un mal esposo y padre desprestigiado y no deseado por la madre. Esto implica que desde el niño este padre no sea tenido como un buen modelo con el cual se pueda identificar. Aquí el padre aparece como el rival al que hay que destruir ("yo o él") frente a la madre.

Si el padre ejerce la castración simbólica y separa al hijo del goce incestuoso con la madre y este padre es presentado por la madre al hijo como figura no donadora sino destructora, la función paterna quedará en entredicho y el hijo acogerá la ley paterna no para asumirla sino para transgredirla. Todo lo que venga de allí será tomado como una afrenta para enfrentar y destruir. Un hijo que odia al padre no podrá hacer de la palabra de éste su ley simbólica, quedando en una relación muy incestuosa con su madre, posición que le dificulta luego su relación de amor y de deseo con la mujer y frente a la norma simbólica; pues siempre que esta ley se le aparezca desde un personaje llamado a ejercerla, el sujeto la vivirá emanada de esa instancia inaugural paterna frente a la cual está en rivalidad tanática, viendo en el otro el rival a destruir. Ley perversa que luego se proyectará en conflictos psicosociales.

Para que el niño pueda asumir la castración simbólica y nombrarse en la cadena significativa, es necesario que se ejerza la metáfora paterna que sustituye el deseo de la madre por el significante del nombre del padre, y así opere la significación fálica. Se requiere que tanto el padre como la madre y el hijo queden castrados, o sea que la madre acepte la castración, acepte que su hijo no es el falo, que ella está en falta y, por lo tanto, se de vuelta del hijo al esposo, tratando de llenar el vacío. En esta operación también el hijo queda en falta, en tanto que él no completa a la madre: ella requiere a alguien fuera de él para completarse, es decir, al padre. Pero aquí queda todavía alguien como completo, el padre: aquel que tiene el poder de separar al hijo de la madre y completarla. A este padre, el hijo lo odia por haberle arrebatado a la madre y es así como lo torna su rival pero, a la vez, también lo admira y lo ama por ser capaz de completar a la madre y porque la madre lo ama y lo desea como hombre.

Esta contradicción se soluciona sólo en el tercer tiempo del Edipo, cuando el niño ve que el padre desea algo más allá de la madre, que ella tampoco lo completa, por lo tanto, debe salir a buscar algo más allá de ella, por ejemplo, en ideales culturales, en el trabajo, el deporte, el arte, entre otros.

En este mismo sentido, sólo podemos hablar de castración simbólica para el niño cuando ya todos los personajes de la relación edípica aparecen como cas-

trados, ya nadie es el falo, quedando inscrito como aquello que se puede buscar, tener transitoriamente, pero nunca ser. En el tercer tiempo del Edipo el padre también aparece como castrado, y el niño se puede identificar con él. Si en el segundo tiempo del Edipo el padre emerge como ese padre terrible en tanto ley interdictoria para la madre y el hijo, en el tercer tiempo, el padre surge ante el hijo como donador, no con la madre, pero sí con las otras mujeres, promesa cultural que a la vez le permite asumirse como sujeto a una identidad sexual.

Si opera bien la castración simbólica, o sea, que el sujeto se asume como ser en falta, quedando bien posicionado frente a la ley, tendremos la estructura neurótica, sin que ello quiera decir que, quien queda ubicado desde ahí, vaya a ser un ser sin conflicto, pues desde el psicoanálisis el sujeto es impensable desde ahí, ya que el momento mismo del nacimiento es lugar de angustia, de separación, para luego ser nuevamente arrancados de la relación de completud con la madre, quedando como seres carentes, buscando siempre completar la falta, pero a la vez su único lugar de creación y producción simbólica, ya que el ser humano completo no produce: donde no hay falta, no hay búsqueda.

La castración simbólica opera porque el niño reconoce que la madre es incompleta, que algo le falta y se vuelve hacia el padre: momento donde se le revela la diferencia sexual anatómica y su propio sexo. En esta perspectiva se plantea que el Edipo lacaniano es el proceso mediante el cual el ser humano pasa de ser el falo a tenerlo.

En este sentido, plantea Estanislao Zuleta (1985):

Es una concepción muy torpe de la vida social la que se imagina que hay una maduración de la naturaleza hacia la sociedad. Entre la naturaleza y la sociedad se coloca en primer lugar una norma: la prohibición del incesto, la sociedad no es natural, la socialización no es natural. En lo normativo, se ingresa no por evolución, no espontáneamente por desarrollo. La sociedad, ella misma, en su movimiento fundamental, es ya una figura coactiva, es decir, una prohibición. (p. 135).

También da cuenta de que la sexualidad no es un mero dato biológico, sino que la identidad sexual es algo que se construye a través de las identificaciones edípicas y de cómo cada sujeto haya vivido estos avatares y haya quedado posicionado frente a la castración simbólica en la institución familiar. Esto va a determinar en mucha parte su ingreso en las instituciones, como son la escuela, el colegio, el grupo de pares y demás instituciones culturales.

Lista de referencias

Rojas, C. & Sternbach, S. (1997). *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial

Zuleta, E. (1985). *El pensamiento psicoanalítico*. Medellín, Colombia: Percepción

Quintero, M. & Giraldo, L. (1999). *Sujeto y Educación: Hacia una ética del acto educativo*. Medellín, Colombia: Colección Aulas Abiertas. U. de A. Facultad de Educación.

Lacan, J. (1989). *Acerca de la causalidad psíquica*, en: *Escritos*. México: Siglo XXI.

Sobre las autoras

Elizabeth López Ochoa

Psicóloga Universidad de Antioquia. Máster en Bienestar Social - Universidad de Valencia, España. Psicóloga de Bienestar Universitario, Institución Universitaria Salazar y Herrera. elizalopezchoa@hotmail.com.

Luz Edilma Usuga Graciano

Educadora Especial del Tecnológico de Antioquia. Psicóloga de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-. Coordinadora y formadora en la diplomatura de Inclusión en la Primera Infancia, Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente de cátedra del Tecnológico de Antioquia. luceusuga@gmail.com

Liliana Yanet Gómez Aristizábal

Administradora en Salud de la Universidad de Antioquia. Aspirante al título de magíster en Epidemiología, Universidad CES. Formadora en la diplomatura Inclusión en la Primera Infancia, Fundación Universitaria Luis Amigó. lilianayanetgomez@gmail.com

Gloria María Isaza Zapata

Licenciada en Educación Especial del Tecnológico de Antioquia. Especialista en Educación para la Salud de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE-. Docente de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó. gloriaizo4@hotmail.com

Sandra Juliet Clavijo

Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Magíster en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales. Docente de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó. sandrajuliet@gmail.com

Marta Elena González Gil

Licenciada en Educación Primaria de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-. Docente de tiempo completo del Municipio de Medellín.

Docente de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó. marta.gonzalezgi@amigo.edu.co

Ángela María Restrepo Jaramillo

Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia. Tecnóloga Especializada en Educación Artística del Tecnológico de Antioquia. Especialista en Educación con Énfasis en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Juicio Crítico, Corporación Universitaria Lasallista-Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-. Docente de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó. angela.restrepoja@amigo.edu.co; angelarepo@hotmail.com

Adriana María Gallego Henao

Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Fundación Universitaria Luis Amigó. Aspirante al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-. Docente de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó. adriana.gallegohe@amigo.edu.co

Natalia Andrea Alzate Alzate

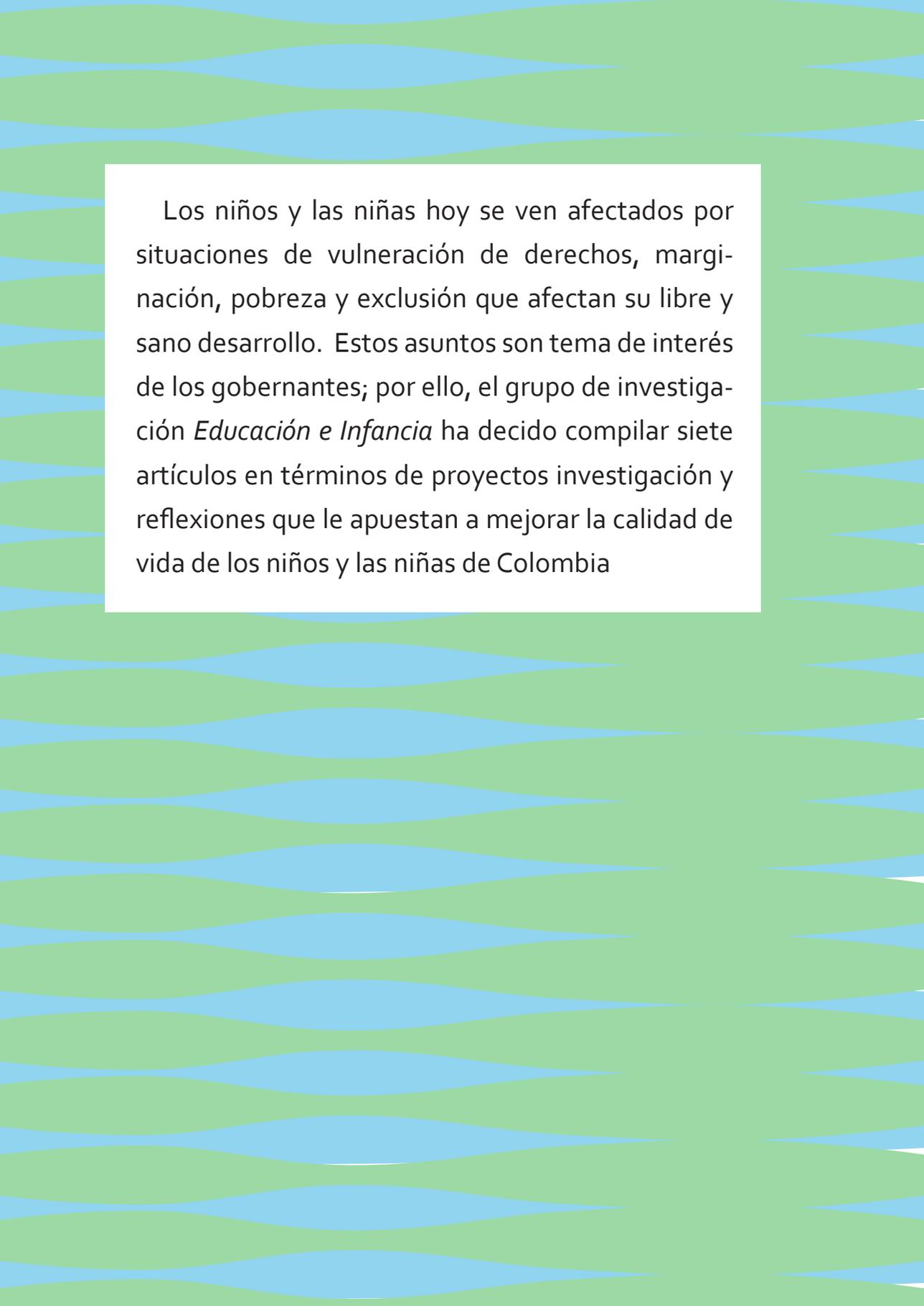
Licenciada en Educación Preescolar, Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Fundación Universitaria Luis Amigó. Aspirante al título de Magíster en Estética. Docente de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó. natalia.alzateal@amigo.edu.co

Luisa Fernanda Ríos López

Licenciada en Educación Preescolar, Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación (CEPAR), Programa Paz y Reconciliación. luisa.rios@pazyreconciliacion.gov.co

Libia Elena Ramírez Robledo

Licenciada en Historia y Filosofía de la Universidad Autónoma de Medellín. Magíster en Psicoorientación de la Universidad de Antioquia. Docente investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó. libia.ramirezro@amigo.edu.co

The background of the page features a repeating pattern of wavy, horizontal bands in shades of light green and light blue, creating a textured, water-like effect.

Los niños y las niñas hoy se ven afectados por situaciones de vulneración de derechos, marginación, pobreza y exclusión que afectan su libre y sano desarrollo. Estos asuntos son tema de interés de los gobernantes; por ello, el grupo de investigación *Educación e Infancia* ha decidido compilar siete artículos en términos de proyectos investigación y reflexiones que le apuestan a mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas de Colombia